

STRATEGJI DHE METODA EFEKTIVE TË RRITJES SË CILËSISË SË PËRVETËSIMIT TË GJUHËS ANGLEZE

Hysen Kasumi

Dorëzuar

Universitetit Europian të Tiranës

Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Erleta Mato

Numri i fjalëve: 56 776

Tiranë, Prill 2016

Deklarata e Autorësisë

Unë deklaroj se ky punim i Tezës së Doktoratës me titull '*STRATEGJI DHE METODA EFEKTIVE TË RRITJES SË CILËSISË SË PËRVETËSIMIT TË GJUHËS ANGLEZE*', është punë e ime origjinale dhe është në përputhje me parimet etike të publikimeve.

Tiranë

Emri i Autorit: Doktorant Hysen Kasumi

Prill, 2016

Firma: _____

Abstrakti

Punimi synon të studiojë nivelin e performancës të nxënësve të shkollave të mesme të larta në Republikën e Kosovës, meqenëse ata nuk i marrin mësimet e mjaftueshme dhe kanë performancë të ulët sa i përket gjuhës angleze. Për këtë arsye disa nga nxënësve kërkohen njohuri në qendra të kurseve (të cilat në Kosovë quhen shkolla private të gjuhëve të huaja) duke shpenzuar si vlera monetare, ashtu edhe kohë e energji.

Objekt hulumtimi janë: nxënësve të klasës së dhjetë, si klasë transitore nga shkolla e mesme e ulët në shkollën e mesme të lartë. Hulumtimi është ndarë në dy lokacione, si urbane dhe rurale, respektivisht shkolla 'Hivzi Sulejmani'- Fushë Kosovë, shkolla 'Luarasi' - Prishtinë dhe shkolla 'Ulpiana' në Gadime – Lipjan.

Pyetja themelore kërkimore e hulumtimit është: Cilat janë efektet e MK në rritjen e performancës së nxënësve në gjuhën angleze?

Këtë përgjigje e kemi marrë duke u bazuar në teori të ndryshme të mësimdhënies, si ajo bihejvioriste, kognitive, konstruktiviste dhe sociolinguiste. Gjithashtu, janë shtjelluar edhe metoda të ndryshme të mësimdhënies për të ardhur deri te Metoda Komunikative, (communicative method) e cila është ndër metodat më bashkëkohore të shekullit të njëzetentë.

Ideja e realizimit të këtij studimi erdhi për shkak se Kosovës i mungonte një studim i tillë i thelluar. Në studim janë përdorur instrumente si sasore ashtu edhe cilësore, duke përfshirë teste për të matur performancën, pyetësorë për të matur motivimin e nxënësve në klasë, instrumenti i vëzhgimit dhe intervistat.

Literatura e shtjelluar përfshin mësimdhënësin dhe mësimdhënien, motivimin e nxënësve në klasë, metodat e mësimdhënies me theks të veçantë Metodën Komunikative dhe ndikimi i madhësisë së klasës në performancën e nxënësve. Autorët bazë për sa i përket literaturës janë: Alan Pritchard and John Woollard, Bardhyl Musai, Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, Zoltan Dorney, Jeremy Harmer etj.

Fjalët kyçe: performanca, metoda komunikative, madhësia e klasës, motivimi, Kurrikula e Kosovës, mësimdhënësi dhe mësimdhënia.

Abstract

The paper aims to study the level of performance among students of higher secondary schools in the Republic of Kosovo, since they do not acquire adequate and sufficient knowledge during their lessons and have lower performance in terms of English language. For this reason, some students require knowledge in the course centers (which in Kosovo are called private schools of foreign languages) spending monetary value, as well as time and energy.

Research object were: tenth-grade students, as a transitional class from lower secondary school to upper secondary school. The research is divided into two locations, urban and rural, respectively ' Hivzi Sulejmani' school - Fushë Kosova, ' LUARASI ' school- Pristina and ' Ulpiana' school in Gadime - Lipljan.

The basic research question of this study is: what are the effects of CLT on increasing student performance in English language?

We have received the response based on different teaching theories, as behaviourist, cognitive, constructivist and sociolinguiste. Also, there are also discussed different teaching methods to come up to the Communicative method which is among one of the most contemporary methods in the twenty-first century.

The idea of conducting this study came considering the fact that such a profound study is lacking in Kosovo. Kosovo lacks Instruments used in the study are both quantitative and qualitative, including tests to measure performance, questionnaires to measure students' motivation in class, the instrument of observation and interviews.

Literature discussed includes teachers and teaching, students' motivation in a class situation, teaching methods with special emphasis on Communicative method and the class size impact on students' performance. The main authors in terms of literature are: Alan Pritchard and John Woollard, Bardhyl Musai, Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, Zoltan Dorney, Jeremy Harmer etc.

Key words: performance, komunikative method, class size, motivation, Kosovo curriculum, teacher and teaching.

Dedikimi

Ky punim i dedikohet prindërve të mi Hajrullah dhe Fetije Kasumi, për punën e tyre të palodhshme dhe të përkushtuar që unë të arrija deri këtu.

Falënderimet

- Falënderoj mentorin tim Prof. Dr. Erleta Mato për punën e saj të palodhshme dhe përkushtimin e saj me qëllimin e vetëm, që ne të jemi sa më të suksesshëm në punën dhe hulumtimin tonë të doktoratës.
- Falënderimet shkojnë edhe për drejtorët e shkollave të mesme të larta në Fushë Kosovë shkolla e mesme “Hivzi Sulejmani”, në Gadime “ Ulpiana” dhe në Prishtinë “Luarasi” për bashkëpunimin e tyre të sinqertë dhe të përkushtuar, duke mos anashkaluar mësimdhënësit e gjuhës angleze pranë këtyre shkollave.
- Falënderimi tjetër shkon edhe për Universitetin AAB, respektivisht për presidentin e bordit Z. Ilir Tafa për krijimin e kushteve të volitshme të punës për hulumtimin tim të doktoratës.
- Falënderoj edhe Z. Enver Makollin për ndihmën e tij profesionale nga MASHT.
- Falënderoj Z. Shemsedin Vehapi, Zëvendës-Rektor në Universitetin AAB, për punën e tij të madhe me çështjen e statistikave, respektivisht SPSS dhe T- test.
- Falënderoj Z. Xhavit Rexhaj, Prorektor për çështje ndërkombëtare në Universitetin AAB, për punën e tij profesionale dhe këshilluese.
- Falënderoj Drejtorin e mësimdhënies në ‘Cambridge School’, Z. Skënder Dobraj për përkrahjen e tij dhe punën e tij si teknike ashtu edhe këshilluese.
- Falënderoj kolegen time Znj. Aida Alla për kontributin e saj për sa i përket redaktimit të këtij punimi.

PËRMBAJTJA:

ABSTRAKTI	3
DEDIKIMI	5
FALËNDERIMET.....	6
PËRMBAJTJA:	7
LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT	13
KAPITULLI I: HYRJE.....	1
1.1 Parashtrimi i Problemit.....	1
1.2 Qëllimi i studimit	2
1.3 Përkufizimi teorik i variablave	3
1.4 Objektivat e studimit	6
KAPITULLI II: SKELETI TEORIK DHE MODELI ANALITIK I TEMES	7
2.1. Performanca e nxënësve	7
2.2. Mësuesi dhe mësimdhënia sipas teorive të mësimdhënies.....	8
2.3. Motivimi i nxënësve.....	18
2.4. Madhësia e klasës – rëndësia në performancë.....	32
2.5. Kurrikula e Kosovës.....	37
2.6. Syllabuset dhe përpilimi i tyre.....	45
2.7. Metodologjia e punimit	50
KAPITULLI III: KONTEKSTI HISTORIK I METODAVE TË MËSIMDHËNIES, ME THEKS TË VEÇANTË NË METODËN E KOMUNIKIMIT (MK) – MJETET, TEKNIKAT DHE AKTIVITET E SAJ.	63
3.1. Konteksti historik i metodave të mësimdhënies.	63
3.2. Metoda Komunikative e Mësimdhënies (MK)	66
3.3. Të mësuarit e gjuhës angleze	72
3.4. Mjetet, Teknikat, aktivitetet dhe parimet e MK-së	74

KAPITULLI IV : REZULTATET	83
4.1. Rezultatet për pyetjen kërkimore : Cilat janë dallimet midis performancës së nxënësve në shkollat e zonave urbane dhe atyre që mësojnë në shkollat e zonave rurale me MK ?.....	84
4.2. Rezultatet për pyetjen kërkimore : Si ndikon kualifikimi i mësuesve në përdorimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit?.....	103
4.3. Rezultatet për pyetjen kërkimore: Ndikimi i numrit të nxënësve në klasë në aplikimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin e gjuhës angleze nga nxënësit.....	114
4.4. Rezultatet për pyetjen kërkimore : Si ndikon lidhja midis infrastrukturës, aplikimit të metodave interaktive të komunikimit dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit.....	124
4.5 Rezultatet për pyetjen kërkimore : Si ndikon metoda komunikative, si metodë bashkëkohore e mësimi të gjuhës së huaj dhe cilësia e mësimdhënësit në të nxënit dhe motivimin e nxënësve në situatën e klasës.....	126
 KAPITULLI V: ANALIZA E REZULTATEVE.....	149
5.1 Analiza e rezultateve të pyetjes kërkimore: Cilat janë efektet e MK në rritjen e performancës së nxënësve në gjuhën angleze?	149
5.2 Analiza e rezultateve për pyetjen kërkimore: Si ndikon kualifikimi i mësuesve në përdorimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit?	153
5.3 Analiza e rezultateve për pyetjen kërkimore: A ka ndikim numri i nxënësve në klasë në përdorimin e MK dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze?	156
5.4 Analiza e Rezultateve për pyetjen kërkimore Si ndikon lidhja midis infrastrukturës, përdorimit të metodave interaktive dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit?	158
5.5 Analiza e rezultateve për pyetjen kërkimore : Si ndikon metoda komunikative, si metodë bashkëkohore e mësimi të gjuhës së huaj dhe cilësia e mësimdhënësit në të nxënit dhe motivimin e nxënësve në situatën e klasës?	159

KAPITULLI VI: KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME	162
SHTOJCA 1	174
SHTOJCA 2	176
SHTOJCA 3	181
SHTOJCA 4	190
SHTOJCA 5	193

Lista e tabelave dhe diagrameve

Tab. 1. Vlerat e parametrave themelorë statistikorë për variablat në hulumtim HS – KET.....	85.
Tab. 2. Vlerat e parametrave themelorë statistikorë për variablat në hulumtim ULP – KET.....	86.
Tab. 3. Korrelacionet HS- KET.....	88.
Tab. 4. Korrelacionet ULP-KET.....	89.
Tab. 5. HS - PET Gr.Kontrollues.....	90.
Tab. 6. HS- PET Gr. Eksperimental.....	91.
Tab. 7. ULP-PET Gr. Kontrollues.....	93.
Tab. 8. ULP-PET Gr.Eksperimental.....	94.
Tab. 9. HS-PET Gr.Kontrollues.....	95.
Tab. 10 . HS-PET Gr.Eksperimental.....	96.
Tab. 11. ULP-PET Gr.Kontrollues.....	97.
Tab.12. ULP-PET Gr.Eksperimental.....	98.
Tab.13. Krahasimi shkathtësive të gjuhës me testin PET midis grupit urban kontrollues dhe grupit urban eksperimental.....	99.
Tab.14. Krahasimi i shkathtësive të gjuhës me testin PET midis grupit rural kontrollues dhe grupit rural eksperimental.....	100.
Tab.15. Krahasimi i shkathtësive të gjuhës me testin PET midis grupit urban kontrollues dhe grupit rural kontrollues.....	101.
Tab.16. Krahasimi shkathtësive të gjuhës me testin PET midis grupit urban eksperimental dhe grupit rural eksperimental.....	103.
Tab.17. Nxënësit në arsimin e mesëm të lartë sipas komunave të vitit 2005/2006.....	115.

Tab.18. Nxënësit në arsimin e mesëm të lartë sipas komunave MASHT 2013/2014.....	116.
Tab.19. Numri i respondentëve, mesatarja dhe devijimi standard midis grupit kontrollues urban dhe rural.....	118.
Tab.20. Numri i respondentëve, mesatarja dhe devijimi standard midis grupit eksperimental urban dhe rural.....	119.
Tab.21. Raporti nxënës/mësimdhënës sipas MASHT 2005/2006 për shkollat e mesme të larta.....	120.
Tab.22. Gjendja aktuale nëpër disa shkolla në vitin akademik 2013/2014 nga pyetësorët.....	122.
Tab.23. Gjendja aktuale nëpër disa shkolla në vitin akademik 2013/2014 nga vëzhgimet dhe intervistat.....	124.
Tab.24. Njohuritë e gjuhës Angleze.....	126.
Tab.25. Rezultatet e pyetjeve për komponentët motivacional të kursit për Grupin Urban dhe Rural.....	127.
Tab.26. Rezultatet e pyetjeve për komponentët specifik motivacionale të mësuesit për grupin Urban dhe Rural.....	130.
Tab.27. Rezultatet e pyetjeve për komponentët specifik motivacionale të grupit Urban dhe Rural.....	132.
Tab.28. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Urban për pyetjen Q1-Q5.....	136.
Tab.29. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Urban për pyetjen Q6-Q10.....	138.
Tab.30. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues –Urban për pyetjen Q11-Q15.....	140.

Tab.31. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe kontrollues – Rural për pyetjen Q1-Q5.....	142.
Tab.32. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Rural për pyetjen Q6-10.....	144.
Tab.33. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues–Rural për pyetjen Q11-Q15.....	146.
Graf. 1. Variablat që ndikojnë në performancë.....	83.
Graf. 2. Dallimi në performancë në mes të nxënësve të grupit Urban dhe Rural.....	86.
Graf. 3. Dallimi në performancë në mes të nxënësve të grupit kontrollues dhe eksperimental Urban	92.
Graf. 4. Dallimi në performancë në mes të nxënësve të grupit kontrollues dhe eksperimental Rural	94.
Graf. 5. Statistikat e MASHT për përqindjen e kualifikimit të mësimeve të gjuhës Angleze në nivel kombëtar.	105.
Graf. 6. Dallimet e grupeve urbane dhe rurale për pyetjet Q1 – Q5 të paraqitura në grafik.....	129.
Graf. 7. Dallimet e grupeve urbane dhe rurale për pyetjet Q6 – Q10 të paraqitura në grafikun.....	132.
Graf. 8. Dallimet e grupeve urbane dhe rurale për pyetjet Q11 – Q15 të paraqitura në grafikun.....	135.

Lista e shkurtimeve dhe e fjalorit

UNMIK – Misioni i Kombeve të Bashkuara në Kosovë

KFOR – Forcat e Natos në Kosovë

EULEX – Misioni Evropian në Kosovë

CLT – Communicative Language Teaching (të mësuarit e gjuhës përmes komunikimit)

MK – Metoda e Komunikimit

OECD – The Organization for Economic Co-operation and Development (Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik

Graf – Grafiku

MASHT – Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë

KKK – Korniza e Kurrikulës së Kosovës

KPESG – Korniza e Përbashkët Evropiane në Shkallë Globale

KET – Key English Test (A1)

PET – Preliminary English Test (A2)

Q – Question (Pyetja)

ESA – Engage –Study- Activate (Angazho- Studjo- Aktivizo)

PPP – Present- Practice-Pruduce (Prezanto – Praktiko- Prodho)

M – Mesatarja (Mean)

N – Numri i nxënësve në klasë

DS – Devijimi Standard

r – Vlera e Korrelacionit

t – T-testi

Tab – tabela

df – shkalla e lirisë

p- vlera e të dhënave statistikore

KAPITULLI I: HYRJE

1.1 Parashtrimi i Problemit

Meqenëse sistemi publik arsimor në Kosovë nuk i jep nxënësve të nivelit fillor dhe të mesëm shkollor njohuritë e tyre të nevojshme sa i përket gjuhës angleze, një përqindje e madhe e nxënësve të zonave urbane por dhe atyre të zonave rurale, janë të detyruar që njohuritë e gjuhës angleze t'i kërkojnë në shkollat private të gjuhëve të huaja.

Motivet e mundshme për këta nxënës që të regjistrohen në qendra të gjuhëve të huaja janë: së pari, për t'u regjistruar në një universitet të mire në Kosovë ose jashtë saj, duke pasur parasysh se në ditët e sotme për t'u regjistruar në një Universitet jashtë vendit duhet të jeni të pajisur me njohuri të mire të gjuhës angleze për të katër shkathtësitë e gjuhës si: shkrimi, leximi, dëgjimi apo të folurit; së dyti, gjetja e një pune me perspektivë mund të jetë një motiv shtesë, meqenëse të gjitha institucionet në Kosovë, pavarësisht nëse ato janë publike apo private, kërkojnë nga aplikantët të kenë njohuri të kënaqshme të gjuhës angleze. Prandaj edhe hulumtimi i kësaj teze të doktoratës ka të bëjë me gjetjen e shkaktarëve që nxisin një numër të konsiderueshëm të nxënësve të sistemit të arsimit publik të kërkojnë njohuri shtesë në qendrat e gjuhëve të huaja.

Fillimisht, është marrë në konsideratë rishikimi i literaturës për të parë se si trajtohet mësimdhënia dhe të nxënësve në aspektin teorik. Gjithashtu, është bërë hulumtim për të parë kriteret që duhet të plotësojnë mësimdhënësit në shtetet e rajonit dhe të Evropës duke i krahasuar ato kriteret me Kosovën.

Së dyti, është studiuar Kurrikula e Kosovës për të parë se ku qëndron ajo për sa i përket teorive kurrikulare. Në të njëjtën kohë, janë shqyrtuar edhe kompetencat e kësaj kurrikule si edhe hapësira që i jep kjo kurrikul metodave të mësimdhënies dhe mësimdhënësve, motivimit të nxënësve dhe procedurave, teknikave dhe mjeteve të mësimdhënies.

Rishikimi i literaturës, përveç se kishte të bënte me çështjet e motivimit të nxënësve, përfshiu edhe ndikimin e madhësisë së klasës (numrit të nxënësve në klasë) në

performancën e nxënësve. Përfundimisht u përqendruam në Metodën e Komunikimit si metodë më bashkëkohore e mësimdhënies, të cilën edhe e implementuam në mësimdhënie tek disa grupe eksperimentale.

Ne jemi përqendruar në matjen e performancës së nxënësve në tre shkolla të mesme të larta në Republikën e Kosovës. Shkollat janë ndarë në shkolla urbane dhe rurale në Prishtinë, Fushë Kosovë dhe Gadime. Hulumtimi u përqendrua vetëm në klasën e dhjetë si klasë transitore nga shkollat e mesme të ulta në shkollat e mesme të larta. Qëllimi i hulumtimit empirik kishte si synim vjeljen e të dhënave të cilat kishin të bënin me dallimet në performancë për sa i përket njohurive të gjuhës angleze, midis nxënësve të zonave urbane dhe rurale. Hulumtimi gjithashtu synon shqyrtimin e faktit nëse nxënësit kishin njohuritë e duhura për nivelin Elementar apo A1, sipas KPESG. Këto njohuri u matën me anë të testit KET. Më pas është bërë implementimi i syllabusit të CLT (Communicative English Teaching) apo në shqip MK (Metoda e Komunikimit) për grupet eksperimentale në të njëjtat shkolla, dhe në fund të vitit shkollor u mat performanca e nxënësve me testin PET për të parë nëse MK (Metoda Komunikative) ishte më e suksesshme, krahasuar me metodat standarde të implementuara nga mësimdhënësit e gjuhës angleze.

Meqenëse performanca varet jo vetëm nga mësimdhënia dhe metodat e mësimdhënies, neve na është dashur që të marrim në konsideratë edhe variabla të tjera siç janë, madhësia e klasës (numri i nxënësve në klasë), motivimi i nxënësve, dhe kualifikimi i mësimdhënësve.

Për këtë qëllim, u përgatit edhe një pyetësor (përshtatje e një pyetësoi standard) për të matur motivimin në klasë, si edhe janë kryer vëzhgime të njëpasnjëshme në klasë për të vëzhguar mënyrat dhe metodat e mësimdhënies të përdorura nga mësimdhënësit e gjuhës angleze.

1.2 Qëllimi i studimit

Qëllimi i parë i këtij studimi është të prezantojë rëndësinë e metodave strategjive dhe metodave efektive komunikative si metoda lider për rritjen e cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze nga nxënësit përmes kurrikulës së Kosovës.

Qëllimi i dytë është të prezantojë ndikimin e faktorëve shkollorë në strategjitë dhe metodat e përdorura për mësimin e gjuhës angleze (motivimi i nxënësve për të mësuar gjuhën e huaj, ndikimi i llojit të shkollës dhe numrit të nxënësve për grup në qëndrimet ndaj kontekstit të mësimin të gjuhës, kualifikimi i mësuesve dhe niveli i infrastrukturës në mësimin e gjuhës angleze).

Qëllimi i tretë i studimit është të krahasojë këta faktorë sipas shpërndarjes së grupeve të nxënësve në shkollat që u përfshinë në studim: shkollë e mesme publike në qytet, shkollë e mesme publike në fshat, shkollë jopublike etj, në mënyrë që të zbulojë lidhjen mes faktorëve dhe llojit të shkollës ku nxënësit mësojnë gjuhën e huaj.

Qëllimi i fundit i këtij studimi është të përcaktojë përmasën e ndikimit të faktorëve të ndryshëm shkollorë tek motivimi i nxënësve shqiptarë për të mësuar gjuhën e huaj dhe tek qëndrimet e tyre ndaj kontekstit ku mësohet gjuha e huaj.

1.3 Përkufizimi teorik i variablave

1. *Performanca e nxënësve.* Me performancë të nxënësve nënkuptojmë arritjet e nxënësve në një nivel të mesëm apo të lartë, si në të lexuar dhe të dëgjuar, ashtu edhe në shtyllat e tjera të gjuhës angleze siç janë të folurit dhe të shkruarit. “Performanca e nxënësve varet ngushtë nga mësuesi dhe mësimdhënia, mësimnxënia, motivimi i nxënësve, madhësia e klasës, zbatimi i kurrikulës dhe metodave të mësimdhënies”.
2. *Ndikimi i Metodës së Mësimdhënies (Metodës Komunikative) në Performancë.* Metoda është një set i procedurave - sipas (Anthony, 1963), por Harmer (The Practice of English Language, 2001) thotë se është realizimi praktik i një qasjeje (approach). Përdoruesi i një metode arrin një vendim rreth llojit të veprimeve, rolit të mësuesit dhe nxënësit, llojit të materialit që do të ndihmojë mësimdhënien dhe disa modeleve të organizimit të një syllabusi (plan-programit mësimorë). Metodat përfshijnë procedura dhe teknika të shumëllojshme si pjesë e teorisë standarde.

Thelbi i Metodës së Komunikimit (MK-së) është angazhimi i nxënësve në komunikimin në mënyrë që të lejojë ata të zhvillojnë kompetencat e tyre

komunikuese. Elaburimi i asaj që ne e njohim si MK mund të gjurmohet në zhvillimet e shekullit të 20-të të modelit të teorisë linguistike dhe kurrikulit të mësimit të gjuhës të dytë në Evropë dhe në Amerikën e Veriut (Savignon, 2006).

MK është ndoshta metoda apo qasja më bashkëkohore që mund ta përshkruajnë mësuesit, përveç faktit që është gjerësisht e keqkuptuar dhe e keqzbatuar. MK bazohet në bindjen se nxënësit do të mësojnë më së miri nëse ata marrin pjesë në komunikim të kuptueshëm. Ajo mund të na ndihmojë nëse ne bëjmë një dallim ndërmjet versionit të MK-së së fortë dhe versionit të MK-së së butë. Me MK të fortë nxënësit mësojnë duke komunikuar, p.sh. duke bërë detyra komunikimi me një rol të kufizuar me mësimdhënie eksplicite dhe ushtrime tradicionale të praktikës. Në të kundërtën, me MK të dobët nxënësit mësojnë me mësimdhënie të gjerë dhe të shumëllojshme, ushtrime, aktivitete dhe studim, me një dyanësi drejt punës me të folurit dhe të dëgjuarit. Shumica e librave shkollorë apo librave të kursit reflektojnë një version të MK- së së dobët. (Scrivener, 2011)

3. *Motivimi i nxënësve.* “Motivimi është fjalë që edhe mësimdhënësit, edhe nxënësit e përdorin gjerësisht kur ata flasin për suksesin dhe dështimin e të mësuarit, por normalisht termi mbulon shumë më tepër se kaq” (Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow, 2014, p. 518). Sipas (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia”, 1999, p. 206) “motivimi është proces i përgjithshëm përmes të cilit fillon sjellja e më pas orientohet drejt një qëllimi”.

“Motivimi si përbërje psikologjike është definuar si shtysë (nxitje, stimul), i sjelljes apo veprimit të kryer (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012)

Variablat të cilat përbëjnë motivimin sipas OECD, janë personaliteti, prirja (dhuntia) e gjuhës së huaj, stilet dhe strategjitë e të mësuarit.

4. *Madhësia e klasës.* Me madhësi të klasës nuk nënkuptohet ambienti apo vendi dhe madhësia e mësuesit, por nënkuptohet numri i nxënësve në klasë. Sipas (OECD, "Class Size and Ratio of Students to Teaching Staff" Education at a

Glance , 2006), klasa me numër më të vogël të nxënësve shpesh perceptohet si mundësi për të lejuar mësime të fokusohen më tepër në nevojat individuale të nxënësve dhe të shkurtojnë sasinë e kohës në klasë, që mësime shpenzojnë në gjëra të tjera; si disiplina, apo përçarja mes nxënësve. Po ashtu, madhësia e klasës ka të bëjë edhe me cilësinë e punës në klasë dhe po ashtu, edhe në performancën e vetë nxënësve. Sipas statistikave të (OECD, <http://www.oecd.org>, 2011), në shkollat të mesme të ulëta në shtetet e OECD-së numri i nxënësve në një klasë me madhësi mesatare sillet rreth 24 nxënës për klasë.

5. *Kualifikimi i mësimeve.* Rrjedhimisht, ne mendojmë se një mësues i suksesshëm është ai i cili ka në formimin e tij elemente artistikë dhe shkencorë. Tek një mësues profesional si element artistik Flajndërs, i cituar tek (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënësve, mësime”, 1999, p. 19) përmend komunikimin, që sipas tij shkon përtej të folurit apo të shkruarit. Artisti ka pasion dhe talent për një punim arti. Po ashtu është edhe mësime. Mësuesi artist është ai që, ashtu si nxënës, motivimin për punë e ka të brendshëm. Ata (mësuesit) punojnë me pasion e vullnet sepse objektivi i vetëm i tyre është performanca sa më e lartë e nxënësve.

Mësuesi përkufizohet si një person, aktiviteti personal i të cilit përfshin transmetimin e njohurive, pikëpamjeve dhe shkathtësive të cilat janë përcaktuar për studentët të regjistruar në një program edukativo-arsimor (OECD, “Teaching Matters (attracting, developing and Retaining effective teachers)”, 2005).

1.4 Objektivat e studimit

Studimi ka disa objektiva si pjesë të realizimit dhe hulumtimeve të zhvilluara:

1. Të përcaktojë dallimet midis performancës së nxënësve në shkollat e zonave urbane dhe atyre që mësojnë në shkollat e zonave rurale, si dhe ndikimin e metodës komunikative në performancën e nxënësve të këtyre zonave;
2. Të zbulojë ndikimin e kualifikimit të mësimeve me metodat komunikative në përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit;
3. Të përcaktojë ndikimin e madhësisë së klasës në përdorimin e metodave komunikative dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze;
4. Të analizojë impaktin e ndërlidhjes së infrastrukturës dhe përdorimit të metodave komunikative nga mësuesi në klasë si dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit;
5. Të përcaktojë ndikimin e metodës komunikative, rolit të mësimit dhe punës në grupe për motivimin e nxënësve në klasë.

KAPITULLI II: SKELETI TEORIK DHE MODELI ANALITIK I TEMES

2.1. Performanca e nxënësve

Me performancë të nxënësve nënkuptojmë arritjet e nxënësve në një nivel të mesëm apo të lartë, si në të lexuar dhe të dëgjuar, ashtu edhe në shtyllat e tjera të mësimin të gjuhës angleze, siç është të folurit dhe të shkruarit.

“Performanca e nxënësve varet ngushtë nga mësuesi dhe mësimdhënia, mësimnxënia, motivimi i nxënësve, madhësia e klasës, zbatimi i kurrikulës dhe i metodave të mësimdhënies”.

Metoda kryesore e të mësuarit sipas kurrikulës së re të Kosovës është metoda me në qendër nxënësin apo në anglisht “learning-centered classroom”. Kjo do të thotë se mësuesi duhet t’i përshtatet nxënësve me të gjitha metodat e tij /saj për të pasur një arritje dhe performancë më të mirë në fund të çdo niveli. Kurrikula sugjeron përdorimin e kësaj metode me qëllim që nxënësi të jetë në qendër të vëmendjes dhe mësuesi të sigurojë ambientin e duhur që nxënësit mësojnë me më shumë kënaqësi dhe efikasitet.

Në shumicën e kohës nxënësit kanë nevojë për udhëzime të qarta dhe përgatitje për pjesëmarrje efektive në diskutim, sepse “metoda me qendër nxënësin” është një metodë interaktive ku si pjesë e mësimdhënies është edhe angazhimi i nxënësve që shprehin mendimet dhe idetë e tyre në mënyrë të lirshme, gjë që shkon në linjë me teorinë e Konstruktivizmit. Kjo metodë është plotësisht në kundërshtim me metodën direkte ku mësuesi është një drejtues dhe ligjërues që nuk u jep mundësi nxënësve të marrin pjesë në diskutime dhe pjesëmarrje aktive, por në bazë të kësaj metode nxënësit të shumtën e kohës e kalojnë duke dëgjuar dhe duke qenë pasivë.

Qëllimi kryesor apo edhe një tërësi qëllimesh në bazë të metodës “nxënësi në qendër” sipas kurrikulës së re të Kosovës, ka të bëjë me zhvillimin e shkathtësive të të mësuarit (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011) siç janë:

- T’i sigurojë nxënësve strategjitë më efektive të të mësuarit.
- T’i asistojë nxënësve në mënyrë që ata të identifikojnë mënyrat e tyre të preferuara të mësimin.
- T’u zhvillojë atyre shkathtësi për të negociuar kurrikulën.

- T'i inkurajojë nxënësit që të adaptojnë qëllime realiste dhe një sistem orësh për t'i arritur këto qëllime.
- Si dhe të zhvillojë shkathtësitë e nxënësve për vetë-vlerësim.

2.2. Mësuesi dhe mësimdhënia sipas teorive të mësimdhënies

Të nxënit përfshin kuptimin, interpretimin, reflektimin, dhe përforcimin e njohurive të tanishme, përvojën, shkathtësitë, vlerat, konceptet, dhe preferencat. Ajo është e llogaritur përmes sintetizimit dhe duke ndjekur një model të rritjes dhe të zhvillimit nga njerëzit, kafshët, ose objekteve të tjera jo të gjalla. Kjo duhet të merret si një proces dhe jo si kombinim i fakteve dhe teorive (Khalid, 2015, p. 313).

Bihejviorizmi ishte një shkollë shumë e popullarizuar e mendimit në gjysmën e parë të shekullit të njëzetë në Amerikë. Megjithatë, shumë psikologë kritikuan fuqishëm teoritë bihejvioriste. Një prej tyre është Noam Chomsky (1959) që argumenton se gjuha është fenomen që bihejvioristët nuk mund ta zgjidhin nëpërmjet pikëpamjeve dhe tezave të tyre të deklaruara teoriko-praktike. Ai gjithashtu sfidoi Librin e Skinnerit mbi sjelljen verbale në 1959 dhe theksoi se kompleksiteti i gjuhës nuk mund të kuptohet përmes shpjegimeve të thjeshta të sjelljes (Joseph G. Johnson and Ann L. Weber, 2006).

Në fund të shekullit të njëzetë, në shkencën e psikologjisë njohëse, dolën me sukses lëndët e reja si gjuhësia, inteligjenca artificiale dhe analiza logjike përmes simulimit. Longuet-Higgins, për herë të parë futi termin, "shkenca njohëse" në vitin 1973. Ky ishte një kombinim i psikologjisë së subjekteve, shkencës kompjuterike, gjuhësisë, filozofisë, dhe neuroshkencës. Kështu, psikologjia njohëse mori përfitime nga kontributet në fushën e shkencave kompjuterike (modeleve kompjuterike dhe teknikave të përpunimit) dhe neuroshkencës (teknikave të imazhit dhe aktivitetit të trurit) duke hapur një dritare të re për teoritë e të mësuarit në fushën e psikologjisë arsimore. (Khalid, 2015, pp. 313-314)

Konceptimi ynë për mësimdhënien dhe të nxënit është i bazuar në një epistemologji konstruktiviste. Sipas konstruktivizmit, njohuritë nuk ekzistojnë si aspekte të jashtme për nxënësin. Më saktë, nxënësit individualë ndërtojnë kuptimet e koncepteve dhe aftësive bazuar në përvojat e tyre të mëparshme. Mësimi është rezultat i ndërtimit,

bashkëpunimit, reflektimit dhe negocimit në një kontekst të pasur në të cilin është vendosur mësimi (Charalambos Vrasidas and Marina S McIsaac, 2001, p. 129).

(Alan Pritchard and John Woollard, 2010, pp. 26-28) kur flasin për konstruktivizmin, ndalen tek klasat kooperative dhe bashkëpunuese, duke shtuar se kjo i bën nxënësit të përkrahin dhe të ndihmojnë njëri tjetrin. Këto aktivitete ndihmuese përfshijnë shkathtësitë e të bërit, shkathtësitë e të shfaqurit, të treguarit (njohuritë) dhe të shpjeguarit (kuptimet). Në këtë listë hyjnë edhe aktivitetet për t'i ndarë gjërat e që janë: dhënia hua e gjërave, dhënia dhe marrja e gjërave dhe sendeve, etj.

Si në lëmenj të tjera, p.sh. Ekonomik apo Juridik, po ashtu edhe në Edukim (mësimdhënie) është pothuajse një debat i hershem nëse mësimdhënia është art apo shkencë. Nëse është art, atëherë jo të gjithë nxënësit mund ta mësojnë atë sepse kërkon talent, shkathtësi, intuitë, krijimtari, si për një piktor apo një poet. Në anën tjetër, nëse është shkencë, mësimdhënia kërkon zbatimin e planeve, rregullave, objektivave dhe qëllimeve, instrumenteve dhe metodave që do të përdoren në klasë. Kur autori Petrit Muka flet për objektivat e mësimdhënies, ai konstaton se objektivat mësimore janë ato të cilat të dërgojnë në rezultate dhe avancim (Muka, 1997, pp. 9-13).

Ka mësimdhënës që besojnë në njërën apo tjetrën tezë, por ne, mendojmë se një mësues i suksesshëm, duhet të ketë të ndërthurura të dyja elementët bashkë, si elementët e një artisti, po ashtu edhe ato të një shkencëtari.

Sibermen cituar nga (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia”, 1999, pp. 13-30) do të thoshte:

“Për të qenë të sigurt, mësimdhënia, ashtu si dhe praktika mjekësore, është shumë art, ajo kërkon ushtrimin e talentit dhe të krijimtarisë. Por, ashtu si dhe mjekësia, ajo është ose duhet të jetë shkencë. Për këtë ajo përmbledh një repertor teknikash, procedurash dhe shprehish që duhet të studiohen sistematikisht, të përshkruhen, të transmetohen dhe të përmirësohen. Mësues i madh, sikurse dhe mjek i madh bëhet ai që shton krijimtarinë dhe frymëzimin tek ky repertor bazë”.

Rrjedhimisht, ne mendojmë se një mësues i suksesshëm apo i madh, është ai i cili ka elementë artistikë dhe shkencorë. Tek një mësues profesional si element artistik do të përmendja komunikimin, që sipas tij shkon përtej të folurit apo të shkruarit. Flajndërs i cituar tek (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia”, 1999, p. 19)

Komunikimi i Flajndërs përfshin gjuhën e gjesteve, intonacionin e zërit, vështrimin, ndjekjen me sy, etj. Artisti ka pasion dhe talent për një punim arti. Po ashtu është edhe mësimpldhënia. Mësuesi duhet ta ketë pasion mësimpldhënien dhe po ashtu duhet të ketë talentin me të cilin do të ecë përpara. Është e vërtetë që mësimpldhënia është një profesion që duhet të studiohet, ushtrohet dhe perfeksionohet ndër vite, por mësimpldhënësit artistë janë ata të cilët dallohen si për punën profesionale dhe gjithashtu për performancën e tyre si mësues, por për më shumë, ata dallohen nga vet performanca e nxënësve të tyre. Mësuesi artist është ai që, ashtu si nxënësit, motivimin për punë e ka të brendshëm. Ata nuk punojnë për shkak të pagës, e vogël apo e madhe qoftë ajo. Ata punojnë për nxënësit e tyre sepse ky është qëllimi dhe objektivi i tyre kryesor. Ata punojnë me pasion e vullnet sepse objektivi i vetëm i tyre është performanca sa më e lartë e nxënësve.

Si tipar të dytë, autori i cituar më lart përfshin perceptimin që sipas tij shkon përtej vështrimit të klasës. Mësuesit lexojnë reagimet që përshkruajnë kontekstin emocional të nxënësve, përshtatin metodat e tyre ndaj terrenit të klasës. Perceptimi reflekton ndjeshmërinë, aftësinë dhe dëshirën për t’iu adaptuar nevojave dhe interesave të tyre.

Aspekti apo tipari tjetër për të cilin flet Flajndërs është bashkëpunimi. Ai thotë se çdo klasë funksionon mirë kur mësues dhe nxënës bashkëpunojnë mes tyre. Për të nxitur bashkëpunimin ai rekomandon mënyra të ndryshme, si humorin, apo edhe hapësirat kohore për kontakte personale me të gjithë nxënësit e tij.

Aspekti i fundit i sjelljes se një mësuesi profesionist është kujdesi për vlerësimin. Sipas tij, vlerësimi është produkt i mjeshtërisë artistike, që do të thotë se një nxënës duhet ta dijë nëse ka bërë një punë të mirë apo jo.

Shtrohet pyetja se çfarë është mësuesi?

“Mësuesi përkufizohet si një person, aktiviteti personal i të cilit përfshin transmetimin e njohurive, pikëpamjeve dhe shkathtësive të cilat janë përcaktuar për studentët të regjistruar në një program edukativo-arsimor” (OECD, “ Teaching Matters (attracting, developing and Retaining effective teachers)”, 2005).

Po sipas të njëjtit autor, tani roli i mësuesit po ndryshon. Kërkesat për shkollat dhe mësuesit po bëhen më komplekse. Shoqëria tani pret që shkollat të merren me efektivitet me gjuhë të ndryshme dhe background të ndryshëm të nxënësve. Mësuesve u

kërkohet të jenë të ndjeshëm me kulturën dhe çështjet e gjinisë, të promovojnë tolerancë dhe kohezion social, t'iu përgjigjen në mënyrë efektive nxënësve me mangësi dhe nxënësve me probleme në të mësuarit dhe sjelljet e tyre, të jenë përdorues të teknologjisë së re, dhe të jenë në hap me zhvillimet e shpejta në fushat e dijes globale, si dhe mënyrave të vlerësimit të nxënësve.

Mësuesit duhet të jenë të aftë për të përgatitur nxënësit për një shoqëri dhe një ekonomi në të cilën ata pritët të jenë nxënës të vetë udhëhequr, në gjendje dhe të motivuar të vazhdojnë të nxënit gjatë gjithë jetës, “në përgatitjen, zhvillimin e tyre profesional dhe në jetën e tyre të punës (Hargreaves, 2003 p. XVII) cituar nga (OECD, “ Teaching Matters (attracting, developing and Retaining effective teachers)”, 2005, p. 100). Megjithatë, Flajndërs nuk e zvogëlon sferën e profesionalizmit, nuk e ul stekën e kritereve të matjes së aftësive të mësuesve për të zbatuar strategji të ndryshme të mësimdhënies dhe aftësive të tyre për të arritur nivele të ndryshme të nxënit të nxënësve.

Në anën tjetër metodat shkencore të përdorura nga shumë mësues, me apo pa ndërgjegjen e tyre (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënit, mësimdhënia”, 1999), luajnë rolin e eksperimentit për atë sa përpiqen të zbatojnë metoda dhe procedura të reja të mësimdhënies në klasë. Këto procedura ai i quan si të ngjashme me procedurat e shkencëtarëve në hulumtimet (kërkimet) shkencore.

Ai e ndan orën mësimore në katër etapa:

Identifikimi i problemit - që do të thotë se mësuesi vendos saktësisht se çfarë kërkon prej nxënësve të tij, pra përcakton saktë objektivat.

Formulimin - e një sërë hapash logjike për arritjen e synimit, ku mësuesi e ka për detyrë të zgjedhë temën (topic) që do të trajtojë dhe metodat se si do ta realizojë orën mësimore që të përvetësohet nga nxënësit.

Grumbullimin e të dhënave - që do të thotë se mësuesi vendos saktësisht se çfarë sjellje të nxënësve do të matë dhe më pas të përdorë metodën më të përshtatshme për ta matur atë.

Interpretimin e të dhënave - do të thotë se mësuesi duhet të gjykojë nëse sjelljet e nxënësve (rezultatet e strategjive të mësuesit dhe testimi) janë në përputhje me objektivat.

Mësuesi i ditëve tona, ndryshon dukshëm nga mësuesi i jo më shumë se një dekadë më parë.

Dikur, mësuesi ishte vet informacioni, apo më mirë i vetmi informacion për nxënësit. Tani ai nuk është më i tillë, por vazhdon të jetë ende shumë i domosdoshëm, si një menaxher për nxënësit, drejt arritjes së qëllimeve të tyre, apo objektivave të caktuara gjatë një ore mësimi. Me fjalë të tjera, mësuesi është një drejtues (lider), për të udhëhequr nxënësit dhe t'iu tregojë atyre rrugën e duhur se si ata mund të vinë sa më lehtë dhe sa më shpejt deri tek informacioni. Por, në të njëjtë kohë, ai i jep liri dhe i bën nxënësit e tij sa më të pavarur, si gjatë një ore mësimore, po ashtu edhe jashtë klasë në detyrat e tyre të shtëpisë apo edhe në shkrimet e mundshme si : ese, (Exercises)-ushtrime, (Writing)- shkrime, p.sh. një letër , e-mail, raporte, etj. Mësuesi menaxher do t'i ndihmojë nxënësit t'i zgjidhin problemet, i vogël apo i madh qoftë ai.

Mësuesi i sotëm duhet të jetë më i kompletuar. Ai duhet të ketë cilësi (tipare) të një aktori, drejtuesi dhe të një profesionisti. Ai duhet të jetë kërkues ndaj studentëve të tij, të këmbëngulë për të arritur objektivat e tij, për të pasur sukses dhe përfundimisht edhe performancë të mirë të nxënësve në fund të një semestri apo edhe vitit shkollor. (Matrosov, 2011) thekson gjithashtu se socializmi, edukimi, dhe zhvillimi i harmonisë së nxënësve janë ndër detyrat më të rëndësishme të mësuesit. Por sipas autorit, duhen trajnime shtesë që mësuesit aktualë të bëhen mësues profesionistë. Trajnimet duhet të bëhen sidomos në fushën e psikologjisë, pedagogjisë dhe po ashtu, edhe në fushën e metodologjisë.

Shtohet pyetja se çfarë ndikimi ka mësuesi në klasë? Siç e cekëm më lart, një mësues i mirë, është një aktor, një menaxher (drejtues), dhe përfundimisht një profesionist i mirë. Fullan e vlerëson aq shumë mësuesin saqë thotë se ndryshimi në arsim varet nga ajo që bëjnë dhe mendojnë mësuesit. Të bëhesh mësues më i mirë, do të thotë të kesh më shumë besim dhe siguri, kur vendos për çështje të mësimdhënies dhe kur merresh me problemet. (Fullan, 2001, pp. 177-194)

Për më tepër, autorët si: Murcia, Brinton dhe Snow deklarojnë se mësimdhënësit efektivë kanë dy lloje të njohurive, që janë njohuritë *deklarative* dhe njohuritë *procedurale*. Njohuritë *deklarative* janë ato njohuri që bazohen në fakte dhe gjëra që ne dimë e që përfshijnë shkathtësitë e mësimdhënësit për të sqaruar një formë apo rregull gramatikor. Në anën tjetër, njohuritë *procedurale* janë ato njohuri që na drejtojnë se si t'i bëjmë gjërat. Nëse njohuritë deklarative kanë të bëjnë me gramatikën, njohuritë procedurale kanë të bëjnë ndërlidhjen e gramatikës me shkathtësinë e të folurit (Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow, 2014).

Karakteristikat e mësimdhënësit

(Harmer, “how to Teach English” (An introduction to the practice of English language teaching), 2003, pp. 1-3) “How to be a Good Teacher” bëri një hulumtim në shkollat private dhe shkollat e mesme ku nxënësit u pyetën se çfarë e bën një mësues të mirë dhe ai kishte marrë këto përgjigje:

- Mësuesit duhet t'i bëjnë orët mësimore interesante që nxënësit të mos flenë në klasë.
- Mësuesi duhet ta dojë profesionin e tij/saj. Nëse ata kënaqen me profesionin e tyre, ata do ta bëjnë orën e mësimi më interesante.
- Mësuesi duhet të ketë personalitetin e tij dhe të mos e fshehë atë nga nxënësit. Kjo do të thotë se ai/ajo, jo vetëm që është një mësues, por edhe një personalitet që vjen nga mësimdhënia dhe shoqëria ku jeton.
- Një mësues duhet të ketë njohuri të shumta, dhe jo vetëm të lëndës që ligjëron ai/ajo.
- Mësuesi duhet të jetë zbavitës në sensin pozitiv të fjalës.
- Mësuesit duhet të jenë më të afrueshëm dhe komunikues me nxënësit, që do të thotë të flasin me nxënësit kur ata kanë probleme me lëndën/kursin , por edhe atëherë kur nuk kalojnë mirë me atë lëndë/kurs.
- Një mësues i mirë duhet t'i angazhojë nxënësit e qetë dhe t'i qetësojë nxënësit që flasin më shumë.
- Mësuesi duhet të jetë në gjendje të korrigjojë nxënësit duke mos i ofenduar ata.

Mund të themi lirshëm se pa këto karakteristika ai do të ishte i mangët, i mërzitshëm dhe demotivues për nxënësit e tij.

Mësuesi aktor - është ai që ka një shumëllojshmëri intonacioni, e sidomos në gjuhën angleze që, kjo mund të jetë një gjë thelbësore, (a flat intonation makes people sound boring), një intonacion linear (të drejtë, të njëtrajtshëm), pa ngritje ulje të zërit që i bën njerëzit të tingëllojnë të mërzitshëm. Ai shpreh emocione si përmes intonacionit, po ashtu edhe përmes mimikës (body language)- gjuhës së trupit, dhe këto e bëjnë personalitet më vete, e bëjnë të fuqishëm, dhe i japin entuziazëm. “Në disa situata, mësuesit duhet të aktrojnë në mënyrë bindëse, me qëllim të stimulimit të interesimit dhe të motivimit të nxënësve për mësim. Ata duhet të demonstrojnë shkathtësitë empatike, përqendrimin, humorin, gjallërinë dhe aftësinë për të mobilizuar nxënësit drejt qëllimeve të caktuara. (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011)”

Mësuesi menaxher- në të njëjtën kohë duhet të bëjë planifikimin e orës mësimore. Të jetë i vetëdijshëm për objektivat e tij, të nxitë studentët që të mbarojnë me sukses planet dhe detyrat e tyre gjatë orës mësimore, të shikojë për problemet e mundshme që mund të dalin dhe të ndihmojë ata t'i tejkalojnë këto probleme. Karakteristika të ngjashme do t'i gjejmë edhe tek (OECD, “ Teaching Matters (attracting, developing and Retaining effective teachers)”, 2005), ku thuhet se mësuesi është iniciues dhe menaxher i procesit mësimor. Thuhet se ka shumë debate se si mësuesit e kuptojnë kurrikulën, si edhe sigurimin e instruksioneve. Mësimdhënësit në mënyrë profesionale duhet të inkurajojnë nxënësit që të marrin një rol më aktiv me mësimnxënien e tyre individuale. Gjithashtu edhe siguri i një mjedisi stimulues të mësim nxënies, dhe ndihma e tyre për nxënësit, shkathtësitë e tyre për zgjedhjen e problemeve dhe për të monitoruar dhe drejtuar mësimet e tyre duket se është përgjegjësi bazë e mësimdhënësve.

Mësuesi profesionalist - është ai që ka metodologji të mira mësimdhënie, ai e di saktë, dhe paraprakisht se çfarë problemesh mund të hasë nxënësi gjatë një leksioni të caktuar, ai vet flet pak, por i bën aktivë studentët e tij. Në të kundërtën, ka shumë raste kur një mësues i anglishtes, flet më shumë, ndoshta 70% të kohës duke mos i dhënë mundësi studentëve të japin mendimin e tyre, për një çështje të caktuar. Po sipas (OECD, “ Teaching Matters (attracting, developing and Retaining effective teachers)”, 2005) aktivitetet e zhvillimit profesional kërkojnë të freskojnë, zgjerojnë njohuritë e

fituara të mësuesit gjatë edukimit në fillim dhe t'i sigurojnë atyre njohuri me shkathtësi të reja dhe profesionale të të kuptuarit. Këto njohuri mund të freskohen në sajë të prezantimit të kurrikulës së re, ndryshimeve në karakteristikat e nevojave të reja të mësimdhënies dhe mësim-nxënies dhe presionit të rritur për përgjegjësinë e mësuesit në performancën e tij në shkollë.

Mësuesit bashkëkohorë duhet të dinë të aplikojnë teoritë pedagogjike, parimet, dhe praktikat mësimore për udhëzimin e plotë të nxënësve të anglishtes për zhvillimin gjuhësor të gjuhës angleze, për të përçuar kështu në gjithë përfshirje të nxënies së gjuhës angleze. Ai (mësuesi) duhet të ketë njohuri në filozofi, dizajn, qëllimet, dhe karakteristikat e programeve të performancës së mësimdhënies për zhvillimin e gjuhës angleze, duke përfshirë këtu edhe strukturën e gjuhës angleze. Ai duhet të zbatojë një program mësimor që lehtëson zhvillimin e gjuhës angleze, duke përfshirë leximin, shkrimin, dëgjimin dhe aftësitë e të folurit, që logjikisht çojnë drejt përparimit në lexim me nivel të mirë të klasës, si dhe në përmbushjen e programit të artit të gjuhës së folur.

Në bazë të informacioneve të tij të vlerësimit, mësuesi përzgjedh materiale dhe strategji të ndryshme mësimore, duke përfshirë aktivitetet në fushën e arteve vizuale, për të zhvilluar aftësitë e nxënësve për të kuptuar dhe për të prodhuar gjuhën angleze. Mësuesi përdor anglishten që shtrihet në nivelin e duhur të zhvillimit dhe të të kuptuarit nga nxënësit e tij. Ai di të analizojë gabimet e studentëve në shkathtësinë e të folurit dhe të shkruarit në mënyrë që ata të kuptojnë se si të planifikojnë dhe zbatojnë udhëzime të diferencuara. Mësuesi i lejon nxënësit të shprehin kuptimin në mënyra të ndryshme, përfshirë edhe në gjuhën e tyre amtare, aty kur është e mundur. Mësuesi harton strategji të qarta të mësimdhënies, duke marrë në konsideratë faktorë të ndryshëm në planifikimin dhe zhvillimin e mësimit të gjuhës angleze (Credentialing, 2013, pp. 7-13).

Po ashtu, mësimdhënësit duhet të jenë vlerësues të literaturës në të dyja format, edhe metodave përmbledhëse se me çfarë literature të punohet, por edhe asaj edukativo-arsimore. Ai (mësuesi) duhet të jetë i familjarizuar me testet e standardizuara të vlerësimit, të jetë gjendje të përdorë rezultatet e testeve për një metodë diagnostifikuese efektive dhe të adaptojë syllabusin dhe mësimdhënien në funksion të performancës së nxënësve.

Megjithatë, (Musai, “Metodologji e mësimdhënies” (Interpretime, modele praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive), 2003, pp. 11-17) shkruan: ne zakonisht e përdorim termin mësues, detyrat kryesore, funksionale apo profesionale e të cilit është t’i ndihmojë të tjerët të mësojnë dhe të përvetësojnë shprehje e mënyra të tjera të sjelljes. Arsimitarët, të nxëniet dhe mësimdhëniet ndodhin në mjedise të ndryshme dhe pjesa dërmuese e shoqërisë e kanë të qartë se arsimimi është shumë i rëndësishëm, prandaj nuk mund t’u lihet rasteve. Për rrjedhojë, shoqëritë ngrenë shkolla që të ndihmojnë nxënësit të bëjnë një jetë më të mirë. Dhe shkollat për të dhënë një përvojë më të mirë arsimore mbi bazën e synimeve të qarta, bëjnë (hartojnë) planin e caktuar i cili quhet program, apo me kuptimin më të gjerë që sot quhet kurrikul.

Karakteristikat Psikologjike të një mësimdhënësi të suksesshëm

Sipas po të njëjtit autor, ndër karakteristikat kryesore psikologjike të mësuesit të suksesshëm janë personaliteti, qëndrimi, përvoja dhe rezultatet, (Musai, “Metodologji e mësimdhënies” (Interpretime, modele praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive), 2003, pp. 18-19).

Personaliteti - sipas (Levi, 1987) cituar nga (Musai, “Metodologji e mësimdhënies” (Interpretime, modele praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive), 2003, p. 18) është ajo karakteristikë që ka treguar se sjelljet e mësuesit ndikojnë drejtpërsëdrejti në shëndetin mendor të nxënësve, dhe kjo ndikon gjithashtu edhe në performancën e tyre në përgjithësi.

Qëndrimi - i mësuesit ndaj mënyrës së të nxëniet, kurrikulës, teksteve shkollore, e bëjnë mësuesin të jetë pozitiv apo negativ. Nëse mësuesi mban qëndrim pozitiv për çështjet e lartpërmendura, atëherë edhe nxënësit do t’i shohin këto si gjëra të arritshme. Në të kundërtën, nëse mësuesi mban një qëndrim negativ për mënyrën e të nxëniet, kurrikulën, tekstet shkollore, atëherë kjo do të demotivojë nxënësit.

Përvoja - mund të merret si një ndër karakteristikat më kryesore për një mësues të suksesshëm. Një mësues me përvojë di shumë mirë si të sillet në një situatë kur shfaqet një problem. Ka objektiva më të qarta, metodat e punës më të larmishme, më efektive (prolific), një përkushtim më të madh ndaj nxënësve, i motivon ata si duhet, si dhe një

vlerësim më korrekt. E gjithë kjo e çon mësuesin te një performancë më e mirë si të nxënësve , po ashtu edhe të vet atij.

Rezultatet - edhe pse të fundit si karakteristikë psikologjike, ato janë ndoshta edhe një rrumbullakësi e të gjitha punëve paraprake me nxënësit. Aty shihet qartë se sa produktiv ka qenë një mësues gjatë një periudhe të caktuar kohore, si gjatë një gjysmë-vjetori, po ashtu edhe gjatë një viti të plotë akademik. Rezultatet janë ato që përcaktojnë nëse një mësues ka arritur t'i përmbushë objektivat gjatë ligjëratave apo mësimdhënies. Ne si mësues vlerësimin për mësuesit tjerë e bëjmë pikërisht nga performanca që tregojnë nxënësit në aspekte të ndryshme, si në të folur të rrjedhshëm, po ashtu edhe në të shkruar, lexuar dhe në teste të ndryshme gramatikore të gjuhës angleze.

Studiuesit e edukimit thonë se zhvillimi i një mësuesi ndodh gradualisht. Ata thonë se të miturit hiqen zvarrë para se të ecin, belbëzojnë para se të flasin, shikojnë botën me sy para se të imagjinojnë se si e shohin të tjerët. Teoricienë të ndryshëm mund të mos jenë dakord se cili zhvillim ndodh më parë, por të gjithë janë të mendimit se zhvillimi ndjek një përparim relativisht logjik (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënit, mësimdhënia”, 1999, pp. 88-90). Mendimi ynë është se i njëjti stad logjik ndjek pothuajse edhe një nxënës' e pse jo edhe një mësues gjatë punës së tij gjatë viteve të cilat nuk mund t'i quajmë ndryshe veçse “eksperiencë (përvojë)”. Pra, përvoja apo eksperiencia e bën një mësues të suksesshëm derisa ai e zhvillon mësimdhënien nga metoda në metodë, nga një objektiv në tjetrin duke arritur në një stad ku ai bëhet një mjeshtër i llojit të vet, duke ndërthurur artin, shkencën dhe profesionalizmin.

Si mund të zgjidhë problemet një mësues i gjuhës angleze? Problemet mund të jenë të ndryshme. Ka nxënës të cilët e kanë të vështirë ta mësojnë fjalorin (vocabulary- fjalët e panjohura). Mësuesi është lideri i cili i drejton nxënësit se çfarë metode të ndjekin që t'ia bëjë më të lehtë atyre rrugët për t'i fituar këto njohuri, p.sh: disa nxënës mund t'i regjistrojnë fjalët në një kasetofon dhe herë pas here t'i dëgjojnë ato. Ka të tjerë të cilët mundohen të memorizojnë fjalët e reja duke u munduar të shkruajnë fjali. Si metodë e tretë mund të merret, kur një grup studentësh shkruajnë fjalët e panjohura në copëza letre dhe sa here që i lexojnë dhe i memorizojnë, i kalojnë në xhepin tjetër ku i kanë fjalët e njohura. Metoda të tilla mund të ndiqen edhe me të

dëgjuarit, me të lexuarit dhe me të shkruarit, por është pikërisht mësuesi ai i cili i drejton se çfarë metodë të ndjekin si në klasë, po ashtu edhe jashtë klase.

Ka specialistë që thonë se ndikimi i gjuhës amtare (të nënës) ka rëndësi të madhe në mësimin e një gjuhe të huaj. Ne do të shtonim se gjuha amtare ka ndikim shumë të madh në mësimin e një gjuhe të huaj si në aspektin pozitiv, po ashtu edhe në atë negativ. Në aspektin pozitiv vlen të përmendet aspekti didaktik, kur një student ndërlihd trajtat gramatikore të gjuhës amtare me ato të gjuhës angleze, si në rastin tonë: trajtat morfologjike të ndryshme si: emri, përemri, folja, ndajfolja e pjesë të tjera të ligjëratës. Por ka edhe raste kur gjuha amtare ndikon negativisht në formulimin e një fjalie dhe tani këtu kemi të bëjmë me aspektin sintaksor, kur nxënësi përdor sintaksën e gjuhës amtare në një fjali të gjuhës angleze.

Po sipas (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012) hipoteza është se sa më e madhe është njohuria e një individi për një ose më shumë gjuhë të huaja, aq më i zhvilluar është reflektimi i tij metalinguistik në gjuhën amtare duke bërë kështu shumë më tepër analiza të sofistikuara dhe më të afërta për kuptimin e strukturave të të ashtuquajturës gjuhë amtare. Megjithatë mendimi im është se kjo njohuri nuk duhet të vlejë vetëm për gjuhën amtare, por për të gjitha gjuhët që i njeh nxënësi sepse ai bën analiza të strukturave të gjuhëve të ndryshme dhe pse jo edhe krahasime në mes tyre dhe strukturave të tyre.

Ka raste kur një mësuesi i duhet të ndërrojë metodën e mësimdhënies ad - hoc (aty për aty), kjo ndodh kur e sheh se metoda të cilën ai e ka paraparë si efektive nuk jep rezultate. P.sh. nëse për një pjesë leximi nxënësit duhet t'i përgjigjen pyetjeve me shkrim. Ata, e shohin këtë ushtrim të bezdisshëm dhe ngurojnë ta bëjnë. Atëherë është detyrë e mësuesit ta ndërrojë metodën dhe t'ia bëjë nxënësve ushtrimin më të lehtë dhe më të kapshëm për ata, ndoshta duke i kërkuar atyre që të bëjnë vetëm një koncept dhe të jenë në gjendje që të përgjigjen me gojë dhe jo me shkrim, po për të njëjtin ushtrim.

2.3. Motivimi i nxënësve

“Motivimi është fjalë që edhe mësimdhënësit edhe nxënësit e përdorin gjerësisht kur ata flasin për suksesin dhe dështimin e të mësuarit, por normalisht termi mbulon shumë më

tepër se kaq” (Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow, 2014, p. 518).

Sipas (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia”, 1999, p. 206) “motivimi është proces i përgjithshëm përmes të cilit fillon sjellja e më pas orientohet drejt një qëllimi”.

“Motivimi si përbërje psikologjike është definuar si shtysë (nxitje, stimul), i sjelljes apo veprimit të kryer (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012)

Variablat të cilat përbëjnë motivimin sipas OECD, janë personaliteti, prirja (dhuntia) e gjuhës së huaj, stilet dhe strategjitë e të mësuarit.

Motivimin do ta hasim edhe në Kurrikulën e Kosovës, ku thuhet se nxënësit duhet të zhvillojnë vetëbesim dhe motivim pozitiv si dhe t’i shfrytëzojnë si duhet të drejtat e tyre. Ata duhet ndihmuar që të kenë kureshtjen dhe shpirtin hulumtues. Teoricienët këtë lloj motivimi e quajnë motivim të jashtëm sepse sipas tyre, ky lloj motivimi zakonisht vjen nga jashtë, dhe ka të bëjë me shpërblimet apo kufizimet dhe dënimet e mundshme që vijnë, zakonisht nga mësuesi, por edhe nga prindi dhe që kategorizohet në teorinë e bihejviorizmit si më poshtë.

Autorë dhe metodistë të ndryshëm e ndajnë motivimin në tre kategori apo teori siç janë: bihejviorist, kognitiv dhe humanistik. Nuk ka rëndësi se me çfarë teorie e shpjegojmë ne motivimin, është e rëndësishme të kuptojmë se askush nuk mund të thotë se nuk është i motivuar apo i pa motivuar. Ata shtojnë se e gjithë sjellja e nxënësve është e motivuar, madje edhe kur shikon në dritare apo edhe kur lënë mënjanë detyrat e klasës. Por në anën tjetër (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012) përmend edhe amotivimin apo jo-motivimin të cilin e konsideron si qëndrim të zbrazët, të karakterizuar nga një mungesë e vëmendjes, apo edhe si frenim shkaku nga mungesa e kompetencës së perceptuar, vlerës në aktivitet apo relevante. Të dyja këto koncepte kanë një arsye fillese, por në aspekte të ndryshme. E para merret nga aspekti i nxënësit që do të thotë se ai mund të motivohet nga diçka tjetër dhe nuk mund ta ketë vëmendjen tek mësimi sepse mund të mos jetë interesant, mund të ketë një mësues të mërzhitshëm apo edhe tekst të bezdisshëm që të mos jetë shumë motivues. Dhe nga ana tjetër nga aspekti i mësimdhënësit mund të thuhet se një nxënës është i pamotivuar

sepse i mungon interesi, nuk i percepton mirë gjërat, nuk është kompetent dhe po ashtu, nuk e vlerëson aktivitetin sa duhet.

Teoria bihejvioriste mbi motivimin

Si pikëpamje bihejvioriste të motivimit ekzistojnë tre koncepte si: përforcimi, modelimi dhe dënimi. Banduras i cituar nga (Musai, “Metodologji e mësimdhënies” (Interpretime, modele praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive), 2003, pp. 214-221) si motivim përdor përforcimin, por gjithmonë në kushte të favorshme. Përforcimin ai e quan “modelim”, por ekziston edhe “vet përforcimi” që do të thotë (kënaqësia për sjelljen tënde), që sipas tij janë përforcues të fuqishëm njerëzorë. Po të njëjtin aspekt do ta gjejmë edhe në (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012), ku thuhet se si motivim i jashtëm mund të futen shpërblimet ndihmëse, të cilat luajnë një rol të fuqishëm në mësim nxënie. Këto motivime drejtojnë individin për të vepruar si një mënyrë për të realizuar rezultatin e një dëshire individuale.

Si vetëfikasitet ai quajti bindjet individuale të nxënësve në aftësitë e tyre për të vënë në veprim kontrollin mbi jetën e tyre, që thënë ndryshe është ndjenja e kompetencës.

Teknikat mësimdhënëse janë të rëndësishme për të formuar një imazh për efikasitetin. Studimet kanë treguar në mënyrë të qëndrueshme se kur nxënësit janë mësuar se si të veprojnë me një detyrë, rezultatet e tyre përmirësohen. Sipas (Banduras, 1986) kjo ndikon në vetefikasitetin e tyre. Besimi i personave, që dinë çfarë bëjnë, përmirëson kontrollin e të tjerëve mbi një situatë. Gjithashtu, (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënit, mësimdhënia”, 1999, p. 209) thotë se idetë e Banduras kanë rëndësi të veçantë për punën në klasë duke përfshirë modelet e dëshiruara dhe tiparet personale të nxënësve që në mënyrë të theksuar orientohen rreth vet-efikasitetit të tyre. Kjo do të thotë që materialet dhe metodat e mësimi duhet të vlerësohen jo vetëm për njohuritë, por edhe për atë se si ato përmbushin rritjen e perceptimeve të nxënësve për vetveten.

Studimet *bihejvioriste* bazohen në motivimin e jashtëm, si në marrjen e shpërblimeve, ashtu edhe në dënimet e mundshme. Si shembull mund të merret marrja e notave të mira. Po sipas Bandurës, sjellja e motivuar përfshin: Pritjet (çfarë fitoj nëse sillem kështu?), qëllimet (e mbaroj këtë detyrë sepse dua të arrij këtë qëllim), parashikimet

(parashikoj që kjo detyrë do të zgjasë shumë, kështu që nuk do ta bëj apo e kundërta këtë detyrë do ta bëj se nuk do të zgjasë shumë), dhe vlerësimi në vetvete (këtë detyrë jam apo nuk jam në gjendje ta bëj). Sipas tij, burimet themelore të motivimit janë të shumta. Pasojat e së ardhmes imagjinoohen bazuar në përvojat e kaluara, pasojat e këtyre përvojave dhe vëzhgimet për të tjerët.

Teoria kognitive mbi motivimin

Në anën tjetër, sipas psikologëve *kognitivë* motivimi nuk vjen vetëm nga faktorët e jashtëm siç është uria, shpërblimi apo edhe dënimi. Si shembull marrin situatën kur njerëzit shpesh herë harrojnë për të ngrënë kur janë duke kryer një punë të rëndësishme apo edhe një punë për të cilën janë kureshtar dhe ju pëlqejnë ta bëjnë. Këta i japin rëndësi motivimit të brendshëm siç janë: kurioziteti, interesi në detyrë, kënaqësia e të nxënies dhe ndjenja e përfundimit të detyrës. (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012) kur flet për motivimet e brendshme i referohet motivimeve *vetjake* që është një angazhim individual në një aktivitet sepse aktiviteti në fjalë është vazhdimisht i kënaqshëm, interesant apo shpërblyes.

Teoria tjetër, po ashtu kognitive, e motivimit është ajo e *atributeve* që ka të bëjë me mënyrën e shpjegimit të sjelljes duke u përqendruar në suksese dhe dështime. Sipas kësaj teorie sukseset dhe dështimet ndahen në të brendshme dhe jashtme (brenda dhe jashtë personit), të qëndrueshme dhe të paqëndrueshme, të kontrolluara dhe të pakontrolluara. Teoria e attributeve të të nxënies tek të rriturit dhe adoleshentët e sheh si të brendshëm, të qëndrueshëm dhe të pakontrolluar.

(Werner,1984) cituar nga (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënies, mësimdhënia”, 1999, p. 211) thotë se motivimi i brendshëm/i jashtëm, duhet të jetë i lidhur ngushtë me ndjenjat e besimit, të krenarisë, të fajit apo turpit. Kurse (Ratter, 1954) po ashtu cituar nga M. Bardhyl, zhvilloi teorinë *e vendit të kontrollit*. Sipas kësaj teorie, përmasat hapësinore vendosen nga vetë njerëzit për të marrë përgjegjësinë për sukses apo dështim, brenda apo jashtë vetes. Njerëzit që kanë fushë të brendshme të kontrollit mendojnë se janë përgjegjës për fatin e tyre dhe u pëlqen të punojnë në situata ku mençuria dhe përpjekja mund të çojnë drejt suksesit. Në të anën tjetër, njerëzit të cilët kanë fushë të jashtme të kontrollit mendojnë se fati i tyre përcaktohet nga të tjerët

dhe forcat e jashtme, dhe këta individë parapëlqejnë të punojnë në situata ku fati përcakton rezultatin.

E njëjta gjë ndodh edhe tek nxënësit. Ata duke ia treguar vetes dështimin, nisen po ashtu nga atributet e brendshme apo të jashtme. Nëse nisen nga atributet e brendshme, do të mendojnë se dështimi ka ardhur si rezultat i punës së pamjaftueshme apo edhe të mos kuptuarit si duhet të udhëzimeve për një detyrë. Në anën tjetër, po të nisen nga atributet e jashtme, ata gjithmonë do të fajësojnë mësuesin për një detyrë që mund të jetë e vështirë, e përgatitur keq apo ndoshta edhe prej materialit që nxënësit nuk e kanë mësuar.

Teoria humaniste mbi motivimin

Drejtimet humaniste, sikur edhe ato kognitive i japin rëndësi motivimit të brendshëm. Por teoritë *humaniste*, theks të veçantë i japin rolit të nevojës, (Kolesnik, 1978), nevojë të cilën autori e përkufizon: ” nevoja është një lloj mungese në organizmin e njeriut, ose mungesë e çdo gjëje që personi kërkon ose mendon se kërkon për mirëqenien e tij”.

Maslou radhit pesë lloje të nevojave: *Nevojat psikologjike* – ku merr si shembull nxënësit të cilët nuk hanë mëngjes apo edhe ata të cilët janë të pashëndetshëm nga ushqimi i pamjaftueshëm e që sipas tij janë të topitur dhe nuk ndërveprojnë, dhe po ashtu potenciali i tyre i të nxënës është mjaft i ulët.

Nevoja e ekzistencës – merret si nevojë për siguri dhe mbrojtje. Maslou thotë se nxënësit të cilët janë të ndrojtur në shkollë, me bashkëmoshatarët, mësuesit dhe reagimin e prindërve, i kanë të rrezikuara nevojat e tyre të ekzistencës dhe kjo po ashtu ndikon në rezultatet e tyre të mësimi.

Nevojat e dashurisë dhe përkatësisë – i referohen nevojave për familje dhe miq. Nxënësit që ndihen vetëm, që nuk marrin pjesë në grup ose po ashtu edhe ata të cilëve iu mungon ndjenja e përkatësisë, zakonisht kanë marrëdhënie të mangëta me të tjerët, gjë që pa dyshim iu ndikon edhe në të nxënës e tyre.

Nevoja e respektit – futen reagimet e të tjerëve për ne si individë, por gjithashtu edhe vet ne për veten tonë. Sipas Maslout ne dëshirojmë gjykime të favorshme nga të tjerët, që gjithmonë duhet të bazohen në arritje të ndershme. Kështu që mësuesit duhet të

sigurojnë mundësi për nxënësit që të përmbushin këtë nevojë dhe t'i ndihmojnë ata të arrijnë dhe të marrin përforcimin e merituar.

Nevoja për vet aktualizim – është nevojë sipas së cilës mësuesit duhet t'i inkurajojnë nxënësit të shohin potencialin e tyre dhe po ashtu t'i drejtojnë në veprimtari që i aftësojnë të ndihen njëherazi kompetentë dhe se i kanë përmbushur këto nevoja (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia”, 1999, pp. 2015-218).

Ndërsa faktorët e motivimit tek të rriturit përfshijnë elemente profesionale apo edhe personale (martesa me të huaj, mënyra e jetesës, lidhja me një kulturë specifike apo shoqëri apo thjesht të mësuarit për kënaqësi), fëmijët (nxënësit) mund të mos kenë aq eksperiencë sa faktorët e motivimit tek të rriturit. Fëmijëve zakonisht i kërkohet të mësojnë një gjuhë e dytë në shkollë apo edhe nga prindërit e tyre.

Ka disa raste kur fëmijët (nxënësit) janë të motivuar të mësojnë një gjuhë tjetër, duke u motivuar nga këto elemente motivuese: lidhjet familjare mes kulturave, ndikimi i medias, apo edhe një kompetencë (garë) e natyrshme e nxënësit.

Motivimi është njëfarë çelësi i ndjeshëm që duhet ushqyer në klasë. Mësimdhënësit e gjuhës së dytë (apo të huaj) duhet të vijnë me strategji (inovacione) shpikëse që ta mbajnë këtë motivim sa më të lartë dhe ta përforcojnë entuziazmin për të mësuar (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012).

Teoria motivacionale e ambientit

Në motivimin e nxënësit, po ashtu sipas (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012) ka ndikim edhe ambienti, ku si faktorë të ambientit ajo fut pikëpamjet dhe normat. Nëse ambienti i nxënësit ka pikëpamje pozitive drejt një gjuhe/kulture, fëmija ka të ngjarë që në vitet e hershme të zhvillojë pikëpamje të ngjashme drejt vazhdimësisë së asaj gjuhe. Me qëllim që t'i përmbushin synimet dhe objektivat e Kornizës së kurrikulës së Kosovës, shkollat duhet të organizohen si mjedise (institucione) të përshtatshme për mësim. Kjo do të thotë se shkolla duhet të synojë që nxënësve t'u ofrojë ndjenjën e sigurisë, të një mjedisi të dashur dhe të një vendi ku i kushtohet kujdes zhvillimit personal.

Shkollat do të duhej të kultivonin një kulturë të re organizative, në të cilën menaxhimi modern i arsimit vihet në shërbim të arritjeve më të mira në mësim dhe të arsimit të nxënësve që të veprojnë si pjesëmarrës në një shoqëri të lirë dhe demokratike (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011)

Media është një burim potencial i një mësim nxënie informale (jo- formale) dhe pjesë e ambientit ku gjithashtu formohen motivacione dhe fuqia e saj në formimin e perceptimit tek njerëzit që shkon përtej dhënies së imazhit të kulturës, kështu që ajo ka efekt të fuqishëm në motivimin dhe për më tepër edhe në rezultatet e të mësuarit.

Motivimi tek nxënësit sipas (Musai, “Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënit, mësimdhënia”, 1999) bëhet si një proces që nuk mund të ndahet nga proceset e tjera. Kjo do të thotë që motivime të ndryshme ndikojnë në mësimdhënie dhe gjithashtu, edhe tek nxënësit. Siç është cekur edhe më lart lloje të ndryshme të motivimit gjithmonë sipas teorive të ndryshme siç është ajo bihejvioriste, kognitive dhe humaniste mund t’i hasim çdo ditë në mësimdhënie dhe tek studentët tanë. Motivime të brendshme apo të jashtme, të cilat ndikojnë në sjellje, nevoja apo rritjen e interesave, përforcimi dhe modelimi të cilët janë aq të ndërlikuar në mes tyre sa ndarja e tyre mund të bëhet vetëm për arsye hulumtimi apo studimi shihen në veprimtarinë e përditshme shkollore. Megjithatë, kur është fjala tek mësimdhënia dhe mësim nxënia, këto motivime duhen pasur në konsideratë si tërësi.

Është çështje e mësimdhënësit që të përdorë strategji dhe metoda të ndryshme për nxënësit e tij për të arritur sukseset e kënaqshme dhe performancën e duhur si për nxënësit veç e veç, po ashtu edhe për klasën në tërësi. Është po ashtu detyrë e mësimdhënësit, që para se të fillojë ora e mësimit të zgjedhë mekanizmat dhe metodat që të nxitë nxënësit dhe t’i motivojë ata për sjellje pozitive në veprimtarinë e mësimit në vazhdim. Mësuesi duhet të dijë me përpikëri dhe saktë se çfarë ndikon në sjelljen e nxënësve për lëndën përkatëse e në rastin tonë në gjuhën angleze. Ai e di se çfarë e bën një njësi mësimore të vështirë për nxënësit e tij, prandaj ai përdor përvojat paraprake nga situata të ndryshme të ngjashme, që mund të ketë pasur më përpara dhe kjo e orienton atë që të përdorë metodologjinë e duhur që t’ia bëjë nxënësve më të lehtë dhe më të kapshme njësinë mësimore. Në këtë mënyrë ai i përqendron nxënësit dhe i përforcon ata për një detyrë të caktuar që ka si qëllim angazhimin e tyre.

Në anën tjetër, po ashtu duhet të kemi në konsideratë teorinë e Maslout i cili thotë se është mësuesi ai i cili duhet të plotësojë nevojat e nxënësve për të rritur motivimin. Kjo do të thotë që shpeshherë për të plotësuar nevojat e nivelit të lartë, së pari duhet të nisemi duke plotësuar nevojat e nivelit të ulët.

Ka shumë raste, kur nxënësve materiali mësimor iu duket i vështirë dhe për këtë arsye ata e humbin sigurinë në klasë. Për këtë arsye, mësuesi organizon mësimin shtesë që zakonisht zhvillohet pas orëve mësimore shkollore dhe mësimi shtesë zakonisht organizohet vetëm për një pjesë të nxënësve të cilët kanë vështirësi në pjesë të veçanta mësimore apo edhe në njësi të veçanta.

Si raste që nuk duhen neglizhuar janë edhe ato, kur nxënësit hezitojnë të përgjigjen apo edhe kur mund ta dinë përgjigjen, por nuk janë të sigurt nëse përgjigja e tyre është e saktë. Nga ana psikologjike mësuesi duhet të krijojë një atmosferë relaksuese në klasë. Nxënësit do të duhet t'i shprehin mendimet e tyre lirshëm në klasë duke mos menduar për masat që mund të ndërmarren mësimdhënësi për ndonjë gabim të mundshëm eventual. Ai në raste të tilla nuk duhet kritikojë apo edhe qortojë, por përkundrazi të marrë shembuj gjithmonë në mënyrë pozitive që nga gabimet të përmirësohet të nxënës.

Ka nxënës të tillë të cilët luftojnë për të arritur rezultate të shkëlqyera; nxënës të tillë nuk mësojnë për shpërblime nga jashtë, siç mund të jenë shpërblimet të ndryshme apo edhe notat e mira, por për një arritje të lartë në një lëndë të caktuar. Origjina e motivimit të arritjes së lartë sipas M. Bardhyl supozohet të jetë familja dhe grupi kulturor i familjes. Iniciativat apo garat e tilla nxiten dhe përforcohen që në shtëpi, atëherë kur prindi e nxiti fëmijën që të zgjidhë vet problemet e tij, pa u ndikuar nga vet ata dhe pa u zemëruar nga dështimet e tyre të mundshme. Me nxënës me motivim të arritjes së lartë, mësuesi duhet të ketë detyrë t'i inkurajojë ata të vazhdojnë garën dhe konkurrencën ndërmjet tyre, padyshim duke i përforcuar ata në mënyrë pozitive për të arritur një performancë sa më të mirë.

Në anën tjetër, derisa nxënësit në klasë funksionojnë si pjesë e një grupimi të madh siç është klasa, motivimi i tyre mund të bëhet në mënyrat se si ata lidhen me të tjerët për kryerjen e një qëllimi të caktuar. Prandaj, detyra e mësimdhënësit është të inkurajojë

nxënësit që të mësojnë së bashku apo të punojnë në grupe, për detyrat dhe qëllimet e tyre të caktuara.

Psikologët i kanë quajtur faktorët ndërpersonalë, si struktura të qëllimit dhe i kanë grupuar në tre kategori:

Bashkëvepruese – kur nxënësit mendojnë se qëllimi i tyre arrihet vetëm nëse edhe nxënësit e tjerë e arrijnë një qëllim.

Konkurruese – nxënësit mendojnë se qëllimi i tyre arrihet vetëm nëse nxënësit e tjerë nuk e arrijnë dot qëllimin e përbashkët.

Individualiste – nxënësit mendojnë se përpjekjet e tyre për të arritur një qëllim nuk janë të lidhura vetëm me përpjekjet e nxënësve të tjerë për të arritur qëllimet e tyre.

Dy variabla të cilat janë në korrelacion, të cilat drejtpërdrejt përkrahin motivimin janë: pikëpamja për situatën e mësim nxënies dhe integrimi. Pikëpamja për situatën e mësim nxënies përfshin: vlerësimin e ambientit të shkollës apo klasës, materialet e përdorura, efikasitetin e mësimdhënësit dhe kursin e gjuhës. Integrimi (apo orientimi integrues) shihet si pikëpamje pozitive dhe hapje drejt komunitetit të gjuhës së huaj apo së gjuhës së dytë. Nxënësi në një farë mënyre ka vullnetin që të identifikohet me anë të asaj gjuhe, në rastin tonë të gjuhës angleze.

Përfundimisht, motivimi sipas (Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton, 2012) është një faktor shumë kompleks dhe një përbërje dinamike që varet nga shumë faktorë individualë dhe ambientalë.

Sipas të njëjtit burim modelet konceptuale bashkëkohore kanë ekzaminuar se jo vetëm teoritë dhe faktorët kognitivë dhe socialë kanë luajtur rol në motivimin e nxënësve. Teoricienët bashkëkohorë në motivimin e nxënësve kanë përfshirë edhe shumë aspekte të tjera, siç janë: mjedisi (ambienti) i klasës, ndikimi i mësimdhënësit, kurrikula, grupimet e nxënësve, metodologjia e mësimdhënies, metodat e vlerësimit. Dhe të gjithë këto, jo vetëm që kanë pasur ndikim në motivim, por edhe në vetë performancën e fundit të nxënësve.

Teoria sociale e motivimit sipas Dorney

Megjithatë, (Dorney, 1994) e shikon motivimin me një aspekt tjetër, dhe jo si autorët e tjerë të lartpërmendur. Ai e trajton motivimin jo në aspektin e edukimit apo psiko-social si Gardneri, por në aspektin apo dimensionin social në motivimin e të mësuarit të gjuhës së dytë, e në rastin tonë gjuhës angleze.

Psikologët e motivimit kanë kërkuar për motorët e sjelljes njerëzore tek individët e jo tek qeniet njerëzore duke u fokusuar tradicionalisht në konceptet siç janë: instinkti, nevoja, tiparet e personalitetit si: nevoja për sukses, kureshtja, apo mendimet kognitive të suksesit, dështimit, mundësive, vet-vlerësimit etj. (Dorney, 1994, pp. 273-284)

Autori ndalet te situata unike e të mësuarit të gjuhës së dytë, të një natyre multidimensionale dhe rolin e gjuhës të cilin ai e quan si:

- *Sistem i koduar i komunikimit*, që mund të mësohet si lëndë shkollore.
- *Pjesë integruese e integritetit të individit*, i përfshirë pothuajse në të gjitha aktivitetet mendore dhe
- *Më e rëndësishmja, kanali i organizimit social*, i ngulitur në kulturën e komunitetit ku përdoret.

Ne pajtohemi plotësisht me D. Zoltan me kritikën e tij drejtuar Gardnerit ku thotë se sistemi integrativ-instrumental nuk e trajton si duhet motivimin, sepse Gardneri flet vetë për dy popuj të Amerikës Veriore si Anglishtfolësit dhe Frankofolësit, por sipas Zoltan popujt në përgjithësi nuk janë vetëm dygjuhësorë, por shumë gjuhësorë.

Ne do të hasim argumente të fuqishme të autorit për kundërshtimin e tij për dimensionin integrativ-instrumental siç janë:

- Interesi për gjuhën e huaj, kulturën dhe njerëzit, si dimension socio-kulturor.
- Interesi për të zgjeruar pikëpamjet dhe për t'iu shmangur provincializmit, i quajtur si orientim i njohurive.
- Dëshira për stimuj dhe sfida të reja, miqësi dhe orientim që ka të bëjë me udhëtimin.

Motivimi Intrinsik dhe Ekstrinsik dhe teoritë që ndërlidhen me ato

Sjelljet e motivuara ekstrinsike janë ato të cilat individi i kryen nga natyra e tij e jashtme për të pranuar shpërblime (një notë të mirë, apo largimi nga një ndëshkim).

Me sjelljet e motivuara intrinsike nënkuptojmë sjelljet e motivuara nga brenda, kështu edhe shpërblimet vijnë nga brenda, (p.sh. kënaqësia e të bërit një detyrë, apo edhe kënaqësia e kuriozitetit). (Deci, Edward L.& Richard M.Ryan, 1985) cituar nga D. Zoltan theksojnë se motivimi intrinsik është potencialisht motivi kryesor i proceseve të edukimit. Kurse motivimi ekstrinsik, tradicionalisht është parë si diçka që e minon motivimin intrinsik. Sipas autorit, studimet tregojnë se nxënësit e humbin interesin e tyre intrinsik në një aktivitet nëse ai ka të bëjë me kërkesa ekstrinsike (të jashtme) siç është leximi i detyruar në shkollë. Brown argumenton se ambientet tradicionale të shkollave me dominimet e mësuesve të tyre, si dhe notave dhe testeve, po ashtu si edhe “ një nikoqir i kufizimeve institucionale” e lartëson kënaqësinë, produktin, korrektësinë, konkurrencën, ”tenton të kultivojë motivimin ekstrensik” dhe dështon të sjellë nxënësin në një proces bashkëpunues në ndërtimin e kompetencave (Brown, 1990). Po sipas të njëjtit autor, në situata të caktuara, nëse nxënësit janë mjaftueshëm të vet përcaktuar apo të internalizuar (bërja e pikëpamjeve apo sjelljeve, si pjesë e natyrës së dikujt duke mësuar, apo nga një asimilim i pavetëdijshëm)— shpërblimet ekstrinsike mund të kombinohen apo madje edhe të çojnë tek motivimi intrinsik.

Autori e sheh motivimin ekstrensik në këto forma:

- *Rregullorja e jashtme (External regulation)* siç është lavdërimi apo kërcënimi (p.sh. lavdërimi nga mësuesi apo konfrontimi me prindërit).
- *Rregullorja e udhëzimit (Introjected regulation)* që përfshin rregullat e imponuara nga jashtë, e që nxënësi i merr si norma që e detyrojnë atë të sillet në atë mënyrë. (p.sh. “Duhet të shkoj në shkollë në kohë”, apo “ Duhet të përgatitem për mësim”)
- *Rregullorja e identifikuar (Identified regulation)* ndodh kur personi vjen deri tek identifikimi dhe pranon procesin regulativ duke parë dobitë e tij.

- *Rregullorja e integritetit (Integrated regulation)* si forma më e avancuar e zhvillimit në motivimin ekstrinsik, e cila përfshin rregullore që janë plotësisht të asimiluara me nevojat, vlerat dhe identitetet tjera të një individi.

D. Zoltan në motivimin e nxënësve për të mësuar gjuhën e huaj nuk e përfshin vetëm motivimin intrinsik dhe ekstrinsik. Ai brenda këtij motivimi fut edhe elemente të tjerë dhe e bën atë më kompleks dhe shumë dimensional. Autori përveç motivimit intrinsik dhe ekstrinsik, të cilin ai e konsideron si primar në motivimin e nxënësve, të rëndësishëm e konsideron edhe motivimin integrues dhe instrumental të Gardnerit, por nuk anashkalon as komponentët kognitivë të motivimit, të cekura më lart, siç janë teoria e attributeve, lumturia nga të mësuarit apo edhe si edhe teoria e vet-efikasitetit.

Komponentët e motivimit që janë specifike në situatat e të mësuarit

Komponentët e motivimit në situatat e të mësuarit janë:

- *Komponentët motivacionalë* të kursit specifik që përfshijnë syllabusin, materialet e të mësuarit, metoda e mësimdhënies dhe detyrat e mësimit.
- *Komponentët specifike motivacionalë të mësuesit* që kanë të bëjnë me personalitetin e mësuesit, stilin e të mësuarit, feedback-un (performanca e personit në detyrë) dhe marrëdhëniet me nxënësit.
- *Komponentët specifike motivacionalë të grupit* që ka të bëjë me dinamikën e grupit që mëson. (Dorney, 1994, pp. 273-284)

(Crookes, Graham & Richard W. Schmidt, 1991) marrin në analizë këta elementë të motivimit: Interesin, relevanten, pritshmërinë dhe kënaqësinë.

Interesi ka lidhje me motivimin intrinsik që ka të bëjë me kuriozitetin dhe dëshirën që të dijë me shumë rreth vetvetes dhe ambientit.

Relevanca i referohet një hapësire ku nxënësi ndjen se instruksionet lidhin nevojat, vlerat dhe qëllimet e rëndësishme personale. Në një nivel makro, ky komponent përkon me instrumentalitetin, në një nivel të situatës së mësimit.

Pritshmëria ka të bëjë me gjasat e perceptuara të suksesit dhe ka të bëjë me vet-kënaqësinë dhe vet-efikasitetin. Në një situatë të mësimit kjo ka të bëjë me perceptimin

e vështirësisë së detyrës, sasinë e përpjekjes që kërkohet, sasinë e asistencës dhe ndihmës, prezantimin e detyrës nga mësuesi dhe familjaritetin me tipin e detyrës.

Kënaqësia ka të bëjë me rezultatet e aktivitetit që i referohet kombinimit të shpërblimeve ekstrinsike si lëvdatat apo notat e mira dhe shpërblimet intrinsike, siç janë krenaria dhe kënaqësia.

Si t'i motivosh nxënësit e gjuhës së dytë

(Dorney, 1994), përdor rreth 30 strategji për sa i përket motivimit të nxënësit në klasë e që i ndan në disa nivele/kategori:

Niveli i Gjuhës

- Komponenti socio-kulturor i syllabusit, ku autori përmend: filmat dhe incizimet televizive, muzikë relevante angleze dhe ftesa e miqve anglezë/amerikanë.
- Zhvillimi i ndërgjegjësimit kros-kulturor të nxënësve në mënyrë sistematike.
- Promovimi i kontaktit të nxënësve me folësit e gjuhës angleze.
- Zhvillimi i motivimit instrumental të nxënësve.

Niveli i nxënësit

- Zhvillimi i vet-besimin tek nxënësi.
- Promovimi i vet-efikasitetit tek nxënësi, me qëllim që të arrijë qëllimet e tij të të nxënësit.
- Promovimi i vet-perceptimit të kompetencës.
- Zvogëlimi i shqetësimit, ankthit të nxënësit.
- Promovimi i motivimit të rritjes së atributëve.
- Inkurajimi i nxënësve që të vendosin nën-qëllime të arritshme.

Niveli i situatës së mësimi: komponentët specifike të motivimit në kurs/lëndë.

- Bërja e syllabusit të kursit/lëndës të përshtatshëm.
- Rritja e tërheqjes së përmbajtjes së kursit/lëndës.

- Diskutimi me nxënësit për zgjedhjen e materialit të kursit/lëndës.
- Ngjallja dhe mbështetja e kuriozitetit dhe vëmendjes.
- Rritja e interesit dhe përfshirja e nxënësve në detyra.
- Përshtatja e vështirësive të detyrës me kapacitetin dhe mundësitë e nxënësve.
- Rritja e pritshmërisë së nxënësit në plotësimin e detyrës.
- Lehtësimi i kënaqësisë së nxënësve: duke inkurajuar ata të mbarojnë detyrën.

Komponentët specifikë motivacionalë të mësuesit.

- Mundimi për të qenë i ndjeshëm, në harmoni dhe i pranueshëm.
- Adaptimi i rolit të ndihmuesit.
- Promovimi i autonomisë së nxënësit.
- Modelimi i interesit të nxënësit në mësimin e gjuhës.
- Prezantimi i detyrës në atë mënyrë që të stimulojë motivimin intrinsik dhe ndihma për të përvetësuar motivimin ekstrinsik.
- Përdorimi i motivimit në feedback .

Komponentët specifikë motivacionalë të grupit.

- Rritja e orientimit drejt qëllimit të grupit.
- Promovimi i inkorporimit të normave të klasës.
- Ndihma në mbajtjen/vazhdimësinë e normave të klasës.
- Minimizimi i efektit të dëmshëm të vlerësimit të motivimit intrinsik.
- Promovimi i zhvillimit të kohezionit në grup dhe fuqizimi i lidhjeve ndërmjet nxënësve.
- Përdorimi i teknikave të të mësuarit kooperativë – bashkëpunues.

Po të thellohem më shumë do të gjejmë me qindra, mijëra dokumente, the artikuj për motivimin. Megjithatë, neve na intereson se si ndikon motivimi i nxënësve në klasë dhe sa ka ndikim ky motivim në performancën e tyre.

Për të ardhur deri te një rezultat, ne do të duhet të masim motivimin e nxënësve për sa i përket gjuhës angleze, dhe këtë do ta bëjmë duke marrë në konsideratë këta komponentë: 1) *komponentët specifikë të motivimit në kurs/lëndë*, 2) *komponentët specifikë motivacionalë të mësuesit* dhe 3) *komponentët specifikë motivacionalë të grupit*, duke besuar plotësisht se këta janë elementët kryesore të motivimit të nxënësit në klasë.

Po këta komponentë na shtyjnë të formulojmë pyetësin që do të përdoret në shkollë të mesme të larta të Kosovës, e që rezultati i këtij pyetësi do të na tregojë se ku qëndrojnë nxënësit për sa i përket motivimit në kursin e gjuhës angleze. Gjithashtu, do të shohim nëse ekziston një korrelacion ndërmjet motivimit dhe performancës së nxënësve në gjuhën angleze.

2.4. Madhësia e klasës – rëndësia në performancë

Me madhësi të klasës nuk nënkuptohet ambienti apo vendi dhe madhësia e mësuesit, por nënkuptohet numri i nxënësve në klasë. Madhësia e klasës është e debatueshme jo vetëm në Republikën e Kosovës, por pothuajse edhe në shumicën e vendeve Evropiane e më gjerë. Sipas (OECD, "Class Size and Ratio of Students to Teaching Staff" Education at a Glance, 2006), klasa me numër më të vogël të nxënësve shpesh perceptohet si mundësi për të lejuar mësuesin të fokusohet më tepër në nevojat individuale të nxënësve dhe të shkurtojë sasinë e kohës në klasë, që mësuesin shpenzojnë në gjëra të tjera; si disiplina, apo përçarja mes nxënësve. Po ashtu, madhësia e klasës ka të bëjë edhe me përmirësimin e cilësisë në klasë dhe po ashtu, edhe në performancën e vetë nxënësve.

Një numër i madh i faktorëve ndikojnë në ndërvëprimin në mes mësuesit dhe nxënësve në klasë. Po sipas OECD-së, ndikimet e tjera ku përfshihet edhe numri i nxënësve për mësues pasohen gjithashtu edhe nga: lënda mësimore, ndarja e kohës së mësuesit në mes të mësimit dhe detyrave të tjera, grupimi i nxënësve brenda klasës dhe praktika në mësimdhënie në grupe apo skuadër.

Numri i madh i nxënësve në klasë ndikon negativisht në performancën e tyre

Ekziston një numër i madh i mësuesve, të cilët deklarohen se numri i nxënësve në klasë ka raste që tejkalon 40-en. Sipas tyre puna në grupe thuhet se është e pamundur,

krahasuar me shkollat private të gjuhëve të huaja ku numri i nxënësve nuk tejkalon numrin 15 dhe ku mundësia e komunikimit si në mes të mësimit dhe nxënësve, po ashtu edhe në mes vetë nxënësve është shumë herë më e madhe. Mësuesi mund të shpenzojë shumë më tepër kohë me secilin nxënës veç e veç si në konsultime individuale, po ashtu edhe me vetë punën me ta, gjë që do të ishte gati e pamundur të bëhet në shkolla publike ku klasat janë të stëmbushura me nxënës, ku edhe mësuesi do të shpenzonte më tepër kohë në disiplinë, motivim të nxënësve dhe përqendrimin e tyre në një detyrë. Në të njëjtë kohë vlerësimi i nxënësve mund të jetë i ndryshëm. Në klasë të vogël (me pak nxënës), mësuesi ka një ide, parashikim dhe evidencë të plotë për secilin nxënës dhe po ashtu edhe për arritjet akademike apo performancën e tyre të plotë. Në anën tjetër, në klasat e mëdha (me më shumë se 40 nxënës), si motivimi ashtu edhe të nxënësve, por edhe vlerësimi i të nxënësve mund të mos jetë në nivelin e duhur, pasi në shumicën e kohës vlerësimi bëhet vetëm përmes testeve apo eseve, përderisa mësuesi nuk mund të ketë paraprakisht ide të qarta, apo vlerësim të saktë për nxënësit gjatë vitit shkollor, për shkak të numrit të madh të tyre në klasë.

Për të njëjtin aspekt flitet edhe në (OECD, "Class Size and Ratio of Students to Teaching Staff" Education at a Glance , 2006) ku thuhet se nuk ka një ndryshim të mjaftueshëm në madhësinë e klasës për të vlerësuar efektet e vërteta të këtij variabël në performancën e nxënësve. Përfundimisht, fakti që marrëdhënia në mes të madhësisë së klasës dhe performancës është shpeshherë jo-lineare, kjo e bën të vështirë vlerësimin.

Organizimi i klasës duhet t'iu lejojë mësuesit dhe nxënësve të organizojnë dhe të zhvillojnë punën në grupe dhe veprimtari praktike. Mjetet e ndryshme mësimore duhet të jenë në dispozicion të nxënësve në klasat mësimore dhe në pjesët e tjera të ndërtesës së shkollës (korridore, bibliotekë, salla të leximit etj.). Shkollat duhet t'i sigurojnë nxënësit që të kenë qasje të lehtë në dhoma dhe në lokale të ndryshme mësimore; ato duhet të jenë të organizuara në atë mënyrë që komunikimi ndërmjet drejtuesve të shkollës, mësuesit dhe nxënësve të zhvillohet më lehtë. Nxënësve duhet t'iu sigurohet një vend i përshtatshëm për tubim, diskutime, mësim dhe argëtim.

Statistikat dhe llogaritja e numrit të nxënësve në klasë sipas OECD-së

Sipas statistikave të (OECD, <http://www.oecd.org>, 2011), në nivelin fillestar apo në shkollat fillore, një klasë me madhësi mesatare të nxënësve ka përafërsisht numrit 21 të nxënësve në klasë. Ky numër është rreth 34 nxënës në Kore dhe numri shkon duke rënë në Danimarkë, Greqi, Islandë, Luksemburg, Portugali, Republikën Sllovake dhe Zvicër ku numri i nxënësve në klasë është rreth 20-të. Kurse në shkolla të mesme të ulëta në shtetet e OECD-së, numri i nxënësve në një klasë me madhësi mesatare shkon rreth 24 nxënës për klasë.

OECD e llogarit numrin e nxënësve në klasë në këtë mënyrë: në një shkollë me 48 nxënës me orar të plotë dhe po ashtu me tetë mësues me orar të plotë, proporcioni i nxënësve me stafin e mësimdhënies është i barabartë me gjashtë. Në këtë rast, nëse orët e punës së mësuesit janë vlerësuar të jenë 35 orë duke përfshirë 10 orë mësimdhënie dhe nëse koha e instruksioneve për secilin nxënës është 40 orë në javë, atëherë çfarëdo të jetë grupimi i nxënësve në shkollë, madhësia mesatare e numrit të nxënësve duhet të llogaritet si në vijim. Madhësia e vlerësuar e klasës 6 nxënës për mësues (40 orë të instruksioneve për nxënës), 10 orë për mësimdhënie për mësuesin = 24 nxënës në klasë. (OECD, "Class Size and Ratio of Students to Teaching Staff" Education at a Glance , 2006, pp. 360- 372)

Hulumtimet e autorëve të ndryshëm për sa i përket madhësisë së klasës dhe ndikimit të saj në performancë.

Studiues të ndryshëm (Chapman, L., & Ludlow, L., 2010) theksojnë se hulumtimet për madhësinë e klasës në kolegje dhe universitete janë dukshëm më të mëdha se sa hulumtimet për madhësinë e klasës në shkolla fillore dhe ato të mesme. Kennedy dhe Siegfried (1997) të cituar nga (Chapman, L., & Ludlow, L., 2010) gjetën se klasat me numër më të madh nxënësish nuk patën ndikim në rënien e mësimdhënies në klasat e tyre të ekonomisë. Ndërsa shkencëtarët e tjerë kanë gjetur se klasat me numër të madh të nxënësve, në të vërtetë lidhen me rënie të arritjeve dhe performancës së nxënësve. Gjithashtu, Millet, Payne, Dwoer, Sticker & Alexian, (2008 fq, 18) gjetën se është dekurajuese për të menduar se faktorët e jashtëm, siç është madhësia e klasës mund të kenë ndikim me një signifikançë shumë negative në mësim nxënie. Ata deklaruan se në

intervistat me nxënës kanë shpalosur se përkundër të marrit në konsideratë të ndikimit që ka madhësia e klasës në mësim nxënies, ata insistojnë në besimin e tyre që është cilësia e mësimdhënies, dhe jo madhësia e klasës që ka më së shumti ndikim thelbësor në mësimin nxënies e nxënësve. Por investigimet në vazhdim të (Chapman, L., & Ludlow, L., 2010) kanë ekzaminuar edhe lidhjet ndërmjet madhësisë së klasës dhe mësim nxënies së perceptuar nga nxënësit dhe po ashtu, edhe variablat e ndërlidhura me përpjekjet e nxënësve, siç janë : pranishmëria e nxënësve në klasë dhe sasia e kohës së shpenzuar në lëndën përkatëse. Gjithashtu, edhe variablat që kanë të bëjnë me cilësinë e instruktorit (mësimdhënësit), siç mund të jetë mundësia e mësimdhënësit për të qenë ndihmues edhe jashtë klasës dhe vlerësimi i nxënësve, duhet të merren në konsideratë. Megjithatë, ata theksojnë se klasat me numër të madh nxënësish janë në lidhje negative me perceptimet e mësim nxënies nga nxënësit.

(Jepsen, C., & Rivkin, S., 2009) theksuan se gjatë vitit 1996, Kalifornia bëri një reformë shumë të shtrenjtë në edukim në historinë e SHBA-ve. Ata bënë reduktimin e numrit të nxënësve në klasë për 10 nxënës, nga 30 nxënës sa kishte më parë në 20. Në hulumtim, ata përdorën eksperimentin social dhe metodat statistikore inovative për të identifikuar efektet shkakore të klasave me pak nxënës duke mbajtur cilësinë e mësimdhënësve konstant.

Sipas studimeve nga Algrist dhe Lovy (1999), Hoxby (2000) dhe Rivkin, Hanusheh dhe Kain (2005) të cituar nga (Chapman, L., & Ludlow, L., 2010), ata identifikuan variacione të besueshme ekzogjene për madhësinë e klasës për të vetmen arsye që të mësojnë më shumë rreth efektit (ndikimit) të madhësisë së klasës në arritshmëri apo performancë, respektivisht në Izrael, Konektikat dhe në Teksas. Përveç për Toxby (2000), studimet gjetën se klasat me më pak nxënës në mënyrë të konsiderueshme i rrisnin arritjet në klasat e hershme (klasë e 5 dhe më poshtë) dhe se efektet tentojnë të jenë më të mëdha për nxënësit me përfitime më të vogla në të nxënit. (Johnson, 2010) thekson se performanca ishte pak më e mirë në shkrimet e eseve dhe provimet në mes të vitit (semestër) në klasa të vogla (me pak nxënës). Sidoqoftë, performanca në kuize dhe provime finale ishte më e mirë në klasa të mëdha. Zietz dhe Cochran (1997) cituar po aty, gjetën se rritja e madhësisë së klasës përtej 30 nxënësve pati ndikim negativ në testet në klasë. Klasat e mëdha ka më pak gjasa të bëjnë hartime dhe prezantime gojore

dhe me më shumë gjasa të vlerësojnë nxënësit me (multiple-choise-exams) provime me zgjidhje multiple (të shumëllojshme). Në klasa të mëdha, mësimdhënësit në përgjithësi përdorin ligjërimin (leksionet) si të vetmen metodë të mësimdhënies, përkundër klasave të vogla ku metodat janë më interaktive dhe më joshëse (tërheqëse), si dhe më të individualizuara dhe përfshirjet më të mëdha personale. (Ludlow 1996; Marsh 1987; Glass dhe Smith 1979). Shumë autorë kanë treguar se madhësia e klasave ndryshon nga lloji i ndërveprimit në klasë. Klasat që kërkojnë pjesëmarrje aktive të nxënësve janë të vogla. Klasat e vogla tentojnë të jenë efektive, ngaqë nxënësit përpunojnë materialin në mënyrë aktive, dhe jo vetëm dëgjojnë apo lexojnë (Johnson, 2010). Autori thekson se konstruktivistët dhe bihejvioristët e shohin madhësinë e klasës nga pikëpamje të ndryshme. Konstruktivistët theksojnë se klasat e vogla janë më të frytshme meqë i japim më tepër rëndësi angazhimit të nxënësve dhe ndërveprimit apo punës me bashkëpunim dhe palë në mes nxënësve, që sipas tyre ka më shumë efekt në mësim nxënie. Në anën tjetër, bihejvioristët mendojnë se leksionet në klasat e mëdha janë më frytdhënëse sepse paraqesin sjelljen e mësimdhënësve si faktor primar (themelor) në rezultatin e nxënësve. Por duke pranuar efektet e mësimit, (Johnson, 2010) thekson se ato (efektet) janë të kushtëzuara nga qëllimet e mësimdhënies dhe të vetë mësuesit. Autori parasheh ndërlidhjet substanciale ndërmjet madhësisë së klasës dhe aktiviteteve në klasë, dhe për më tepër parasheh se klasat e vogla janë më të përshtatshme, ashtu siç theksojnë konstruktivistët.

Po të njëjtin aspekt, do ta gjejmë edhe tek (Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivete, K., 2011) kur flasin për nxënësit me çrregullime emocionale dhe të sjelljes. Sipas tyre, përpjesëtimi e nxënësve me çrregullime të tilla në raport me mësuesin duhet të jetë 20 me 1. Metoda e quajtur Edukimi Alternativ (Alternative Education) ka të bëjë me sigurimin e kohës sa më personale dhe individuale, për secilin nxënë. Supozohet se kjo gjë rrit angazhimin, lidhjen dhe përkushtimin. Një përparim i tillë tanimë nuk është i vështirë, meqë mund të gjendet edhe në shkolla lokale në epokën e shkurtimit të madhësisë së klasës (shkurtimin e numrit të nxënësve në klasë). Klasat e vogla do t'i gjejmë edhe në punimin e (Dills, A. K., & Mulholland, S. E., 2010) kur krahasojnë mësimnxënien në shkolla private dhe publike. Ata besojnë se shkollat private janë më të mira për shkak të tre aspekteve: shkollat private vendosin në klasa të vogla nxënësit me shkathtësi më të vogla se nxënësit e tjerë (low ability-students), shkollat private po

ashtu vendosin në klasa të vogla nxënësit me sjellje të dobët apo të keqe dhe aspekti apo arsyeja e tretë është se shkollat private vendosin mësues me karakteristika të veçanta për t'u marrë me nxënës të tillë. Të gjitha këto sipas studimit, kishin një arsye të vetme, që edhe nxënësit me shkathtësi më të vogla, por edhe nxënësit problematikë të barazoheshin me nxënësit e tjerë, gjithmonë duke punuar në klasa të vogla dhe me mësues të zgjedhur me karakteristika të veçanta për të rritur performancën.

2.5. Kurrikula e Kosovës

Kurrikula është një sistem dinamik i proceseve të ndërlidhura dhe të mbivendosura. Tre proceset kryesore të kurrikulës janë: planifikimi, implementimi, performanca dhe vlerësimi. Të gjitha këto variabla implementohen nga njerëzit dhe mund të rezultojnë në një sërë produktesh të kurrikulës si: syllabuset, planet mësimore dhe instrumentet e vlerësimit (Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow, 2014, p. 49).

Katër shkollat e zakonshme të mendimit në fushën e kurrikulës sipas (Miller, 2011) janë: 1. lineare (linear), 2. holistike (holistic), 3. mos ndërhyrëse (laiser-faire) dhe 4. rrugët e teoricienëve kritikë (kritike).

Shkolla lineare në fushën e kurrikulës

Sipas autorit, mendimtarët linearë janë në favor të strukturës, rendit dhe kontrollit maksimal të një ambienti të veçantë. Linearistët dëshirojnë që edukimi të bëhet aq sa mundet i efektshëm, në të dyja mënyrat, si fizikisht, ashtu edhe empirikisht. Sipas linearistëve kurrikula duhet të përfshijë objektivat zgjedhëse, identifikimin e eksperiencave të dobishme të mësim nxënies që të shtyjë përpara ato objektiva, organizimin e objektivave të mësim nxënies në sekuenca dhe hierarki dhe vlerësimin e ndryshimit të sjelljes.

Sipas linearistëve diversiteti nuk është qëllimi kryesor në këtë model, sepse ky është një sistem që vlerëson procedurat, rutinën dhe mënyrën më të mirë për ta bërë punën. Sipas këtij modeli, standardet kontrollojnë përpjekjet e njerëzve, inkurajojnë nxënësit që të performojnë si një makinë e vajosur mirë.

Shkolla Holistike në fushën e kurrikulës

Mendimtarët e teorisë holistike mund të punojnë brenda orarit që ta përshtatin kohën e instruksioneve, edhe pse praktika të tilla kalojnë kundër ideologjisë së tyre. Sipas kurrikulës holistike, duhen bërë negociata ndërmjet nxënësve, mësuesit dhe ambientit. Kurrikula holistike thekson se duke bërë sugjerime, bërje pyetjesh dhe nxitje të shqetësimit të nxënësve, mësime ndërmjet nxënësve për t'u bashkuar në eksperiencën edukative. Objektivat bëhen të hollësishme përmes negociimit dhe kënaqësia shfaqet përmes kuriozitetit të nxënësve. Nga observimet, mësime ndërmjet nxënësve monitorojnë paraqitjen e mësimit apo ndërveprimin, dhe pastaj krijojnë mënyra për të tërhequr mësime ndërmjet nxënësve.

Shkolla e mosndërhyrjes (laissez – faire) në fushën e kurrikulës

Filozofia e kurrikulës së mosndërhyrjes apo (laissez- faire) është që merr liri që të veprojë në një nivel tjetër, duke shprehur kështu të maksimizojë lirinë individuale, si dhe duke mos marrë pjesë në kaos. Sipas (Miller, 2011) (laissez-afaire) apo principet mos-ndërhyrëse, nuk e përkrahin kurrikulën zyrtare. Principet e tilla dëshirojnë t'i mbrojnë nxënësit nga të qenit të dhunuar nga vlerësimet, kohezioni, dhe paradigmat e fuqisë që ndalojnë mësime ndërmjet nxënësve kundër gatishmërisë individuale. Sipas kësaj teorie të gjithë nxënësit kanë një talent të veçantë dhe ata duhet të eksplorojnë interesat dhe pasionet e tyre përmes lojës dhe kështu ata zhvillojnë eksperiencë në fushat që u përshtaten atyre. Nxënësit kanë qasje në libra, mjete apo burime të tjera që t'u mundësojnë atyre të ndjekin interesat e tyre.

Shkolla kritike në fushën e kurrikulës

Kur flasim për kurrikulën, teoricienët kritikë fokusohen në ndjekjen e drejtësisë sociale. Sipas tyre, është detyrë e mësime ndërmjet nxënësve të udhëheqë nxënësit për të parë padrejtësitë, të bëjë zinxhirin e dukshëm, që të zbulojë mesazhet e substanciale. Në momentin kur nxënësit janë në dijeni të këtyre forcave të jashtme, njohuria/dituria mund t'i ndihmojë ata që të luftojnë hegjemoninë (Miller, 2011). Çdo kurrikul pastaj do të provojë një koshiençë kritike dhe do të përkrahë transformimin socio-edukativ. Me një model rigoroz të kurrikulës, mësime ndërmjet nxënësve ndihmon nxënësit që të hyjnë në botën reale në mënyrë të pavarur. Mësimet e rrisin ndërveprimin ndërmjet mësime ndërmjet nxënësve dhe

nxënësve. Meqenëse qëllimi është veprimi social jashtë klasës, kurrikula inkurajon shprehjet e mendjes dhe normave të sjelljes që do t'i mundësonin nxënësve të mbijetojnë në botën reale dhe të jenë agjentë të transformimit.

Rrymat kurrikulare dhe ndikimi i tyre në kurrikulën e Kosovës

Sipas Kornizës së Kosovës (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011), një kurrikul i mire është një sistem i varur shumë nga mjedisi. Ai mund të përbëhet prej elementëve krejtësisht të ndryshëm, siç janë: trajnimi i mësimdhënësve, standardet e cilësisë, parashikimet politike të arsimit dhe traditat.

Duket qartë se kurrikula e re e Kosovës është ndikuar shumë nga rryma të ndryshme kurrikulare dhe organizata që ndihmuan në përpilimin e saj. Gjithashtu, Kurrikula e Kosovës është një kurrikul demokratike që do të thotë se dallon dukshëm nga kurrikulat e shoqërive (diktatoriale) apo autoritare. Thuhet se Kurrikula e Kosovës është e mundshme dhe e dëshirueshme, dhe e njësuar, por gjithmonë brenda kufizimeve të vëna ndërmjet autonomisë së arsimit në universin mikro social të ndërveprimit, mësimdhënës –nxënës dhe mbi dialektikën ndërmjet opsioneve thelbësore dhe të shumëfishta që burojnë prej të drejtave dhe prioriteteve individuale dhe të përbashkëta.

Thelbi i Metodës së Komunikimit (MK-së) është angazhimi i nxënësve në komunikimin e përditshëm dhe të vazhdueshëm në mënyrë të tillë, që të lejojë ata të zhvillojnë kompetencat e tyre komunikuese. Elaburimi i asaj që ne e njohim si MK mund të gjurmohet në zhvillimet e shekullit të 20-të të modelit të teorisë linguistike dhe kurrikulit të mësimi të gjuhës të dytë në Evropë dhe në Amerikën e Veriut (Savignon, 2006). Kurrikula e Kosovës fuqimisht mbështet MK-në, ku studenti është i pavarur për të komunikuar dhe për të optimizuar një temë apo situatë për të cilën ai flet, dhe vë një theks të veçantë në mësimin e gjuhës, me të vetmin qëllim për ta përdorur atë në situata jashtë shkollë, të tilla si aeroportet, restorantet, dyqanet, rrugët, etj (Ministry of Education, 2011).

Kompetencat e Komunikimit sipas Kornizës së kurrikulës së Kosovës

Kompetencat e dhëna në Kornizën e Kurrikulës janë nxjerrë nga qëllimet e përgjithshme të arsimit parauniversitar dhe synojnë të përcaktojnë rezultatet kyçe të

mësimit, të cilat duhen të arrihen nga studentët në një mënyrë progresive dhe të qëndrueshme gjatë sistemit arsimor parauniversitar (Ministry of Education, 2011).

Një prej kompetencave kyçe që nxënësit duhet të zotërojnë gjatë arsimit parauniversitar është kompetenca e komunikimit dhe e shprehjes së nxënësit si komunikues efektiv.

Kompetencat e komunikimit dhe shprehjes sipas kurrikulës së Kosovës janë:

- Komunikimi përmes gjuhës amtare
- Komunikimi përmes gjuhëve të huaja
- Shprehje kulturore përmes simboleve, shenjave dhe shprehjeve të tjera artistike
- Komunikimi përmes teknologjisë së informacionit
- Angazhimi dhe kontributi për dialog produktiv
- Respektimi i rregullave të komunikimit
- Dhënia dhe pranimi i reagimeve konstruktive
- Shprehja e tolerancës në komunikim
- Inicimi i veprimeve konstruktive (Ministry of Education, 2011).

Kompetencat e komunikimit dhe shprehjes (Komunikues efektiv) do të thotë se kërkohet që fëmijët dhe të rinjtë duhet të zhvillohen si personalitete, të mësojnë dhe të marrin pjesë në mënyrë aktive në shoqëri. Është e rëndësishme për të kuptuar mesazhe që janë të drejtuara në mënyrë adekuate dhe të shprehura nëpërmjet gjuhëve, simboleve, shenjave, kodeve dhe formave artistike. Për të komunikuar në mënyrë efektive, nxënësit inkurajohen të shfrytëzojnë mjete të pavarura, kritike dhe krijuese dhe mundësitë e komunikimit dhe të shprehjes.

Ne gjithashtu duhet të dimë të bëjmë dallimin ndërmjet kurrikulës dhe syllabusit (planit- programit). Kurrikula është një program kornizë më i gjerë, por nuk është një plan-program që mund të përdoret nga mësimmshënësi për mësimmshënie. Mësimmshënësi mund ta përdorë kurrikulën për ta drejtuar atë vetë drejtë në përzgjedhjen e materialit dhe përpilimit të një syllabusi (plan-programi) më të detajuar për të arritur objektivat e veta drejt një performancë më të mirë për nxënësit e tij. Sipas Kurrikulës së Kosovës, (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011, p. 58) librat mund të dizajnohen individualisht për një shkollë apo klasë duke mbajtur parasysh kushtet dhe rrethanat e caktuara. Por ka autorë si Michael Fullan, i cili Syllabusin e quan Kurrikul. Ai thekson

se ende ka mësues të cilët gjejnë kohë për një zhvillim të kurrikulës me nivel të klasës. Ai shton se në këtë mënyrë, mësimdhënësit bëjnë ndryshime në nivel klase, sa që kanë efekt në përfshirjen e nxënësve në përgjigje dhe sjellje. (Fullam, 2005, p. 108)

Në shikim të parë, duket se Kurrikula e Kosovës më tepër i përshtatet teorisë kritike, ku kurrikula përkrah transformimin socio-edukativ sepse mësimit e rrisin ndërveprimin mësues-nxënës dhe mësuesi i përgatit nxënësit edhe për veprimtari jashtë klasës, si dhe inkurajon shprehjet e mendjes dhe të normave të sjelljes me qëllim që t'i mundësojë nxënësve të mbijetojnë në botën reale apo në ambientet jashtë klasës. Sepse kurrikula e Kosovës parashikon se si do të duhej të pajiseshin nxënësit me njohuri që të jenë në gjendje të ballafaqohen me sukses me sfidat e ndryshme të realitetit të përditshëm. Kurrikula është një udhërrëfyes praktik për personelin arsimor dhe administrativ lidhur me çështjen se çfarë diturish, shkathtësish, vlerash e qëndrimesh duhen përfshirë në programet shkollore, e respektivisht në atë të gjuhës angleze. Gjithashtu, kurrikula udhëzon sesi duhet të realizohen ato, duke theksuar nevojën e bashkëpunimit midis nxënësve në procesin e përvetësimit të diturive të reja, dhe po ashtu, integrimin e njohurive të përvetësuara në shkollë dhe klasë me përvojat jashtë klasës dhe shkollës.

(Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011) i jep shumë rëndësi edhe ambientit në klasë dhe në shkollë, por përkundër teorisë lineare kjo kurrikul nuk është e rreptë (strikte) dhe nuk dëshiron kontroll maksimal në ambientin e klasës. Ajo tenton t'i japë më tepër rëndësi diversitetit dhe mendimit të lirë të nxënësve, duke i inkurajuar ata që të shprehen lirshëm për idetë që kanë.

Kjo do të thotë se këtu kemi të bëjmë më shumë me teorinë holistike, ku thuhet se duhen bërë negociata ndërmjet mësimdhënësit, nxënësit dhe ambientit. Objektivat kryesore janë: Nxënësit duhet të provokohen që të zotërojnë në mënyrë korrekte gjuhën angleze në situata të ndryshme të komunikimit, si përmes shkrimit, po ashtu edhe me gojë. Duhet të provokohen si me mesazhe orale dhe tekstuale, si me shkallë të vështirësisë së mesme, po ashtu edhe të lartë. Kurse rezultatet që priten nga nxënësit duhet të jenë:

Nxënësit do të jenë në gjendje të komunikojnë në mënyrë efikase në gjuhën angleze duke manifestuar rrjedhshmëri në të shprehur, qartësi dhe korrektësi në mesazhet e shkruara dhe të folura.

Ajo gjithashtu inkurajon marrjen e vendimeve që kanë të bëjnë me programin ose me çmuarjen e vlerësimit, por edhe rreth çështjeve se cilave tema nxënësit do t'iu qasen në punën me projekt.

Kurrikula gjithashtu inkurajon nxënësit që t'i ekspozohen eksperiencës për të udhëhequr, ndërsa punojnë në grupe ose gjatë zgjedhjes së detyrave të ndryshme. Nxënësit duhet të trajnohen për të respektuar orarin, për të organizuar punën e grupit, për të shpërndarë detyrat në mënyrë korrekte dhe për të mbikëqyrur përmbushjen e tyre.

Për sa i përket gjuhës angleze, kurrikula e Kosovës e vendos atë si lëndë të detyrueshme që nga klasa e parë. Gjuha angleze është e detyrueshme si në shkollat e mesme të ulëta, ashtu edhe në ato të mesme të larta. Kurrikula thotë se përvetësimi i gjuhës angleze do t'i mundësojë nxënësit të jenë në kontakt të afërt me kulturën dhe traditat e kombeve të tjera, t'iu qasen informacioneve dhe t'iu këmbëjë ato në shkallë botërore dhe gjithashtu, të marrin pjesë në jetën e përditshme në një ndërvarësi të ngushtë. Ajo do t'iu ndihmojë që të përballen me sukses me sfidat e komunikimit me kompjuter dhe të shoqërisë së dijes të përcaktuar për nxënie elektronike.

Objektivat e përgjithshme të mësimit të anglishtes si gjuhë e huaj e parë

Objektivat e përgjithshme të mësimit të anglishtes si gjuhë e huaj e parë në shkollat e Republikës së Kosovës janë si vijon:

- Zhvillimi i shkathtësive të të kuptuarit (të dëgjuarit e të lexuarit), në nivel të mesëm apo të lartë. Të shkruarit dhe të folurit, gjithashtu në nivel të performancës së mesme apo të lartë.
- Zhvillimi i kapacitetit (aftësisë) për të përdorur anglishten si mjet komunikimi në situata të jetës reale dhe si gjuhë pune në situata të ndryshme, dhe gjithashtu edhe në shkollë dhe jashtë saj për qëllime të marrjes dhe prodhimit të informacioneve.
- Kultivimi i ndërgjegjësimit kulturor, lidhur me kulturat dhe traditat e tjera.

- Zhvillimi i qëndrimeve kulturore dhe sociale në pajtim me vlerat dhe parimet e një shoqërie të hapur.
- Nxitja e integritetit në tregun e punës dhe përshtatja e suksesshme ndaj sfidave të reja në jetën shoqërore dhe ekonomike.
- Avancimi i marrëdhënieve ndërkombëtare dhe i angazhimeve krijuese e të suksesshme në ndërlidhjet ndërkombëtare të botës së sotme.

Kurrikula shkollore i jep rëndësi edhe qasjeve ndërdisiplinore dhe ndër kurrikulare. Mësimdhënësit duhet t'i shmangen lidhjes së mësimdhënies dhe mësim nxënies së diturisë, shkathtësisë dhe qëndrimeve vetëm me një lëndë mësimore. Ata duhet të kenë kujdes për aspektet ndër kurrikulare dhe ndërdisiplinore, ashtu siç mund të mësohet p.sh gjuha angleze përmes muzikës apo edhe ndërlidhja e realizueshme në mes gjuhës shqipe dhe asaj angleze.

Kurrikula e Kosovës parashikon që numri i përgjithshëm i orëve për tre vite, për shkollat e mesme të jetë 222 orë. Por kjo mund të ndryshojë në bazë të drejtimeve të ndryshme. Për drejtimin filozofik, minimumi i orëve të anglishtes është 259 orë në tre vjet. (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011)

Për sa i përket mësim nxënies në zonat rurale dhe zonave të largëta, kjo kurrikul thotë se: “duhet të marrim në konsideratë dispozitat e veçanta për nxënësit e këtyre zonave”. Kurrikula thotë se Departamenti i Arsimit duhet të nxjerrë një rregullore, e cila tregon se cilat janë shkollat që duhet të merren në konsideratë për këtë kategori, e që do t'i quaja kategori me nevoja të veçanta.

Problemet që përmend kurrikula janë të cekura edhe në tekste të tjera të lartpërmendura, siç është OECD. Të tilla probleme janë mungesa e mësuesve të kualifikuar, për lëndë të caktuara dhe sipas mendimit tonë mësuesit e gjuhës angleze mund të jenë mësimdhënësit me më pak kualifikim, krahasuar me kurset/lëndët e tjera, pasi mësimdhënësit e kualifikuar tanimë kanë hequr dorë nga mësimdhënia për t'u angazhuar në organizata ndërkombëtare, ku edhe paga mund të jetë shumë herë më e lartë. Me qëllim të përballimit të këtyre situatave me nevoja të veçanta, për sa i përket mësimdhënies së gjuhës angleze në zonat rurale dhe zonat e largëta, shkollat janë të autorizuar të zhvillojnë programe të veçanta të mësimdhënies, gjithmonë në pajtim me llojin e vështirësive që mund të ketë shkolla. Por ky lloj programi duhet të përpilohet në

bashkëpunim me prindërit dhe me zyrtarë të Arsimit të Lartë. Plani i veçantë i mësimdhënies nuk mund të modifikojë dispozitat e kurrikulës për vlerësimin/testimin e jashtëm. Si shembull mund të merret numri minimal i orëve për një lëndë si gjuha angleze, si dhe dispozitat e kurrikulës bërthamë për sa i përket njohurive, shkathtësive dhe qëndrimeve që duhen respektuar. Kjo do të thotë se modifikimi i planit nuk mund të modifikohet më shumë se 20% të kurrikulës (pra nuk lejohet kalimi i kësaj shifre) dhe duhet të bazohet në argumente të forta. (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011)

Kurrikula e Kosovës lidhur me Metodat e mësimdhënies

Duke studiuar Kurrikulën e Kosovës, respektivisht atë të klasës së dhjetë, vërejtëm se metodologjia e kësaj kurrikule i vë theks të veçantë metodës së komunikimit dhe (Task – Based Learning) apo në shqip (të mësuarit e bazuar në detyrë). Ideja e kësaj metode sipas kurrikulës ishte me qëllimin që t'i mësojmë nxënësve komunikimin në mënyrë sa më të suksesshme.

Këto dy metoda të mësimdhënies ndërlidhen me kurrikulën e mosndërhyrjes (laisser-faire), ku nxënësi është i pavarur të komunikojë dhe të zgjedhë temën apo edhe situatën për të folur, por në të njëjtën kohë, gjithashtu lidhet edhe me kurrikulën e teorisë kritike, kurrikul e cila theks të veçantë i jep të mësuarit të gjuhës me qëllim që njohuritë e fituara t'i përdorin më vonë në situata jashtë shkollës, qoftë në fqinjësi, në situata si: aeroport, restorant, shëtitore, rrugë, apo në vende të largëta.

Meqë komunikimi në thelb nënkupton dërgimin dhe pranimin e mesazheve, nxënësit duhet të zhvillojnë katër aftësitë gjuhësore, të cilat janë edhe thelbi i komunikimit. Zhvillimi i aftësive receptive, që është të dëgjuarit dhe aftësia e të lexuarit, do t'i mundësoj nxënësve të marrin mesazhe dhe në varësi të detyrave t'i përmbushin dhe për zgjedhin informacionet thelbësore.

Gjithashtu, aftësitë gjuhësore nuk ndodhin në mënyrë të izoluar, por zakonisht janë të integruara për qëllime komunikuese. Pasi të kenë marrë një mesazh, nxënësit duhet të jenë në gjendje të marrin vendime për t'u përgjigjur në mënyrë adekuate. Në një situatë që përfshin gjuhën, përgjigja e tyre është një funksion komunikativ, i cili kryhet nga një

prej aftësive riprodhuere, ose përmes shkathtësisë së të folurit ose asaj me shkrim. (Ministria e Arsimit, <http://www.masht-gov.net>, 2011)

Përdorimi i gjuhës amtare në klasë sipas kurrikulës së Kosovës

Kurrikula e Kosovës nuk e kundërshton përdorimin e gjuhën amtare në klasë, por vetëm së situata të veçanta, aty ku shihet e dobishme dhe e domosdoshme.

Megjithatë, ne si mësues duhet të ndihemi të detyruar që të përpiqemi ta përdorim gjuhën shqipe në minimum dhe në vend të përkthimit të fjalëve, mësimdhënësi duhet që të demonstrojë, aktrojë, vizatojë, sqarojë apo të japë përkufizime të thjeshta në gjuhën angleze.

Roli i Gramatikës sipas kurrikulës së Kosovës

Kurrikula nuk e përjashton përdorimin e gramatikës në asnjë rast, por sipas saj shtrohet pyetja se si ta implementojmë atë.

Duhet të shihet se çfarë qasje duhet ndjekur për sa i përket përdorimit të gramatikës në mësimdhënie. Nëse duhet të mësojmë formën gramatikore para se të mësojmë kuptimin, apo kuptimin para formës gramatikore. Dhe t'i japim përgjigje pyetjes se cilat janë strategjitë dhe teknikat e përdorimit të gramatikës, me të vetmin qëllim që t'iu mundësojmë nxënësve tanë që të përdorin njohuritë e tyre gramatikore si elementë sa më të mire dhe të efektshëm në komunikim. Megjithatë, mësimdhënësit duhet ta kenë të qartë se gramatika nuk është qëllim në vetvete, por është ngushtësisht e lidhur me komunikimin dhe nuk duhet përdorur si force lëvizëse, por duhet të ngrihet si çështje nga aktivitetet e klasës, që do të thotë se ne duhet të favorizojmë teorinë konstruktiviste dhe për më tepër metodat që kanë të bëjnë me këtë teori si ajo e MK-së dhe e të mësuarit, bazuar në detyrë.

2.6. Syllabuset dhe përpilimi i tyre

Syllabusi siguron informacion për kursin. Ai përfshin një sërë informacionesh varësisht se kush janë nxënësit, qëllimin e mësim nxënies dhe kontekstin në të cilin zhvillohet kursi (Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow, 2014, p. 47).

Autorët dhe përpiluesit e lëndëve/kurseve marrin në konsideratë një gamë të gjerë elementësh kur kanë të bëjnë me përpilimin e materialeve të tyre të punës me nxënësit. Për të ardhur deri tek përpilimi i një syllabusi, ata fillimisht duhet ta kenë të qartë se nga cila teori nisen, metoda me të cilën ata punojnë, procedurat që duhen ndjekur dhe përfundimisht teknikat dhe mjetet e punës që do të përdorin.

Ata gjithmonë duhet të kenë në konsideratë temat dhe aktivitetet që do t'i përfshijnë në mësimdhënie, duke u bazuar në perceptimet e tyre për nivelin e nxënësve, moshën e tyre, rrethin socio kulturor, materialet që duhet të jenë interesante dhe të cilat zgjojnë kureshtje tek nxënësit, që kanë të bëjnë me çështjen e motivimit të tyre në klasë, duke mos lënë anash edhe çështjet socio ekonomike.

Përpiluesit shpeshherë kanë edhe një problem, i cili nuk duhet nënvlerësuar, e që ka të bëjë me shumëllojshmërinë e gjuhës që duhet përdorur dhe se sa autentike duhet të jetë ajo (gjuha e përdorur). Më tej, në vazhdim, përpiluesit marrin në konsideratë jo vetëm listën e gjërave, titujve/temave që do të mësohen por edhe planifikimin, implementimin, vlerësimin, menaxhimin dhe administrimin e programeve të edukimit. (Harmer, *The Practice of English Language teaching*, 2001)

Autori në librin e tij përmend lloje të ndryshme të syllabuseve, siç janë: syllabusi i gramatikës (the grammar syllabus), syllabusi i leksikut (the lexical syllabus), syllabusi funksional (the functional syllabus), syllabusi i situatës (the situational syllabus), syllabusi i bazuar në temë/çështje (the topic – based syllabus), syllabusi i bazuar në detyrë (the task – based syllabus) dhe syllabusi me syllabuse të shumëllojshme (the multy- syllabus, syllabus).

Megjithatë, përpiluesit e syllabusit përkatës, në përpilimin e tij, duhet të kenë parasysh katër gjëra, të cilat janë:

- Mundësia e të mësuarit(*Learnability*): disa struktura apo artikuj leksikorë janë më të lehta për disa nxënës sesa për disa të tjerë. Kështu që ne i mësojmë atyre në fillim gjërat më të lehta dhe pastaj vijmë duke e ngritur nivelin. Kjo do të thotë se ne si mësues duhet të dimë se çfarë t'i mësojmë nxënësve në një stad dhe se çfarë t'i mësojmë atyre në një stad tjetër, të më vonshëm.

- Frekuenca(*Frequency*): autori thotë se ne duhet t'i mësojmë nxënësve, sidomos atyre fillestarëve gjërat që anglishtfolësit i përdorin më së shpeshti, e që sipas meje nxënësit edhe mund t'i kenë si fjalë dëgjuara apo të njohura.
- Mbulimi (*Coverage*): autori thekson se disa fjalë dhe struktura kanë një mbulim/përdorim më të gjerë se sa disa të tjera. Rrjedhimisht, përdorimi i këtyre fjalëve duhet të vendoset para disa të tjerave, më pak të njohura.
- Dobia (*Usefulness*): autori, po ashtu thekson se arsyeja se pse fjala *book* dhe *pen* figuron aq shpesh në klasë është se ato janë fjalë të dobishme në situatën klasës. Me këtë shembull ai na tregon se në situata të caktuara ne duhet të përdorim fjalë të caktuara e që janë të dobishme për situatën.

Çfarë është syllabusi i Gramatikës? Është syllabusi më i përhapur si tradicionalisht, ashtu edhe tani në vazhdimësi. Teoria e përdorimit të këtij syllabusi ka të bëjë me njohuritë që nxënësit duhet të zotërojnë për strukturat gramatikore e që na dërgon deri tek njohuritë e sistemit gramatikor. Megjithatë, metodistët, por edhe unë personalisht mbështes tezën kundër përpilimit të këtij syllabusi për arsye se edhe sikur nxënësi të jetë shumë i mirë në sistemin gramatikor dhe të ketë njohuri të shkëlqyera në rregullat gramatikore, ato nuk do ta ndihmojnë atë në komunikimin që ka të bëjë me çështje të ndryshme dhe rrethana të ndryshme sociale.

Syllabusi leksikor - ka të bëjë me fjalorin dhe leksikun, por megjithatë aplikimi i këtij syllabusi do të ishte shumë i vështirë përderisa gjuha është shumë më tepër se vetëm fjala dhe fjalori. Ajo është lidhja në mes të fjalëve dhe gramatikës. A duhet një folje frazale të merret si çështje e leksikologjisë, një togfjalësh (multi word verb) apo një çështje gramatikore me kuptim formal apo informal (metaforik)?. Gjithashtu edhe tek formimi i fjalëve të reja kur kemi të bëjmë me përdorimin e parashtesave dhe prapashtesave, ne përsëri mund të kemi një ndërlidhje me gramatikën.

Syllabusi funksional - përfshin kategoritë e funksionit komunikativ. Këto funksione janë ngjarje që bëjnë gjëra të tilla si: ftesat, premtimet dhe ofertat, kështu që syllabusi funksional mund të duket i shprehur si tek :1. Kërkesat, 2. Ofertat, 3. Ftesat, 4. Pajtimet dhe mospajtimet etj (Wilkins, 1976).

Kritikët e këtij syllabusi theksojnë se njohuritë e një nxënësi nuk duhet të kufizohen vetëm me oferta dhe kërkesa apo me pajtime dhe mospajtime. Njohuritë e tyre duhet të organizohen në atë mënyrë, që nxënësi të ketë një spektër më të gjerë të dijes. Për më tepër, do të ishte shumë e vështirë të gjejsh material për të dizajnuar syllabusin, gjithmonë duke u nisur nga kriteret e përpilimit të syllabusit që u përmendën më lart si frekuenca, mbulimi, dobia apo edhe mundësia e të mësuarit.

Syllabusi i situatave - nuk është gjë tjetër përveç procesit të përzgjedhjes së disa situatave dhe bërja e disa sekuencave të ndryshme të situatave të jetës/ botës reale (real- life situation). Një syllabus i tillë mund të shfaqet : 1. në bankë, 2. në supermarket, 3. në agjencitë turistike, 4. në restorant, 5. në treg, 6. në aeroport etj.

Ky syllabus mund të jetë tërheqës pasi mund të përmbushë nevojat e shumicës së nxënësve dhe ana tërheqëse e këtij syllabusi mund të shihet edhe nga përdorimi i metodës së komunikimit.

Megjithatë, si anë negative e këtij syllabusi është se nuk mund të përdoret për një anglishte të përgjithshme. Në anën tjetër, nxënësit duhet ta kenë dhe ta shfaqin të njëjtin interes për një situatë të caktuar me qëllim implementimin e këtij syllabusi.

Syllabusi i bazuar në temë - është një kornizë që e organizon gjuhën në tema të ndryshme siç është: 1. Moti, 2. Sporti, 3. Letërsia, 4. Muzika, 5. Mbijetesa, etj.

Lista mund edhe të shtohet apo të modifikohet varësisht nga interesi i nxënësve. Avantazhi i këtij syllabusi është gjithashtu mundësia e madhe e komunikimit që i ofrohet nxënësve. gjithashtu, mund të flasim për teorinë holistike e cila thekson lirshmërinë e nxënësve për përzgjedhjen e temave për mësim dhe është pikërisht ky syllabus i cili mund të përshtatet me këtë teori.

Metodistë të tjerë e kritikojnë këtë syllabus duke thënë se është mirë që ky lloj syllabusi të përdoret si pjesë e një syllabusi tjetër si ai *multi syllabus- syllabus*, sepse si i vetëm nuk do të ishte efikas dhe do të ishte i mangët.

Syllabusi multi - dimensional (funksional) dhe librat shkollorë /e kursit është një syllabus shumë-dimensional, i cili në vetvete përfshin pothuajse të gjitha syllabuset e cekura më lart. Në syllabusin shumë dimensional mund të gjejmë: çështje gramatikore,

leksikore, funksione gjuhësore, situata të ndryshme, tema , detyra, detyra të ndryshme të shkathtësisë së gjuhës apo edhe çështje të fonetikës si shqiptimi i drejtë i fjalëve, theksi dhe intonacioni, e shumë gjëra të tjera.

Autorë të ndryshëm e përdorin këtë lloj syllabusi, sidomos kur nuk sugjerohet (imponohet) ndonjë syllabus nga Ministria e Arsimit apo institucionet e edukimit. Syllabusi fillon me njësi mësimore, për të vazhduar me pjesën gramatikore, fjalorin dhe shqiptimin dhe përfundimisht me shkathtësi të ndryshme siç mund të jenë të shkruarit, të dëgjuarit apo edhe të folurit.

Megjithatë, nëse i referohemi syllabusit që përdoret nga pothuajse të gjitha shkollat e Kosovës, është ky syllabus, i cili përdorim shumë më të gjerë përderisa punohet me librat e kursit “Headway”, dhe janë këto libra kursi që kanë të ndërthurur në vetvete të gjitha elementët e lart përmendur e që e përbëjnë syllabusin multi funksional.

Nëse flasim për librat shkollorë, atëherë ne detyrimisht do të duhet të flasim edhe për syllabusin multi – funksional apo multi dimensional. Është quajtur multi- funksional apo dimensional pasi në vetvete ngërthen një gamë të gjerë të programit apo me fjalë të tjera mund të themi se përfshin në vetvete disa syllabuse të cilët janë përmendur/cekur më lart siç janë: gramatika, leksiku, tema të ndryshme, situata të ndryshme për dialogë ditorë, shkathtësi të ndryshme gjuhësore si të dëgjuarit, të shkruarit, leximi apo edhe bashkëbisedimi, por edhe programe që kanë të bëjnë me fonetikë dhe fonologji si: shqiptimi, theksi i fjalëve dhe i fjalive, intonacioni etj. Në Republikën e Kosovës pothuajse në të gjitha shkollat publike përdoret syllabusi multi – dimensional. Arsyeja e përdorimit të këtij syllabusi është se MASHT i dikton shkollave librat me të cilat ato duhet të punojnë. Shkollat në Kosovë janë të obliguara të përdorin programin “Headway”,program ky i cili përdoret që nga paslufta e vitit 1999. Në anën tjetër, vet MASHT ka kontribuar në përpilimin e kurrikulës së Kosovës në të cilën theks të veçantë i kushtohet përdorimit të MK-së dhe të Mësuarit duke bërë (punuar), apo në gjuhën angleze (learning by doing). Kjo do të thotë se Kurrikula favorizon një syllabus i cili ndoshta duhet t’i përshtatet Metodës së Komunikimit. Një syllabus i tillë mund të jetë një model i syllabusit i bazuar në temë apo situatë, apo edhe funksion.

2.7. Metodologjia e punimit

Shtrimi i problemit

Në Republikën e Kosovës është bërë një hulumtim nga Departamenti i Arsimit dhe Shkencës dhe është titulluar si Korniza e Kurrikulës së re të Kosovës apo KKK, ku procesi përfshin lloje të ndryshme të njohurive, shkathtësive dhe pikëpamjeve si: komunikim, kulturë dhe sjellje, tinguj dhe simbole të shkruarit, fjalorë dhe gramatike, procese kognitive, socio-afektive dhe meta-kognitive (një edukim të përgjithshëm i Gjuhës Angleze). Por nuk është bërë një hulumtim me kritere të mjaftueshme nga lënda Gjuhës Angleze të nxënësit e shkollave të Mesme të Larta, ndërsa në vende të tjera të rajonit e më gjerë ka shumë hulumtime të karakterit të tillë. Një ndër shtetet që do të merret si shembull është Kroacia si shtet i rajonit ku Jelena Mihaljević Djigunović dhe Vesna Bagarić kanë bërë një punim të mrekullueshëm me titull “Anglishtja në Kroaci, nga nevoja deri tek arritjet - *English in Croatia – from needs to achievements*” Jelena Mihaljević Djigunović dhe Vesna Bagarić (Djigunović, Jelena Mihaljević, 2007) na japin material statistikor si për sa i përket nivelit të nxënies së gjuhës, po ashtu edhe dallimeve në mes të të nxënësve në vende urbane dhe rurale. Shteti tjetër i Ballkanit perëndimor është Serbia, ku Marko Marinkovic do të hulumtonte për “English language teachers and students in Serbia – how much do they know and how much would they like to know about teaching with technology – Mësuesit dhe Studentet e Gjuhës Angleze në Serbi – Sa dinë dhe sa do të duan të dinë rreth të nxënësve përmes teknologjisë?” Në Rumani është bërë një hulumtim nga Diana Presadă, Mihaela Badea me temën :”A Brief History of Language Teaching within the Educational System in Romania – Një Histori e shkurtër e të mësuarit të gjuhës brenda sistemit të edukimit në Rumani”.

Është edhe India me një hulumtim të bërë për vendet rurale në Indi të titulluar “English Language Education in Rural Schools of India: The Situation, the Policy and the Curriculum” Submitted by Rama Meganathan on 30 October, 2009 - 22:46, ku jepen detaje statistikore për sa i përket përvetësimit të Gjuhës Angleze në zonat urbane dhe ato rurale në Indi.

Është kjo larmi e madhe studimesh që më nxitën të zgjedh dhe të të përmbush një boshllëk që ndofta ekziston në territorin shqipfolës rreth përvetësimit të gjuhës angleze dhe metodave interaktive të komunikimit, të zbatuara në shkollat tona, që janë pjesë e edukimit global të mësimdhënies dhe nxënies së gjuhës angleze si gjuhë e parë e huaj.

Qëllimi i studimit

Qëllimi i parë i këtij studimi është të prezantojë nga pikëpamja sasiore rezultatet e matjes së faktorëve shkollorë për mësimin e gjuhës së huaj angleze nëpërmjet strategjive dhe metodave efektive të rritjes së cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze

Qëllimi i dytë është të prezantojë ndikimin e këtyre faktorëve shkollorë në strategjitë dhe metodat e përdorura për mësimin e gjuhës angleze (motivimi i nxënësve për të mësuar gjuhën e huaj, ndikimi i llojit të shkollës dhe numrit të nxënësve për grup në qëndrimet ndaj kontekstit të mësimin të gjuhës, kualifikimi i mësuesve dhe niveli i infrastrukturës në mësimin e gjuhës).

Qëllimi i tretë i studimit është të krahasojë këta faktorë sipas shpërndarjes së grupeve të nxënësve në shkollat që u përfshinë në studim, shkollë e mesme publike në qytet, shkollë e mesme publike në fshat në mënyrë që të zbulojë lidhjen mes faktorëve dhe llojit të shkollës ku nxënësit mësojnë gjuhën e huaj.

Qëllimi i fundit i këtij studimi është të përcaktojë përmasën e ndikimit të faktorëve të ndryshëm shkollorë të motivimi i nxënësve shqiptarë për të mësuar gjuhën e huaj dhe tek qëndrimet e tyre ndaj kontekstit ku mësohet gjuha e huaj.

Pyetjet Kërkimore

I gjithë hulumtimi është konceptuar me qëllim të sqarimit të këtyre pyetjeve kërkimore:

- Cilat janë efektet e MK në rritjen e performancës së nxënësve në gjuhën angleze?
- Cilat janë dallimet midis performancës së nxënësve në shkollat e zonave urbane dhe atyre që mësojnë në shkollat e zonave rurale me MK?
- A ka ndikim numri i nxënësve në klasë në përdorimin e MK dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze?
- Si ndikon kualifikimi i mësuesve në përdorimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit?
- Si ndikon lidhja midis infrastrukturës, përdorimit të metodave interaktive dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit?
- Si ndikon metoda komunikative, si metodë bashkëkohore e mësimi të gjuhës së huaj dhe cilësia e mësimdhënësit në të nxënit dhe motivimin e nxënësve në situatën e klasës?

Hipotezat kryesore:

1. Metodatat interaktive komunikative vlerësohen si metoda lider të rritjes së cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze nga nxënësit përmes kurrikulës së re të Kosovës
2. Performanca e përdorimit të strategjive dhe metodave efektive të mësimi dhe të nxënit të gjuhës angleze prej nxënësve ndikohet nga faktorët shkollorë (lloji i shkollës: urbane- rurale; numri i nxënësve në grup; infrastruktura shkollore dhe kualifikimi i mësuesve)
3. Strategjitë dhe metodatat efektive të mësimi të gjuhës angleze si metoda e komunikimit, të ndikuara nga faktorët shkollorë pozitivë, nxisin motivimin për nxënien e kësaj gjuhe.

Dizajni i studimit

Ky studim ka karakter sasior dhe cilësor, dhe për nga natyra e tij është studim eksperimental. Në metodologjinë e studimit përfshihen analiza përshkruese, krahasuese dhe korelacionale. Studimi u realizua me anë të metodave sasiorë dhe cilësorë, pasi u mbështet në linjën e kërkimeve empirike të studimeve, në të cilat është aplikuar i njëjti model kërkimor. Modeli i studimit eksperimental është ndërtuar duke u bazuar në klasat eksperimentale dhe ato të kontrollit, në shkollat urbane dhe rurale, gjithmonë duke përdorur testin PET (Preliminary English Test), për katër shkathtësitë e gjuhës angleze si: të lexuarit, të shkruarit, të dëgjuarit dhe të folurit.

Metodat e Hulumtimit

Për një hulumtim sa më efikas, është aplikuar kombinimi i metodave sasiorë dhe cilësorë.

Shqyrtimi i dokumenteve zyrtare: Rishikim i literaturës për sa i përket ndikimit të madhësisë së klasës, përdorimit të metodës së komunikimit, cilësisë së mësimdhënësve, motivimit në klasë, dhe po ashtu është bërë një studim i Kurrikulës së Kosovës sa i përket metodave të mësimdhënies dhe cilësisë së mësimdhënësve.

Analiza statistikore: Analizimi i statistikave të MASHT për sa i përket numrit të nxënësve në klasë në shkolla të mesme, përdorimi i testeve KET dhe PET për të matur performancën e nxënësve, si para, ashtu edhe pas përdorimit të një syllabusi me metodën e komunikimit, dhe po ashtu edhe analizimi i pyetësorit të motivimit që është shpërndarë në klasa pas aplikimit të MK-së. Të gjitha këto analiza janë përpunuar me softwear-in SPSS.

Metodat cilësore

Metoda cilësore përfshin në vetvete dy lloje të instrumenteve : *Vrojtimin në klasë* dhe *Intervistimin e mësimdhënësve*.

Vrojtimi është realizuar duke u bazuar në formularin i cili gjendet në Shtojcën 2 faqe 177 – 181. Vrojtimi u realizua dy herë në muaj me kohëzgjatje një vjeçare.

Vrojtimi në klasë është realizuar për të mbledhur të dhëna parësore për sa i përket mësimdhënësve dhe aftësive profesionale të zbatimit të kursit/lëndës dhe nëse ata kanë edukimin e duhur për mësimdhënie, nëse ata kanë njohuritë e duhura për sa i përket metodologjisë së mësimdhënies dhe se, sa janë në gjendje të implementojnë metodat mësimore dhe kurrikulën e gjuhës angleze për klasën e dhjetë. Gjithashtu, është vërtetuar përdorimi i metodave, procedurave dhe teknikave, si edhe mjeteve të përdorura në mësimdhënie për gjuhën angleze. Në të njëjtën kohë, janë parë edhe ambientet e klasave dhe kushtet që ofrojnë këto klasat si në shkollat urbane, ashtu edhe ato rurale. Madhësia e klasave, kushtet e ndriçimit, ngrohtësia, përdorimi i teknologjisë në klasë, interaktiviteti mësimdhënës-nxënës e shumë aspekte të tjera për sa i përket mësimdhënies.

Vrojtimi është realizuar edhe për këto elemente:

- Karakteristikat e klasës
- Instruksionet Gramatikore
- Plan-programi mësimor
- Metodot e aplikuarat në përgatitjen e mësimit
- Teknikat bazë të përdorura në klasë
- Gjuha angleze e mësimdhënësit dhe profesionalizmi, si dhe
- Interaktiviteti mësues – nxënës dhe nxënës – nxënës

Intervistat janë realizuar me 50 mësimdhënës shqiptarë të gjuhës angleze në tre komuna si Lipjani, Fushë Kosova dhe Prishtina, me dy mësimdhënëse amerikane Keisey Keane nga Georgia South University dhe Cassandra Ganzak nga Universiteti i Michigan si Fulbright English Teaching Assistants. Gjithashtu, u intervistua edhe Znj. Marguerite Ann Snow si specialiste e Metodologjisë së Mësimdhënies së gjuhës angleze.

Intervistat ishin të pastrukturuara por të thelluara të cilat kishin të bënin me mbledhjen e të dhënave cilësore për sa i përket performancës së nxënësve të klasës së dhjetë. Intervistat kishin pyetje lidhur me madhësinë e klasës, motivimin e nxënësve në klasë, kualifikimin e mësimdhënësve dhe metodat, teknikat dhe mjetet që ata përdornin. Në të njëjtën kohë mësimdhënësit janë pyetur edhe për kushtet e infrastrukturës ku ata japin mësim dhe vështirësitë me të cilët ata ballafaqohen.

Metoda eksperimentale. Të dhënat sasiore. Kampionimi dhe Testimi i nxënësve

Subjekti: 610 nxënës të shkollave të mesme të Republikës së Kosovës për kursin/lëndën e gjuhës angleze.

Hulumtimi ka mostrën e testimeve të ndarë në dy grupe.

- Grupi i parë përfshin grupin urban (në shkolla urbane) dhe
- Grupi i dytë përfshin grupin rural (në shkolla rurale).

Hulumtimi është i tipit korrelacional që studion marrëdhëniet ndërmjet variablave të performancës së nxënësve të klasave Urbane dhe Rurale dhe madhësisë së klasës, motivimit në situatën në klasë, kualifikimi i mësuesve dhe infrastruktura që përfshiu afatin kohor prej një viti akademik- (shkollor).

Kampionimi

Kampioni është “Kampionim me kuotë” ku nga shumë shkolla në Republikën e Kosovës, si ato urbane dhe rurale, janë përzgjedhur me short tre shkolla si: shkolla urbane publike “Hivzi Sulejmani” – Fushë Kosovë, shkolla jopublike : “Luarasi” – Prishtinë dhe shkolla rurale publike: ”Ulpiana” – Gadime. Ideja për përdorimin e këtij kampionimi erdhi për arsye të përfshirjes në hulumtim të shkollave urbane dhe rurale vetëm në klasën e dhjetë, meqenëse klasa e dhjetë është klasë transitore nga shkolla e mesme e ulët në shkollë të mesme të lartë dhe popullata u kërkua të plotësonte kriteret e lartpërmendura: të jenë nxënës të shkollave publike dhe jopublike, të jenë nxënës të zonave urbane apo rurale dhe të jenë nxënës të klasës së dhjetë. Arsyeja se pse është zgjedhur ky lloj kampionimi është se është kampionim që përdoret për hulumtime të thelluara eksperimentale për shembull në shkolla, fakultete apo edhe degë studimi (Bob Matthews and Liz Ross, 2010, pp. 164-166). Janë përzgjedhur tre shkolla me nga gjashtë klasa ku nxënësve u janë shpërndarë teste të shkathtësive si të lexuarit, të dëgjuarit, të folurit dhe të shkruarit për të parë performancën e tyre paraprake, para se të aplikohet Metoda e Komunikimit si metodë eksperimentale. U aplikua metoda e vrojtimit në klasë për të parë cilësitë e mësimdhënësve dhe metodat e mësimdhënies së aplikuar nga vetë mësimdhënësit dhe kushtet e klasave, dhe motivimi i nxënësve. Për të ardhur në fund, përsëri me teste të nivelit A2 për të matur performancën e klasës së dhjetë si për grupet eksperimentale ku është aplikuar Metoda interaktive komunikative,

ashtu edhe performancën e grupeve kontrolluese me idenë e bërjes së krahasimeve midis grupeve.

Administrimi i Testeve KET dhe PET

U përdorur metoda eksperimentale ku grupet e lartpërmendura janë ndarë në grupe kontrolli dhe grupe eksperimentale për të tre shkollat ku është implementuar hulumtimi, si në atë urbane “ Hivzi Sulejmani” në Fushë Kosovë, rurale “ Ulpiana” në Gadime të Lipjanit dhe “Luarasi” në Prishtinë.

Ideja e implementimit të metodës eksperimentale u bë për të parë nëse ka dallime në mes grupeve urbane dhe rurale dhe për më tepër, për të parë nëse ka ndryshim në performancën e nxënësve pas implementimit të metodës së komunikimit, duke marrë parasysh se dallime ka pasur edhe në hulumtimet e bëra në shtetet e tjera, siç është Kroacia apo India.

Për të matur saktë nivelin e Gjuhës Angleze janë përdorur teste të njohur ndërkombëtarisht sipas Kornizës së Përbashkët Evropiane në Shkallë Globale (Common European Framework Global Scale).

Teste të tilla janë KET (Key English Test) dhe PET (Preliminary English Test).

Me testet KET (Key English Test), është matur të dëgjuarit, të lexuarit, të folurit dhe të shkruarit e nivelit A1-A2 ose për tekstet shkollore të nivelit fillestar (Elementary).

Me testet PET (Preliminary English Test), është matur të dëgjuarit, të lexuarit, të folurit dhe të shkruarit e nivelit A2-B1 ose për tekstet shkollore të nivelit Pre-intermediate. (FRAMEWORK, 2001).

Studentëve u janë shpërndarë testet e lartpërmendura dy herë gjatë një viti shkollor (akademik), në fillim të vitit, dhe në fund të vitit shkollor. Dhe në fund, është bërë përpunimi i të dhënave me metoda statistikore, me softwear-in SPSS dhe T-test.

E gjithë puna në terren është bërë me klasën e dhjetë, e cila është klasë transitore nga shkolla e mesme e ulët në shkollën e mesme të lartë.

Në fillim të vitit shkollor nxënësit janë testuar për sa i përket performancës paraprake, për të parë nivelin e tyre të njohurive në raport me përmbushjen e objektivave të kurrikulës së gjuhës angleze për këtë fazë të shkollimit.

Në fund të vitit shkollor nxënësve u janë shpërndarë testet PET për të parë se a ka dallim në mes grupeve të kontrollit dhe atyre eksperimentale, për sa i përket implementimit të metodës së komunikimit në mësimdhënien e gjuhës angleze.

Në vazhdim do të paraqesim edhe objektivat, të dhënat dhe informacionet e plota për sa i përket testeve të përdoruar në hulumtim.

Testi KET (Key English Test) ndahet në 3 pjesë:

- Pjesa leximit dhe shkrimit ndahet në 9 pjesë:

Testi përmban 56 pyetje.

Testi zgjati 1 orë e 10 minuta dhe përbëhet prej 56 pyetjeve.

Testi përbën 50% të vlerësimit të përgjithshëm.

(ESOL, <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>, 2013)

- Dëgjimi zgjati përafërsisht 30 minuta dhe testi është i përbërë prej pesë pjesëve:

Testi përbëhet prej 25 pyetjeve.

Testi përbën 25% të vlerësimit të përgjithshëm.

(ESOL, <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>, 2013)

Për secilën pjesë, nxënësit patën mundësinë ta dëgjojnë dy herë. Në këtë pjesë nxënësit vlerësohen për atë se sa janë në gjendje të kuptojnë fjalët familjare dhe frazat bazike për sa i përket vetes së tyre, familjes dhe mjedisit që i rrethon, kur njerëzit flasin ngadalë dhe qartë.

- Të folurit ndahet në 2 pjesë:

Testi zgjati 8 deri 10 minuta për çift.

Testi përbën 25% të vlerësimit të përgjithshëm.

Nxënësve iu dha një format mbi të cilin ata pyesin njëri tjetrin dhe përgjigjen se ku jetojnë, dhe njerëzit që i njohin.

(ESOL, <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>, 2013)

Testi i PET (Preliminary English Test) ndahet në 4 pjesë:

- Pjesa e leximit në 5 pjesë:

Pjesa e parë përmban: tekste të shkurtra siç janë shenja, mesazhe.

Pjesa e dytë: Bashkimi i njerëzve me tekste.

Pjesa e tretë: Teksti me pyetje (e saktë / e gabuar).

Pjesa e katër: Tekst i gjatë me pyetje me zgjidhje multiple.

Pjesa e pestë: Tekst me 10 zbrazëtira.

- Pjesa me shkrim ka tre pjesë:

Pjesa e parë: Transformimi i fjalive.

Pjesa e dytë: Mesazh i shkurtër.

Pjesa e tretë: Letër jo zyrtare.

(ESOL, <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/>, 2013)

- Dëgjimi zgjat 30 minuta dhe ndahet në 4 pjesë:

Pjesa e parë: Pikturë me zgjidhje multiple.

Pjesa e dytë: Monolog i gjatë me pyetje me zgjidhje multiple.

Pjesa e tretë: Monolog për ta kompletuar me shënime.

Pjesa e katërt: Dialog jo-zyrtar me pyetje (të sakta / të gabuara).

(ESOL, <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/>, 2013)

- Të folurit zgjat 10 minuta dhe është një intervistë.

(ESOL, <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/>, 2013)

Implementimi i pyetësorit të motivimit

Në fund të vitit akademik nxënësve iu dorëzua edhe një pyetësor motivimi për të marrë opinionin e tyre për motivimin në klasë e që lidhet direkt me performancën e tyre në klasë. Ky pyetësor ka matur impaktin që kanë *komponentët specifikë të motivimit në kurs/lëndë, komponentët specifikë motivacionalë të mësuesit dhe komponentët motivacionalë specifikë të grupit.*

Ideja e implementimit të këtij pyetësori ishte për të matur motivimin e nxënësve nga lënda/kursi, mësuesi dhe grupi, me përdorimin e metodave të mësimdhënies së gjuhës angleze nga mësimdhënësit dhe për të evidentuar ndonjë ndryshim në shkallë të motivimit pas implementimit të MK-së.

Pyetësori përmban pesëmbëdhjetë pyetje të cilat ndahen në mënyrë të barabartë, që do të thotë nga pesë pyetje për çdo kategori të komponentëve specifikë të motivimit në klasë.

Çdo pyetje ka gjithashtu pesë mundësi përgjigjeje të cilat janë rreshtuar me numra arabë nga 5 deri në 1. Numri 5 do të thotë se nxënësi pajtohet plotësisht me pyetjen, numri 4 pajtohem, 3 i pavendosur, 2 nuk pajtohem dhe 1 nuk pajtohem aspak.

Megjithatë pyetësori ka edhe një pyetje shtesë ku nxënësve iu është kërkuar të deklarohen se ku i kanë marrë ata njohuritë e para në gjuhën angleze. Ata patën dy mundësi ku mund të shënonin ne (☐) opsionin e kopshtit / çerdhes apo shkollës fillore dhe për më tepër nëse ata deklarohen për shkollën fillore, iu kërkuar që të përcaktonin se prej cilës klasë kanë filluar të mësojnë anglisht, e që është dashur ta shënojnë me numër.

Implementimi i Metodës së Komunikimit

Gjatë gjithë vitit mësimor me grupet eksperimentale është realizuar implementimi i syllabusit i cili është përpiluar në mënyrë të tillë që në të vetvete të ngërthejë metodën e komunikimit dhe zhvillimi i mësimi dhe është realizuar duke përdorur këtë metodë (komunikatave), edhe pse, ne si hulumtues nuk kemi pasur ndikim direkt, duke marrë parasysh se nuk kemi qenë në rolin e mësimdhënësit apo më mirë të themi nuk jemi

përfshirë direkt në mësimdhënie, vetëm jemi konsultuar me mësuesit, kemi dhënë këshillat e duhura se si të implementohet syllabusi me MK.

Çështja etike gjatë procesit grumbullimit të të dhënave

Meqenëse çështja etike luan një rol të veçantë në punime, ne që në fillim të punës empirike, e cila është kryer në terrene të ndryshme të Republikës së Kosovës, kemi marrë të gjitha masat e duhura që të jemi sa më vigjilentë dhe sa më të përpiktë dhe etikë në punë. Në librin e tyre Liljana Elmazi dhe Bajram Hasani theksojnë disa aspekte të etikës në procesin e kërkimit/hulumtimit, siç janë:

- Privatësia e pjesëmarrësve të mundshëm dhe aktualë;
- Natyra vullnetare e pjesëmarrjes dhe e drejta për t'u tërhequr pjesërisht apo plotësisht nga procesi;
- Pëlqimi dhe mashtrimi i mundshëm i pjesëmarrësve;
- Ruajtja e sekretit të të dhënave të ofruara nga individë apo pjesëmarrës të identifikueshëm, si dhe respektimi i anonimitetit të tyre;
- Veprimet e pjesëmarrësve për mënyrën në të cilën iu kërkohet për të mbledhur të dhënat e duhura;
- Sjellja dhe objektiviteti i studiuesit. (Elmazi, Liljana and Bajram Hasani, 2009)

Pikërisht duke u bazuar nga kriteret e lartpërmendura ne kemi bërë hulumtimin empirik dhe mendojmë se kemi përmbushur të gjitha aspektet etike.

Fillimisht, u jemi drejtuar drejtorive komunale të arsimit, respektivisht të Fushë Kosovës, Prishtinës dhe të Lypjanit, ku edhe kemi shpalosur idenë dhe platformën tonë të punës dhe hulumtimit, si edhe jemi mbështetur pa hezitimin më të vogël nga të tre drejtoritë.

Së dyti, kemi folur dhe intervistuar drejtorët e të dy shkollave publike “Hivzi Sulejmani” në Fushë Kosovë, si edhe në shkollën “Ulpiana” në Gadime dhe në të njëjtën kohë kemi biseduar edhe me drejtorin e shkollës private “Luarasi” për të marrë mbështetjen e tij për këtë hulumtim.

Së treti, kemi zhvilluar takime dhe biseduar me arsimtarët e kursit të gjuhës angleze në këto shkolla dhe mund të pohojmë se ishin shumë bashkëpunues. I njëjti qëndrim është shfaqur edhe nga nxënësit e klasave me të cilët edhe është bërë hulumtimi.

Nxënësve që në fillim të hulumtimit iu është bërë e ditur qëllimi i hulumtimit dhe iu është thënë se rezultatet e testeve dhe pyetësorëve nuk do të prekin interesat e tyre as në notën e kursit dhe se edhe përgjigjet e tyre për motivim nuk do të prekin privatësinë e tyre dhe raportin e tyre me mësimdhënësin.

Atyre iu është bërë e qartë se ky hulumtim nuk do të ketë asnjë ndikim në raportin me mësimdhënësit e tyre dhe as në vlerësimin e tyre në gjuhën angleze.

Atyre, iu është treguar se të gjitha këto rezultate do të përpunohen dhe se në fund të hulumtimit, puna e tyre do të shprehet në mënyrë statistikore dhe asgjë më tepër.

Nxënësit, që në fillim e kanë pasur të qartë se nuk janë të detyruar të jenë pjesë e këtij hulumtimi dhe se gjithçka është punë vullnetare, dhe se është e drejta e tyre të tërhiqen nga procesi në çdo kohë që ata dëshirojnë.

Nxënësve iu është kërkuar që ata të jenë sa më të sigurtë si në plotësimin e testeve të performancës, ashtu edhe të pyetësorit të motivimit, me të vetmin qëllim që të kemi të dhëna sa më të sakta dhe rezultate të besueshme, gjë që nxënësit e kanë pranuar pa hezitim duke u bazuar në cilësitë e konfidencialitetit dhe anonimitetit.

Një çështje më vete që duhet përmendur është edhe të pasurit qasje/akses në hulumtim. Pa as edhe një hezitim mund të themi se edhe nga drejtoritë e arsimit tek të dy komunat si në Fushë –Kosovë, po ashtu edhe në Lypjan, po ashtu edhe nga vetë shkollat ku është zhvilluar hulumtimi, si në atë urbane ashtu edhe në atë rurale, publike dhe private, kemi pasur qasje dhe përkrahje për çdo gjë që na është nevojitur.

Kufizimet e hulumtimit

Ky hulumtim ka kufizime për sa i përket mungesës së literaturës dhe kërkimeve empirike në vendin tonë që lidhen me mungesën e analizave statistikore sasiore për ndikimin e faktorëve shkollorë për mësimin e gjuhës së huaj angleze nëpërmjet strategjive dhe metodave efektive të rritjes së cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze.

Po ashtu në literaturën në gjuhën shqipe mungojnë studimet për motivimin e nxënësve për të mësuar gjuhën e huaj, ndikimin e llojit të shkollës dhe numrit të nxënësve për grup në qëndrimet ndaj kontekstit të mësimin të gjuhës angleze apo çfarëdo lloj gjuhe të huaj, kualifikimit të mësimeve dhe nivelit të infrastrukturës në mësimin e gjuhës angleze.

KAPITULLI III: Konteksti historik i metodave të mësimdhënies, me theks të veçantë në Metodën e Komunikimit (MK) – mjetet, teknikat dhe aktivitet e saj.

3.1. Konteksti historik i metodave të mësimdhënies.

Për të kuptuar metodat e mësimdhënies së gjuhës angleze, së pari duhet të dimë konceptet e disa termave që shumë shpesh i hasim në literaturën që ka të bëjë me mësimdhënien dhe mësim-nxënien.

Fjalët e tilla të cilat përdoren në anglisht, do t'i shqipërojmë gjithmonë duke i dhënë edhe kontekstin adekuat.

Approach- sipas (Dictionary, 2007) përkthehet si drejtim, shteg apo qasje. Në pedagogjinë shqipe ky term përdoret më së shumti si qasje dhe sipas Harmer (The Practice of English Language, 2001) u referohet “teorive rreth natyrës së gjuhës dhe mësimi të gjuhëve, e cila shërben si burim i ushtrimit, praktikës dhe parimeve. Autori thekson se qasja përshkruan se si përdoret gjuha dhe si ndërveprojnë pjesët e saj. Me fjalë të tjera, ajo ofron njohjen model të një kompetence gjuhësore. (Anthony, 1963) ishte nga të parët i cili përshkroi termin *approach*, i cili thekson se ky term një model teorik apo një paradigmë hulumtimi.

Metoda - Po sipas (Anthony, 1963) është një set i procedurave, por Harmer (The Practice of English Language, 2001) thotë se është realizimi praktik i një qasjeje (*approach*). Përdoruesi i një metode arrin një vendim rreth llojit të veprimeve, rolit të mësuesit dhe nxënësit, llojit të materialit që do të ndihmojë mësimdhënien dhe disa modele të organizimit të një syllabusi (plan-programit mësimorë). Metodat përfshijnë procedura dhe teknika të llojllojshme si pjesë e teorisë standarde.

Procedura - është një sekuencë e radhitur e teknikave, p.sh. një procedurë e popullarizuar e diktimit fillon kur nxënësit vendosen në grupe të vogla. Secili grup pastaj dërgon përfaqësuesin e tij përpara klasës që të lexojë rreshtin e parë të poezisë që është vendosur mbi tavolinë. Më pas secili nxënës kthehet mbrapa tek grupi përkatës që të diktojë fjalinë e lexuar. Procedura vazhdon edhe me nxënës të tjerë, derisa të mbarojë

e tërë poezia. Procedura sipas Harmer (The Practice of English Language, 2001) përshkruhet si sekuencë e cila mund të përshkallëzohet në terma si: Së pari bëj këtë..... , pastaj bëj atë... etj.

Teknika- Një teknikë e rëndomtë është kur përdoret një video-material i quajtur silent-viewing (pamje pa zë). Kjo mënyrë e paraqitjes së materialit është një sekuencë e aktivitetit dhe nuk paraqet një procedurë, por vetëm një teknikë. (Harmer, The Practice of English Language teaching, 2001).

Ka shumë raste kur mësues, por edhe autorë të ndryshëm, mund të fillojnë mësimdhënien nga lart- poshtë, që do të thotë se fillojnë nga qasja (approach) për të vazhduar me metodën, procedurat dhe përfundimisht me teknikat. Por ka edhe të tjerë që fillojnë nga poshtë-lart, që do të thotë se fillojnë nga teknikat , për të kaluar në procedura, metodë dhe qasje (approach).

Për metodat e mësimdhënies dhe mësim-nxënies kanë shkruar autorë të ndryshëm, të cilët përdorin emërtime të ndryshme në periudha të ndryshme kohore. Disa nga metodat që janë përdorur pothuajse kanë rënë në harresë, por ka të tilla që kanë bërë emër. Ne do të mundohemi të radhisim disa, në bazë të periudhave kur janë përdorur, por përfundimisht do të përqendrohemi në metodën që do ta quajani avangardë të shekullit tonë apo shekullit XXI. Bëhet fjalë për “Communicative Language Teaching” apo në shqip Metoda e Komunikimit në të mësuarit e gjuhës.

Metoda të tilla janë:

- Metoda e gramatikës dhe përkthimit (Grammar-translated method)
- Metoda direkte
- Metoda audio-linguistike
- Metoda PPP – Prezantimi-Praktika-Prodhiimi (Presantation-Practice-Production)
- Metoda komunikative e mësimdhënies (Communicative language teaching)
- Të mësuarit e bazuar në detyra.
- Metoda e heshtjes
- Të mësuarit e gjuhës në komunitet
- Sugjestopedia

- Përgjegjësia totale fizike (Total physical response)
- Mësimdhënia humaniste (Humanistic teaching)

Në përgjithësi të gjitha këto metoda kanë shumë gjëra të përbashkëta, por megjithatë kanë edhe shumë dallime. Për më tepër, qëllimi i tyre është i njëjtë: si të arrijmë deri te suksesi sa më i shpejtë i të nxëniet të një materiali.

(Richards, J. C., & Rodgers, T. S., 2001) kur flasin për natyrën e metodave të mësimdhënies për sa i përket gjuhës, ata paraqesin tre komponentë për një metodë, të cilat janë: *Qasja (approach) Dizajn dhe Procedura*. Me *qasje* ata përshkruajnë teoritë e gjuhës dhe të mësimdhënies që të dërgojnë deri te parimet e praktikat e të mësuarit të gjuhës; me *dizajn* ata konsideruan objektivat e një metode dhe me *procedurë* konsideruan praktikat dhe teknikat e përditshme të mësimdhënies.

Metodologjia e mësimdhënies së gjuhës e shekullit të njëzetë, anon në mes të dy qasjeve: nxënësit që e mësojnë gjuhën për ta folur atë dhe nxënësit që e analizojnë gjuhën për të mësuar rregullat e saj gramatikore (Prator, 1974). Mund të pretendojmë se metodat e para të mësimdhënies ishin ato të analizimit të gjuhës dhe rregullave të saj gramatikore, sidomos kur bëhet fjalë për gjuhët e klasike si Greqishtja apo Latinishtja.

Që kur vernakularët Evropianë (gjuhët me traditë në të folur, por me pak apo aspak traditë në të shkruar) kishin rritur prestigjin dhe përdorimin, nuk ishte aspak befasi që njerëzit në një shtet apo rajon të gjejnë përdorimin e një gjuhe tjetër si të dobishme apo edhe të domosdoshme (Kelly, 1969). Ndoshta ishte koha në fillim të vitit 1600, kur njerëzit filluan t'i ekspozoheshin gjuhës target apo gjuhës së huaj, me qëllim që ta mësojnë atë, dhe jo vetëm ta analizojnë gramatikisht.

Qasja e Gramatikës dhe e përkthimit – nisi aty nga fillimi i shekullit të nëntëmbëdhjetë. Metoda fillimisht filloi me një përkthim sistematik të gjuhës latine dhe me analizën e saj gramatikore. Por më vonë, kjo qasje filloi të përdoret edhe në gjuhë tjera Evropiane.

Metoda Direkte – metodë që filloi nga fundi i shekullit të nëntëmbëdhjetë, padyshim është metoda e parë e mësimdhënies, e cila edhe po vazhdon të përdoret në pothuajse një numër të madh vendesh, që thekson më shumë mundësinë e përdorimit të gjuhës se sa analizës gramatikore të saj (Kelly, 1969).

Metoda audio-lingvistike – disa historianë të gjuhës theksojnë se kjo metodë i ka rrënjët në fillim të Luftës së Dytë Botërore. Duke qenë se ushtria Amerikane ishte përfshirë në luftë, atëherë qeveria punësoi linguistë me qëllim që të prodhojnë materiale dhe të ndihmojnë që ushtarët të mësojnë sa më shpejt gjuhët e huaja. Përfundimisht, edhe lindi një qasje e re e cila kishte të ndërthurura në vetvete tipare të strukturës linguistike dhe psikologjisë së sjelljes (bihejvioriste). (Fries, 1945)

Qasja Komunikative – ishte një punë e bërë nga linguistët antropologjikë të SHBA-ve, të cilët e përshkruan gjuhën si sistem me bazë kuptimin (domethënie) për të komunikuar. Qasja komunikative përfshin në vetvete disa metoda si: *të mësuarit e bazuar në detyra, metoda komunikative e mësimdhënies, të mësuarit kooperativë ose i përbashkët, të mësuarit e bazuar në përmbajtje dhe mbi të tjera edhe mbi kornizën instruksionale*. (Halliday, 1978)

3.2. Metoda Komunikative e Mësimdhënies (MK)

Qasja komunikative – sipas (Harmer, *The Practice of English Language teaching*, 2001) – jo vetëm ndryshoi nga aspekti se “çfarë të mësojmë”, por edhe se “si të mësojmë”.

Metoda e Komunikimit përfshin gjetjet rreth asaj që njerëzit bëjnë në fundjavë dhe pushime dhe po ashtu edhe të mësuarit për interesat, aktivitetet, preferencat dhe opinionet e shokëve të klasës duke i shkëmbyer ato me të tjerë. Ajo mund të përfshijë edhe sqarimin e rutinave ditore, diskutimin e ngjarjeve aktuale, shkrimin e një emaili, rrëfimin e një libri, një artikulli apo një video klipi interesant (Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow, 2014, p. 16).

Se “çfarë të mësojmë” thekson kryesisht funksionimin e gjuhës, por jo se si të përqendrohemi në gramatikë dhe fjalor.

Se “si të japim mësim” është e lidhur ngushtë me idenë se të mësuarit e gjuhës vjen nga vetë ajo, duke u mbështetur nga ekspozimi ndaj gjuhës së përdorur dhe mundësia e përdorimit të saj e që është thellësisht e rëndësishme për zhvillimin e nxënësit në komunikimin real dhe ku saktësia e përdorimit të gjuhës është më pak e rëndësishme se

sa arritja e suksesshme e detyrave të komunikimit, të cilat i performojnë nxënësit. (Harmer, The Practice of English Language teaching, 2001)

Në fakt globalizimi, ndërkombëtarizimi i gjuhës angleze dhe po ashtu përdorimi i saj në një spektër të gjerë të rrethanave sociale i bëri shkencëtarët të mendojnë se duhet hequr dorë nga rregullat strikte të të mësuarit të një gjuhe të huaj, siç janë: rregullat gramatikore, rregullat strikte të shqiptimit (shqiptimi i rrokjeve, zanoreve, bashkëtingëlloreve, përdorimi i drejtë i theksit brenda një fjale, madje edhe theksi në fjali, intonacioni etj.

Metoda komunikative ishte prezantuar në fillim të viteve '70 nga dijetarët amerikanë për të bërë më të përshtatshme shkathtësitë komunikative (Zoltán, 2011). Sipas këtij autori, metoda komunikative ka pasur shumë ngjashmëri me metodën audio-linguiste. Ai thekson se këto dy metoda kishin pasur objektiva primare të ngjashme, por metoda komunikative ndoqi agjendën komunikative përmes ushtrimeve dhe memorizimit, përmes të mësuarit të gjuhës të nënkuptimit (implicit). Ai shton se “implicit” apo të nënkuptuarit përfshin kërkimin e shkathtësive dhe njohurive pa vetëdije koshiente, por në mënyrë automatike, në një mënyrë të natyrshme të të mësuarit të gjuhës së huaj.

MK është ndoshta metoda apo qasja më bashkëkohore që mund ta përshkruajnë mësuesit, përveç faktit që është gjerësisht e keqkuptuar dhe keq zbatuar. MK bazohet në bindjen se nxënësit do të mësojnë më së miri nëse ata marrin pjesë në komunikim të kuptueshëm. Ajo mund të na ndihmojë nëse ne bëjmë një dallim ndërmjet versionit të MK-së së fortë dhe versionit të MK-së së butë. Me MK të fortë nxënësit mësojnë duke komunikuar, p.sh. duke bërë detyra komunikimi me një rol të kufizuar me mësimdhënie eksplicite dhe ushtrime tradicionale të praktikës. Në të kundërtën, me MK të dobët nxënësit mësojnë me mësimdhënie të gjerë dhe të llojllojshme, ushtrime, aktivitete dhe studim, me një dyanësi drejt punës me të folurit dhe të dëgjuarit. Shumica e librave shkollorë apo librave të kursit reflektojnë një version të MK- së së dobët. (Scrivener, 2011)

Ne pajtohemi plotësisht me shumë autorë për sa i përket përshkrimit të metodës komunikative, ngase është e natyrshme që gjuha e huaj të mësohet po ashtu siç mësohet gjuha e parë apo gjuha e amtare. As edhe një fëmijë nuk do të mund të fliste pa të dëgjuarit, dhe të lexonte pa filluar të flasë. Përfundimisht, mund të themi pa as edhe një hezitim se nxënësit që e mësojnë gjuhën angleze përmes komunikimit, do të duhej që shkathtësitë e dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit t'i mësojnë në të njëjtën

mënyrë si edhe vetë folësit e gjuhës amtare. Megjithatë, është detyrë e mësuesve që të përgatisin syllabusin (plan-programin), të gjejnë materialin adekuat, të përgatisin teknikat e mësimdhënies dhe të përdorin mjetet e nevojshme për secilin nivel ku ata ligjërojnë, që të përgatisin dhe t'i motivojnë nxënësit të flasin dhe komunikojnë në gjuhën e nxënies, në rastin tonë gjuhën angleze.

Gjithashtu, shihet e nevojshme që mësuesit të mos merren me çështje të rregullave gramatikore, apo t'i shtyjnë nxënësit të mësojnë fjalorin në mënyrë mekanike, pasi një gjë e tillë do të vijë gradualisht gjatë komunikimit të nxënësve si në mes të njëri-tjetrit, ashtu edhe mes nxënësve dhe mësuesit. Nëse u referohemi fëmijëve, edhe në vetë gjuhën amtare ata do të kishin pasur probleme nëse do t'i detyronim të mësojnë rregulla në mënyrë mekanike, si strukturat e fjalive, zgjedhimet e foljes apo lakimin e emrave. Një gjë e tillë do të ndodhte edhe me nxënësit që do të mësonin një gjuhë të huaj në çfarëdo moshe qofshin ata. Ne si mësues duhet të gjejmë një mënyrë të lehtë dhe pa trysni, t'i shtyjme dhe t'i motivojmë, që nxënësit të japin idetë dhe mendimet e tyre për probleme të ndryshme dhe tema të ndryshme që mësuesi zgjedh në objektivat e një ore mësimi. Kur ata të kuptojnë, të fillojnë të shprehin dhe të lexojnë, atëherë do ta kenë më të lehtë që të analizojnë strukturat e fjalive dhe formave të ndryshme gramatikore. Madje autorë të ndryshëm theksojnë se në shekullin tonë bashkëkohor, gjuha angleze nuk mësohet vetëm për përkthim të materialit, siç ishte dikur metoda direkte apo edhe metoda e gramatikës dhe e përkthimit (grammar-translated), por mësohet për lehtësimin e komunikimit ndërmjet njerëzve, si gjuhë ndërkombëtare apo gjuhë e globale.

Në bazë të përvojës time si mësues dhe ligjërues, do të thosha, pa as edhe një mëdyshje, se nxënësit të cilët qenë pjesë në orën mësimore ku është përdorur metoda komunikative e të nxënësve, kanë arritur shumë më tepër sukses se sa ata nxënës të cilët janë mësuar me metodat tradicionale me një syllabus që mësuesi e ka marrë nga vetë libri shkollor. Për nxënësin do të ishte shumë e bezdisshme që të kalojë një orë mësimi duke mësuar të gjithë ato rregulla drejtshkrimore, shqiptim të drejtë, të mësojë rregullat e përdorimit të theksit brenda fjalës dhe fjalisë, të mësojë intonacionin dhe kurrë të mos i praktikojë ato, si gjatë orës së mësimi, ashtu edhe jashtë saj.

Shkathtësitë e mira të komunikimit në anglisht sigurohen në mënyra të ndryshme, si përmes instruksioneve formale, ashtu dhe përmes

udhëtimeve, studimeve jashtë shtetit, por edhe përmes medieve dhe internetit. (Richards, 2006)

Ne do të mundohemi të argumentojmë sidomos të mësuarit përmes internetit, sepse ka shumë raste ku nxënësit jo vetëm nuk shkojnë në kurse për ta mësuar gjuhën angleze, por as angazhohen edhe në shkollat ku ata studiojnë. Megjithatë ata kanë njohuri të shkëlqyera të gjuhës, pothuajse në të gjitha shkathtësitë e lart përmendura. Të gjitha këto njohuri që këta nxënës zotërojnë, janë si pasojë e ekspozimit të tyre ndaj medieve si interneti, muzika, filmi dhe dhomat e komunikimi (chat-rooms) që kanë ata me shokë anë e mbanë globit.

Mbështetur në studimet e bëra në shumë vende, por edhe në përvojat tona disa vjeçare si mësues të gjuhës angleze, besojmë se Metoda e Komunikimit është një nga metodat më frytdhënëse, ngase është e vetmja mënyrë për ta mësuar një gjuhë të huaj sa më shpejt dhe në mënyrë sa më korrekte, sidomos për sa u përket shprehjeve sociale. Shumica e nxënësve theksojnë se duan që ta mësojnë gjuhën deri në atë fazë sa të jenë në gjendje të komunikojnë. Sipas tyre, ata nuk duan të futen në analiza të gjuhës, ngase kjo nuk do të ishte në interesin e tyre.

Richards Jack e përshkruan metodën komunikative si metodë e zgjedhjeve. Megjithatë, unë do të thosha se kjo metodë është e larmishme, ngase do të futja edhe metoda të tjera brenda saj si: të mësuarit me bazë detyrat (task-based learning), të mësuarit me bazë përmbajtjen (content-based learning), qasja e pjesëmarrjes (participatory approaches), të mësuarit me bashkëpunim (cooperative learning), të mësuarit interaktiv (interactive learning), etj. Në thelb, këto metoda duken si të veçanta për sa u përket emërtimeve, por megjithatë, të gjitha në thelb e kanë komunikimin si synim dhe objektiv kryesor. Objektivi primar i secilës prej tyre është komunikimi, apo më mirë të themi se si të arrijmë sa më shpejt deri tek komunikimi.

Edhe pse synimi i Metodës së Komunikimit është të mësuarit përmes dialogut dhe mungesës së gramatikës, përsëri kjo metodë i vë theks të veçantë diskutimit të hapur rreth çështjeve apo shkëmbimit të ideve dhe përvojave të nxënësve si tipari kryesor i një kursi.

Richards (Richards 2006) do ta përshkruante metodën komunikative duke përdorur këto karakteristika:

Njerëzit mësojnë një gjuhë të huaj më së miri kur ata e përdorin atë për të bërë gjëra, se sa përmes studimit se si funksionon gjuha, dhe praktikumit të rregullave.

- Gramatika nuk është më e rëndësishme në mësimdhënien e gjuhës.
- Njerëzit e mësojnë një gjuhë përmes komunikimit të saj.
- Gabimet nuk janë të rëndësishme në të folurit e një gjuhe.
- Metoda komunikative merret vetëm me të mësuarit e të folurit.
- Aktivitetet e klasës duhet të kenë kuptim dhe të përfshijnë komunikim real.
- Dialogët nuk përdoren në metodën komunikative.
- Metoda komunikative zakonisht përshkruhet si metodë e mësimdhënies.

Po ashtu, autori përshkruan në mënyrë të përsosur edhe kompetencat e metodës së komunikimit ku përfshin:

- Njohuritë për të përdorur gjuhën në një spektër të gjerë të qëllimeve dhe funksioneve.
- Njohuritë se si të ndryshojmë përdorimin tonë të gjuhës sipas vendit dhe pjesëmarrësve (njohuritë se kur të përdorim gjuhën zyrtare dhe jozyrtare, kur të përdorim gjuhën si duhet në të shkruar, për dallim me atë të folur).
- Njohuritë se si të prodhojmë dhe kuptojmë lloje të ndryshme të teksteve (p.sh. rrëfime, raporte, intervista, dialogë).
- Njohuri se si të bëjmë (sigurojmë) komunikimin përkundër pasjes së njohurive të kufizuara në atë gjuhë (p.sh. duke përdorur lloje të ndryshme të strategjive të komunikimit).

Nëse kthehemi tek karakteristikat e Richards (Richards, 2006), ku ai thekson se njerëzit e mësojnë një gjuhë më mirë kur ata e përdorin atë për të bërë gjëra, sesa përmes studimit se si funksionon ajo, ne mund të argumentojmë me disa raste dhe shembuj kur nxënësit kanë mësuar gjuhën për arsye të nevojës për atë gjuhë. Mund të themi se edhe motivimi për ta mësuar atë gjuhë ka qenë motivim nga nevoja. Metoda komunikative është metodë e cila nuk i jep rëndësi praktikumit të rregullave. Sipas studiuesve të kësaj metode, e rëndësishme është të flasësh, por jo të thuash se si funksionon gjuha. Në shumë shtete evropiane ku jetojnë me qindra mijëra shqiptarë, e të cilët flasim gjuhë të huaja, është përdorur pikërisht kjo metodë e të nxënësve. Shumica prej tyre nuk dinë as

edhe një gjë sa i përket funksionimit të gjuhës. Megjithatë, ata e përdorin gjuhën në komunikimin real të saj. Shumica prej tyre nuk ka ndjekur as edhe një kurs të gjuhës së huaj, që do të thotë se kanë mungesë të theksuar të rregullave gramatikore dhe strukturore të gjuhës, por, siç thekson Jack Richards, gabimet nuk janë shumë të rëndësishme, i rëndësishëm është komunikimi apo të shprehemi më thjesht, e rëndësishme është të merremi vesh. Anglishtja e shekullit njëzetë e një duhet të jetë një anglishte e komunikimit. Njerëzit duan që të mund të komunikojnë mes tyre dhe prandaj studiuesit e gjuhës angleze, kur flasin për gjuhën angleze, përdorin terma dhe emërtime të ndryshme për këtë gjuhë si: Amerikan English, British English, Chinese English, Albanian English, Russian English. Arsyeja është pikërisht komunikimi. Njerëzve nuk u bën përshtypje theksi, apo intonacioni, për më tepër as edhe gabimet gramatikore. I rëndësishëm është komunikimi. Prandaj Richards thekson se kompetencë e gjuhës është përdorimi i saj për qëllime dhe funksione (Richards, 2006).

Megjithatë, kur autori flet për përdorimin e gjuhës sipas vendit dhe pjesëmarrësve, atëherë duhet të kemi parasysh edhe nivelin e përdorimit të gjuhës nga folësit. Nëse i referohemi përdorimit të gjuhës zyrtare dhe jozyrtare, atëherë nxënësi duhet të ketë një bagazh të gjerë të shprehjeve dhe fjalorit, për më tepër, ai duhet edhe të ketë më shumë informacion për sa u përket strukturave të gjuhës. Edhe gjuha e shkruar dhe e folur ndryshon, kur kemi të bëjmë me rrethana të caktuara. Është ndryshe kur ne i shkruajmë një shoku një e-mail, i cili mund të jetë shumë jozyrtar dhe është krejt ndryshe kur na duhet të shkruajmë një letër/e-mail zyrtar. Aty nxënësit duhet të pajisen me shprehje dhe njohuri të avancuara, po ashtu edhe me strukturë më të mirë gramatikore. Këtu ndoshta hasim edhe debatet më të shumta të dijetarëve dhe shkencëtarëve për sa i përket nëse të mësuarit e gramatikës në metodën komunikative është i nevojshëm apo jo.

Shkencëtarët argumentojnë se gramatika nuk është e rëndësishme për atë që kemi të bëjmë me komunikimin. Megjithatë, nuk mund të themi se ajo nuk është fare e rëndësishme. Zgjidhja që ata bënë, ishte se gramatika duhet të mësohet nga konteksti dhe jo të mësohet në mënyrë mekanike, duke i detyruar nxënësit të mësojnë përmendësh rregulla që nuk do t'i hynin fare në punë, apo rregulla që mund të harrohen shumë shpejt. Gjithsesi, nxënësit duhet të jenë në gjendje të shkruajnë apo dhe të lexojnë raporte, rrëfime, të flasin, dialogojnë, intervistohen apo intervistojnë, dhe e

gjithë kjo ka të bëjë me komunikimin mes tyre, që do të thotë se Metoda e Komunikimit vazhdon të jetë njëra ndër metodat më të avancuara të të mësuarit të gjuhës dhe një ndër metodat më të shpejta të të nxënës, dhe po ashtu edhe më efektive, krahasuar me metodat tjera të lart-përmendura.

Për të ardhur deri tek ky sukses është e domosdoshme që mësuesit të përpiqen të japin maksimumin dhe të përdorin strategjitë, teknikat, mjetet dhe materialet më të avancuara, duke mos përjashtuar as internetin dhe mediet.

3.3. Të mësuarit e gjuhës angleze

Në të kaluarën shumica e autorëve e konsideronin të nxënësit e një gjuhe të huaj si një mësim-nxënie shumë mekanike. Po ashtu, ata e vënë theksin tek përpikëria dhe saktësia e të prodhuarit të gjuhës. Kjo do të thotë që nxënësit është dashur që të përpilonin fjali të sakta gramatikisht, pa as edhe një gabim të vetëm gramatikor dhe sintaksor. Mendimi ynë është se kjo metodë e bënte nxënësin tepër të varur nga mësuesi. Për më tepër, ora e mësimit bëhej e mërzitshme dhe aspak tërheqëse. Nxënësve nuk u jepej mundësia të komunikonin në një mënyrë të relaksuar, si në mes të mësuesit dhe nxënësit, po ashtu edhe mes vetë nxënësve. Shumica e nxënësve i mësonin gjërat përmendësh, të cilat mund t'i dinin për momentin, por kurrësi t'i prodhonin njohuritë në çastin e duhur apo në momentin që atyre u nevojitej informacioni i fituar apo edhe njohuritë e fituara nga mësimi.

Richards (Richards, 2006) e përshkruan të nxënësit përmes Metodës së Komunikimit si në vazhdim:

- Interaktivitetet ndërmjet nxënësit dhe folësit të gjuhës.
- Krijimi i kuptimit bashkëpunues (kolaborist).
- Krijimi i interaktivitetit kuptimplotë dhe qëllimplotë përmes gjuhës.
- Ngacmimi i kuptimit se si nxënësi, por edhe bashkëbiseduesi i tij, arrijnë deri te kuptimi.
- Të nxënësit përmes pjesëmarrjes së feedback – ut të nxënësve, kur ata e mësojnë apo e përdorin gjuhën.
- Pasja kujdes për gjuhën që dëgjojmë (inputi - e hyrja) dhe orvatja për të inkorporuar forma të reja me ndonjërin që zhvillon kompetenca komunikative.

- Orvatja e përdorimit të gjuhës dhe eksperimentimi me forma të ndryshme të thënies së gjërave.

Rol të veçantë të MK-së, shumica e autorëve u japin zhvillimit të aktiviteteve në çift, luajtjes së roleve, aktiviteteve në grupe, punës përmes projekteve, seminareve, kuizeve dhe internetit. Aktiviteti i nxënësve në MK është më i ndërlikuar dhe bazohet në bashkëpunimet ku nxënësit bisedojnë, shkëmbejnë ide, dëgjojnë, dhe nuk bazohen shumë te mësuesi, ngase e dinë se mësuesi nuk është i vetmi burim informacioni apo i vetmi model për t'u ndjekur, siç ishte me metodat e mëparshme klasike. Me fjalë të tjera, nxënësit marrin më shumë përgjegjësi në të nxënit dhe bëhen më të pavarur dhe aty mësuesi është vetëm një lehtësues apo një menaxher i të nxënit në orën mësimore.

Qëllimi i gjerë i MK-së është të zbatohet perspektiva teorike e qasjes komunikative duke e bërë kompetencën komunikative qëllimin e mësimit të gjuhës dhe duke pranuar ndërlidhjen e gjuhës dhe komunikimit (Diane, 2000)

Kur flet për eksperiencën në një orë mësimi ku përdoret MK-ja, Richards (Richards, 2006) flet për vrojtimet/vëzhgimet në klasë. Në bazë të këtyre vëzhgimeve ai nxjerr këto sugjerime:

- Sa herë që është e mundur, të përdoret “gjuha autentike” – ajo që duhet përdorur është gjuha që përdoret në kontekstin real.
- Duhet të jemi në gjendje që të kuptojmë synimet e folësit dhe atij që shkruan, kjo është pjesë e të qenit kompetent në komunikim.
- Gjuha angleze si gjuhë e të nxënit (target language) është mjet për komunikim në klasë, dhe jo vetëm objekt studimi.
- Një funksion mund të ketë forma të ndryshme gjuhësore. Meqë fokusi i kursit është përdorimi real i gjuhës, atëherë prezantohet së bashku një shumëllojshmëri të formave gjuhësore. Theksi bie në procesin e komunikimit, por jo në zotërimin e formave të gjuhës.
- Lojërat janë të rëndësishme sepse ato kanë tipare të qarta, të përbashkëta me ngjarjet reale komunikative ku ka edhe qëllim të shkëmbimeve.
- Gjithashtu, folësi merr feedback – un e menjëhershëm nga dëgjuesi, pa marrë parasysh nëse ai ka bërë një komunikim të suksesshëm.

- Në këtë formë ata negociojnë kuptimin. Përfundimisht disa nxënës punojnë në grupe të vogla dhe ata rrisin sasinë e praktikës (ushtrimeve) komunikative që marrin.
- Një nxënës bën një gabim. Mësuesi dhe nxënësit e tjerë e shpërfillin këtë gabim. Gabimet tolerohen dhe shihen si të natyrshme për zhvillimin e shkathtësive komunikuese.
- Meqë aktiviteti ka për qëllim rrjedhshmërinë e gjuhës, mësuesi nuk korrigjon nxënësin, por thjesht merr shënime për gabimet ku mund të kthehet më vonë për të diskutuar.
- Një nga përgjegjësitë kryesore të mësuesit është të vendosë ato lloj situatash që promovojnë komunikimin.
- Interaksioni komunikativ nxit lidhjet bashkëpunuese ndërmjet nxënësve. Kjo i jep nxënësve një mundësi që të punojnë në negociim të kuptimit.
- Konteksti social i ngjarjeve komunikative është thelbësor në dhënien e kuptimit për shprehjet.
- Mësimi i përdorimit të formave të gjuhës në mënyrë të duhur është pjesë e rëndësishme e kompetencës komunikative.
- Mësuesi vepron si ndihmues (facilitar) në realizimin e aktiviteteve komunikative dhe si këshilltar gjatë aktiviteteve.
- Gjatë komunikimit folësi ka një zgjedhje, jo vetëm se çfarë të thotë, por edhe se si ta thotë atë.
- Gramatika dhe fjalori që mësojnë nxënësit pasojnë nga funksioni, situata kontekstuale dhe rolet e bashkëbiseduesve.
- Nxënësve duhet t'u jepet mundësia të dëgjojnë gjuhën ashtu siç përdoret në komunikimin autentik (vendor). Ata mund të trajnohen për strategjitë se si të përmirësojnë shkathtësitë e tyre.

3.4. Mjetet, Teknikat, aktivitetet dhe parimet e MK-së

Diagramet (Flashcards) – apo ato që në zhargonin e mësimdhënies së gjuhës njihen si diagrame, fjalë etj., përdoren për t'u treguar nxënësve diçka përderisa qëndroni përpara klasës. Megjithatë, këto mund edhe të shpërndahen si material i fotokopjuar, e që secili

nxënës mund ta ketë para vetes. Këto zakonisht janë të dobishme për të ndihmuar mësimdhënien në vitet e para të mësimdhënies. (Scrivener, 2011)

Shtrohet pyetja se ku mund t'i gjejmë këto materiale të cilat do të përdoren si flashkarta? Ato më së lehti i gjejmë në internet, e të cilat mund të jenë figura të ndryshme, fotografi, piktura, vizatime etj. Për më tepër, mësimdhënësi mund të bëjë një koleksion të tyre dhe pastaj t'i përdorë me vite të tëra. Megjithatë, si burim i flashkartave mund të shërbejnë jo vetëm interneti; edhe revista të ndryshme, gazeta, pamflete, broshura të cilat mund të kryejnë punë, përderisa shihet se janë të arsyeshme ose janë të përshtatshme. Përzgjedhja e tyre duhet të jetë e shumëllojshme meqë edhe temat që do të përzgjidhen për të diskutuar mund të jenë të larmishme, kështu që ata (mësuesit) duhet të vrasin mendjen për një larmi materialesh, duke nisur nga veturat, produkte të ndryshme ushqimore, produkte të ndryshme të veshjeve, parfume, apo me një fjalë gjëra nga jeta e përditshme. Por kjo nuk është e tëra; si mësues ata duhet të dallojnë edhe llojet e aktiviteteve që do të zhvillojnë me nxënësit, e që nga kjo varet ndoshta edhe nga vetë mënyra e përdorimit të materialit me të cilin do të duhet të punojnë, dhe po ashtu edhe vështirësitë dhe problematikat që hasin si mësues, ashtu dhe nxënësit e tyre. .

Selektimi dhe organizimi i flashkartave do të kërkojë një punë shtesë, sidomos nëse punohet me gjithë klasën apo në grupe. Mësimdhënësve do t'i duhet të marrin një karton ku do të vendosen vizatimet apo fotografitë e përzgjedhura për një aktivitet të caktuar. Në të njëjtën kohë, atyre do t'iu duhet që materiali të jetë i qartë për nxënësin, dhe po ashtu të ketë edhe radhitje kronologjike për sa i përket ecurisë së ushtrimit apo aktivitetit.

Për ta bërë këtë, autori Jim Scrivener jep shembuj nga një përdorim tipik:

- Për të shpjeguar shpejt kuptimin e një artikulli/gjësendi, p.sh. *iron*
- Për ta ilustruar prezantimin e gjuhës, për shembull duke dhënë një imazh vizual për një personazh të imagjinuar: *This is Marilyn. She gets up at six o'clock...*, etj;
- Për të treguar një tregim, duke siguruar, madje aty për aty, për t'u dhënë nxënësve diçka prekshme, të qartë për të shikuar me të vetmin qëllim që t'i

ndihmojmë ata të kuptojnë sa më mirë: ...and then a large green lorry turned around the corner and drove towards them;

- Shembuj për t'u rikujtuar atyre një çështje gramatikore apo edhe një gabim gramatikor, p.sh. një katror me mbishkrimin 'Past' për t'u rikujtuar atyre se folja duhet të ishte përdorur në kohën e shkuar;
- Si pjesë për aktivitete të tregimeve me bazë-nxënësin, p.sh. shpërndarja e një pjese të vogël të vizatimeve, fotove etj, tek grupet e nxënësve, duke u kërkuar atyre të zbulojnë apo shpikin një tregim duke përfshirë të gjitha ato imazhe;
- Si nxitje për një lojë të hamendjes apo rebusit, lojës me definicione, lojës së përshkrimit, p.sh. një person në një ekip ka një figurë të një personi tjetër, të cilën ata e përshkruajnë. Pastaj nxënësve të tjerë u tregohet një tufë me shtatë figura (përfshirë origjinalin), ku nxënësi duhet të përpunojë apo gjejë përgjigjen se cilën figurë po përshkruante shoku i tij.

Tregimet me fotografi/figura – mund të gjenden në libër apo edhe si material shpërndarës, i vizatuar në tabelë apo projektorë, në fleshkarta, apo edhe në postera. Tradicionalisht, ato janë përdorur si pikë referimi apo fillimi i një aktiviteti të shkruarit. Megjithatë ato po përdoren edhe si pikë referimi e një aktiviteti të folurit apo komunikimit, e pse jo edhe të ushtrimeve dëgjimore. Shumica e figurave/fotografive të tregimeve duken si të pashmangshme për t'i nxitur nxënësit të komunikojnë duke përdorur të kaluarën, të tashmen e pse jo edhe të ardhmen, si kohë gramatikore.

Ne mund t'i qasemi këtij materiali në disa mënyra: përpikëria dhe rrjedhshmëria e gjuhës dhe e anasjella, rrjedhshmëria dhe përpikëria. Megjithatë, neve na intereson që nxënësit të përdorin metodën e komunikimit, prandaj materiali që mund të përdoret nuk na prish punë se në cilën anë shkojmë, sepse qëllimi është i njëjtë: nxënësit duhet të jenë në gjendje të komunikojnë, të përshkruajnë apo edhe të bëjnë një rrëfim.

Nëse shkojmë në mënyrën nga përpikëria tek rrjedhshmëria e gjuhës, atëherë nxënësit do të duhet të ndjekin këtë kurs:

- Prezantimi i temës/çështjes

- Përqendrimi në leksikun esencial dhe më interesant dhe në gramatikë, apo përqendrimi në gramatikë
- Të shikojnë fotografitë dhe diskutojnë, ndoshta me më shumë interes tek fokusimi i gjuhës
- Të rrëfejnë tregimin
- Të kryejnë ushtrimet me shkrim.

Nëse nisemi nga rrjedhshmëria tek përpikëria e gjuhës, atëherë kursi do të ishte si në vazhdim:

- Prezantimi i temës/çështjes
- Të shikojnë fotografitë dhe të diskutojnë
- Të rrëfejnë tregimin
- Përqendrimi në leksikun esencial dhe më interesant dhe në gramatikë, apo funksioni tek gramatika
- Të kryejnë ushtrimet me shkrim.

Si do të duket një aktivitet i tillë në klasë:

Është një aktivitet i zbrazëtirave të informacionit e që përdor teknikën e ‘mozaikut’, p.sh. disa nga nxënësit kanë informacionin e disa të tjerë nuk e kanë; për të bërë së bashku të gjitha pjesët e gjithë përshkrimit për atë se çfarë po ndodh, atyre u duhet të komunikojnë dhe të gjejnë se si pjesët e ndara bëhen bashkë.

Nxënësit vendosen në grupime me nga katër vetë. Në fazën e dytë, secilit nxënës i shpërndahet një figurë nga sekuenca, me instruksionin ‘Mbaje sekret! Mos ia trego askujt tjetri!’ Detyra është që secili grup të gjejë se në çfarë radhitje shkojnë figurat, por duke mos shikuar figurat e njëri-tjetrit. Kjo mund të bëhet duke bërë pyetje inteligjente, përshkrim të mirë dhe disa hapa të mirë të imagjinatës.

Kur nxënësit ta mbarojnë këtë detyrë, në fazën e tretë, ata ka mundësi të vërejnë se janë në gjendje të rrëfejnë tregimin. Në këtë pikë, mësuesi mund të zgjedhë që të vazhdojë në fazat e tjera të mëvonshme, ku nxënësit mund të punojnë me elementë të tjerë të gjuhës, si përpikëria apo edhe gramatika, ashtu si u përshkrua më lart.

Ushtrime të tilla mund të hasen pothuajse në shumicën e librave shkollorë dhe pothuajse në nivele të ndryshme të përdorimit të gjuhës, duke nisur nga niveli fillestar e deri tek nivelet më të larta të gjuhës angleze.

Ja se si e përshkruan Diane (Diane, 2000) vëzhgimin në një orë mësimi ku mësuesi përdor Metodën Komunikative.

“Së pari, mësuesi përshëndet nxënësit dhe shpërndan fletushkat si material mësimi, të cilat janë të shkruara në të dyja anët. Në njërin anë ka një kolonë sportive, ku raportuesi diskuton se kush mendon ai se do ta fitojë kupën e botës. Mësuesi u kërkon nxënësve të lexojnë tekstin dhe pastaj të nënvizojnë parashikimet që ka bërë raportuesi. Të gjitha instruksionet që u jep mësuesi janë në gjuhën e të nxënësit apo gjuhën e huaj të dytë, që në rastin tonë është gjuha angleze. Pastaj nxënësit do të lexojnë të gjitha shprehjet që kanë nënvizuar. Mësuesi i shkruan të gjitha parashikimet në tabelë. Në fund fare edhe mësuesi, edhe nxënësit diskutojnë se cilat parashikime ishin më të sigurt për të ndodhur dhe cilat më pak të sigurt për nga probabiliteti. P.sh:

Malaysia is very likely to win the world cup (Malajzia ka shumë të ngjarë ta fitojë kupën botërore).

Italy can win if they play as well as they have lately (Italia mund të fitojë nëse luajnë po aq mire sa kanë luajtur së fundi).

France probably will not be a contender again (Franca ndoshta nuk do të jetë konkurrente përsëri).

England may have an outside chance (Anglia mund të ketë një shans të jashtëm).

Pastaj mësuesi u kërkon nxënësve që të përdorin forma të tjera duke ruajtur kuptimin fillestar të fjalive. Në këtë rast mësuesi përdor MK-në për të mësuar një pjesë gramatikore që ka të bëjë me foljet ndihmëse modale (modal auxiliary verbs), por gjithmonë në një mënyrë të natyrshme dhe jo detyruese duke kërkuar t'i detyrojë nxënësit t'i mësojnë rregullat se si përdoren ato, apo ndonjë formë tjetër mekanike.

Në vazhdim mësuesi u kërkon nxënësve të luajnë një lojë. Ai i ndan ata në grupe me nga 5 vetë, ku secilit grupi i ndan një tufë prej 15 letrash. Secila letër ka një fotografi me një pjesë të një pajisjeje sportive. Në momentin kur nxënësit e identifikojnë pajisjen, mësuesi shkruan emrin e secilës në tabelë; basketbooll, soccer ball, skis, ice skates, etj. Të gjitha letrat përzihen dhe katër nxënës marrin nga tre letra. Nxënësit nuk duhet t'ua tregojnë letrat shokëve tjerë. Një letër e përmbysur vihet mbi tavolinë. Personi i pestë i grupit nuk merr asnjë letër. Ai duhet të parashikojë se

çfarë do të bëjë “Agroni” javën që vjen. Ky nxënës do të duhej të thotë parashikimet me foljet ndihmëse modale të mësuara më parë.

Agron may go skiing this weekend (Agroni mund të shkojë për ski këtë fundjavë)

Por nëse dikush nga grupi ka ndonjë letër me ski, atëherë ai që e ka këtë letër duhet ta kundërshtojë duke thënë:

Agron can’t go skiing this weekend because I have his skis. (Agroni nuk mund të shkojë për ski këtë fundjavë, meqë skitë e tij i kam unë. (Diane, 2000)

Kështu do të vazhdojë loja deri në fund të orës së mësimi, ku të gjithë nxënësit mund të komunikojnë dhe kënaqen dhe ku secili nga nxënësit do të ketë rastin të flasë, të dëgjojë dhe të shprehë idetë e tij/saj duke mos u detyruar të bëjë as edhe një gjë mekanikisht.

Rrëfimi i tregimeve (Storytelling)

Një nga detyrat kryesore të mësuesve, dhe po ashtu edhe të mbikëqyrësve të mësuesve të rinj, është se ata duhet që sa më tepër të minimizojnë TTT (teacher talking time) apo KFM (kohën që flet mësuesi) dhe të maksimalizojnë STT (student talking time) apo KFN (kohën që flet nxënësi).

Pothuaj se të gjithë mësuesit i përdorin tregimet për të ushtruar shkathtësinë e leximit, por në të njëjtën kohë edhe për të bërë ushtrime gramatikore apo edhe ushtrime të kuptuarit të tekstit (comprehension), por jo edhe tregime të cilat nxënësit mund t’i rrëfejnë-tregojnë. Këtu bëhet fjalë për tregimet e ‘plakut të fisit’, tregimet e ‘nënës në kohën gjumit’ apo edhe anekdotat në një bar apo kafene, tregime të cilat i dëgjojmë me kënaqësi e të cilat edhe i motivojnë nxënësit t’i dëgjojnë, t’i mësojnë dhe t’i riprodhojnë sa herë që është nevoja.

Ja se si e përshkruan Scrivener (Scrivener, 2011) teknikën bazë të rrëfimit të tregimeve:

- Përgatiteni mentalisht tregimin tuaj më përpara; përvetësoni humorin, nuhatjet, shikimin, pamjen, ngjyrat, ngjarjet kyçe/kryesore, ndonjë fjalë apo shprehje të veçantë, bëni një shënim skelet/kornizë, por mos shkruani shumë detaje për ta bërë atë të bezdisshëm.

- Jepni instruksione të qarta duke u treguar nxënësve se nuk do të kenë ushtrime pas dëgjimit, as pyetje, e që kjo do t'i bëjë nxënësit të përcjellin me më shumë vëmendje dhe pa tension.
- Thoni tregimin por sipas mundësive, mos e lexoni atë. Një tregim i thënë/rrëfyer është shumë më i drejtpërdrejtë dhe përfshirës, sesa ai i lexuar.
- Kur të mbaroni, lejojini nxënësit të flasin rreth tij nëse u pëlqen (të diskutojnë rreth ndjenjave, interpretimeve, etj, e që do të ishin reagime të sinqerta/vërteta për atë se çfarë kanë dëgjuar, por megjithatë mos e thyeni premtimin që kishit bërë para se ta thoni tregimin.
- Lëreni dhe kaloni në një çështje tjetër.

Sipas autorit, farërat e mira për tregime janë: incidentet e vogla në jetën tuaj private (ndoshta pak të dramatizuara); përrallat dhe legjendat, në veçanti ato të rralla dhe lokale; tregimet me fantazma dhe mistere; incidente unike/të veçanta nga biografi dhe romane të gjata; versione të tregimeve që mund t'i keni lexuar në gazeta, revista apo mund t'i keni parë në telenovela apo shfaqje televizive.

Këngët dhe muzika

Shumë nga tekstet shkollore të këtyre ditëve përdorin këngët dhe muzikën autentike si përparësi, për më tepër edhe me tekstet e këngëve, si materiale shkollore dhe për këtë arsye nxënësit motivohen në diskutime dhe në aktivitete të tjera, përderisa materiali i përdorur mund të shihet edhe si pjesë e identitetit të tyre.

Autori Scrivener (Scrivener, 2011) jep ide për përdorimin e këngëve në klasë. Ja disa nga këto:

- Ushtrim me tekst me zbrazëtira. U jepni nxënësve një tekst të këngës me zbrazëtira dhe pasi ata ta kenë dëgjuar këngën me kujdes i plotësojnë zbrazëtirat me fjalët që mungojnë. Ky lloj ushtrimi mund të quhet si mënyrë klasike e përdorimit të muzikës në klasë. Megjithatë, ju mund t'i modifikoni gjërat dhe të kryeni ushtrime paraprake duke folur për muzikën, për grupet dhe këngëtarët e preferuar. Ushtrim tjetër mund të jetë duke prerë tekstin e këngës me të vetmin qëllim që nxënësit t'i gruponi dhe t'u jepni detyrë që ata të radhisin vargjet në

radhitje kronologjike. Në fund ata do ta dëgjojnë këngën dhe do të shohin nëse kanë qenë të saktë.

- Bashkimi i figurave mund të jetë një ushtrim interesant përderisa nxënësve u kërkohet të radhisin një numër të caktuar figurash në të njëjtën radhitje si e dëgjojnë këngën.
- Dëgjo dhe diskuto është një ushtrim interesant për nxënësit. Ju i nxitni nxënësit ta dëgjojnë këngën dy ose tri herë dhe pastaj diskutoni për pjesën e dëgjuar duke u përqendruar në përmbajtje, reagime, interpretime, parashikime, etj.

Drama

Disa nga aktivitetet e dramës që janë të zakonshme në mësimdhënien e gjuhës angleze, janë: luajtja e roleve (Role play), simulimi (Simulation), lojërat dramatike (Drama games), improvizimi i udhëhequr (Guided improvisation), aktrimi i skripteve të dramës (Acting play scripts) dhe përgatitja e një drame të improvizuar (Prepared improvised Drama).

Edhe librat e kursit kanë luajtje roli apo në anglishte (Roleplay). Ja si do të dukej një luajtje rolesh në nivelin A1-A2.

Nxënësit ndahen në dy grupe me nga katër vetë. Njëri grup përgatit informatat për një grup muzikor. Ata duhet të përgatiten për pyetjet e mundshme që grupi tjetër i gazetarëve mund t'ia bëjë. Përgatitjet kanë të bëjnë me:

- Emrin e grupit muzikor
- Llojin e muzikës që luan grupi
- Kush, çfarë instrumenti luan
- Sa kohë anëtarët janë së bashku
- Kush ka ndikuar në muzikën e tyre
- Albumet që kanë bërë ata
- Vendet që ata kanë vizituar.

Në anën tjetër grupi i gazetarëve janë munduar të përpilojnë pyetje që po ashtu kanë të bëjnë me pothuajse të njëjtat ide, siç janë:

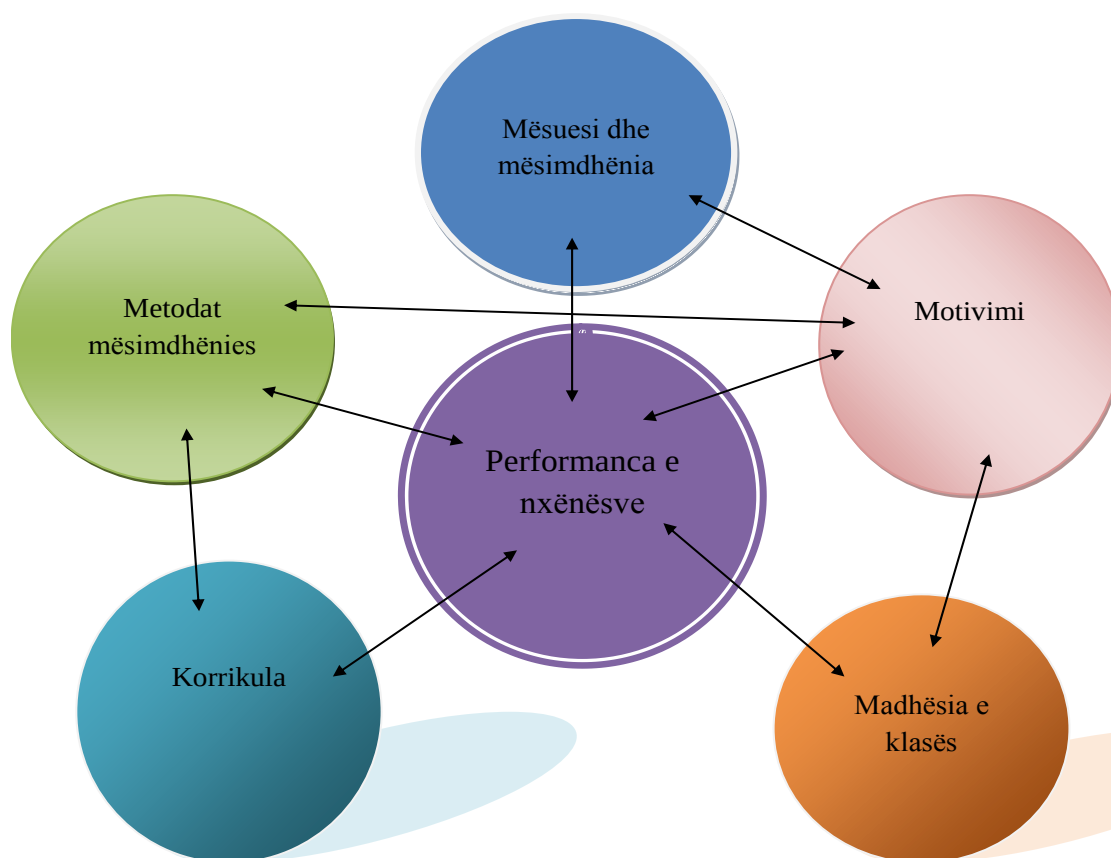
- Emri i bendit?

- Lloji i muzikës që luajnë?
- Instrumentet?
- Sa kohë janë së bashku?
- Si filloi karriera e tyre muzikore?
- Kush ndikoi në muzikën e tyre dhe si?
- Albumet e kompozuar?
- Vendet e vizituara?
- Kur do të jetë turneu i radhës?
- Nëse ata i pëlqejnë turnetë?
- Albumet e reja?

Kur dy grupet janë të gatshme, atëherë do të bëhet intervista. (John and Liz Soars, 2007, p. 151)

KAPITULLI IV : Rezultatet

Në grafikun 1. janë ilustruar variablat të cilat kanë një rol kyç në performancën e nxënësve. Siç shihet, ekziston një gamë e gjerë ndërlidhjesh në mes të variabëlve, duke u nisur që nga mësimdhënësi dhe mësimdhënia, metodat e përdorura në mësimdhënie të cilat edhe janë sugjeruar nga Kurrikula e Kosovës, për të vazhduar me motivimin dhe madhësinë e klasës. Duke u nisur nga ky diagram, nuk mund të konstatojmë se cila variabël është më e rëndësishme apo primare ngase të gjitha kanë rëndësinë e vet kur bëhet fjalë për rezultatet e të nxënit.



Grafiku 1. Variablat që ndikojnë në performancë.

4.1. Rezultatet për pyetjen kërkimore : Cilat janë dallimet midis performancës së nxënësve në shkollat e zonave urbane dhe atyre që mësojnë në shkollat e zonave rurale me MK ?

Metodat e aplikuara me qëllim të realizimit të detyrave të parashtruara për këtë pyetje kërkimore, janë metodat deskriptive statistikore (parametrat e tendencës qendrore, të dispersionit dhe të korrelacioneve), si dhe metodat shkencore të kondensimit dhe transformimit të rezultateve.

Rezultatet janë përpunuar me anë të programit kompjuterik SPSS versioni 17.0.

Niveli përshkrues i analizës së variablave të përfshira në hulumtim është kryer me ndihmën e këtyre metodave :

Nga parametrat e statistikës përshkruese janë përfshirë :

- Mesatarja aritmetikore, (llogaritja e tendencës qendrore të rezultateve)
- Devijimi standard, (shpërndarja e rezultateve nga vlera mesatare e tyre)
- Rezultati minimal dhe maksimal, (rangu në mes dy vlerave ekstreme)
- Skewness, (normaliteti i shpërndarjes së rezultateve)
- Kurtosis (Niveli i homogjenitetit të grupit) dhe
- Korrelacionet. (shkalla e ndërlidhjes në mes ndryshoreve)
- T- testi për vërtetimin e ndryshimeve në mes të shkathtësive të gjuhës angleze.

Interpretimi i parametrave themelorë statistikorë për testin KET

Në tabelën 1, janë paraqitur vlerat e parametrave themelorë statistikorë të rezultateve të nxënësve të Shkollave të Mesme të ulëta, “Hivzi Sulejmani” dhe “ Luarasi” si shkolla urbane të testuara me testin KET. Në tabelë janë analizuar vlera e tendencës qendrore e rezultateve, si dhe matjet e shpërndarjes së rezultateve rreth mesatares së tyre aritmetike dhe normaliteti i distribuimit të këtyre rezultateve. Në bazë të vlerave të mesatares aritmetike mund të konkludohet se në të gjitha ndryshoret kemi shpërndarje normale të rezultateve pasi që vlerat e Skewnusit janë më të vogla se 1, sipas (Paul K. Strode, 2008). Shkallë më e lartë e heterogjenitetit të rezultateve është treguar në ndryshoren

Listening ku vlera e Skewnusit është - .651 dhe kjo shpërndarje me anim negativ do të thotë se shumica e rezultateve janë më të vogla se mesatarja e tyre aritmetike.

Po ashtu, vlera e Kurtosis e cila tregon për nivelin e homogjenitetit të grupeve, e cila brenda kufijve normal nuk duhet ta tejkaloj vlerën 3, në rastin tonë tregon se kemi të bëjmë me grupe mjaft homogjen.

Vlera mesatare e rezultateve të shprehura në përqindje në të lexuarit ka qenë 10.09, në shkathtësinë e të shkruarit 8.97, në lexim 14.10 dhe në të folurit 14. 30. Nga këto rezultate mund të shohim se nxënësit e kësaj shkolle në përqindje kanë realizuar rezultat më të mirë në testin të dëgjuarit dhe të folurit ndërsa në testet e të lexuarit e sidomos në testin shkathtësisë së të shkruarit kanë realizuar rezultate më të dobëta.

	N	Rangu	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi Std.	Skewnessi	Kurtosis
Leximi	464	22.14	.00	22.14	10.0962	5.82943	.149	-.619
Shkrimi	464	23.00	.00	23.00	8.9712	6.53958	.187	-1.122
Dëgjimi	464	23.00	.00	23.00	14.1058	6.00149	-.651	.067
Të folurit	464	25.00	.00	25.00	14.3029	5.49113	-.051	-.141
Total	464	85.43	.00	85.43	47.4760	17.85118	-.033	-.082
Valid N	464							

a. Kategorja = HS- KET

Tab 1. Vlerat e parametrave themelorë statistikore HS – KET

Në tabelën 2, janë paraqitur vlerat e parametrave themelorë statistikore të rezultateve të nxënësve të shkollës së mesme të ulët „ Ulpiana” si shkollë rurale të testuar me testin KET. Në bazë të vlerave të mesatares aritmetike mund të konkludohet se në të gjitha ndryshoret kemi shpërndarje normale të rezultateve pasi që vlerat e Skewness janë më të vogla se 1, përveç shkathtësisë së të shkruarit që ka vlerën 1.014. Shkallë më e lartë heterogjenitetit të rezultateve është treguar në ndryshoren e shkathtësisë së të dëgjuarit ku vlera e Skewness është - .825, në të lexuarit me vlerën - .325 dhe kjo shpërndarje me anim negativ do të thotë se shumica e rezultateve janë më të vogla se mesatarja e tyre aritmetike.

Po ashtu, vlera e Kurtosis e cila tregon për nivelin e homogjenitetit të grupeve, e cila brenda kufijve normalë nuk duhet ta tejkalojë vlerën 3, në rastin tonë tregon se kemi të bëjmë me grupe mjaft homogjenë.

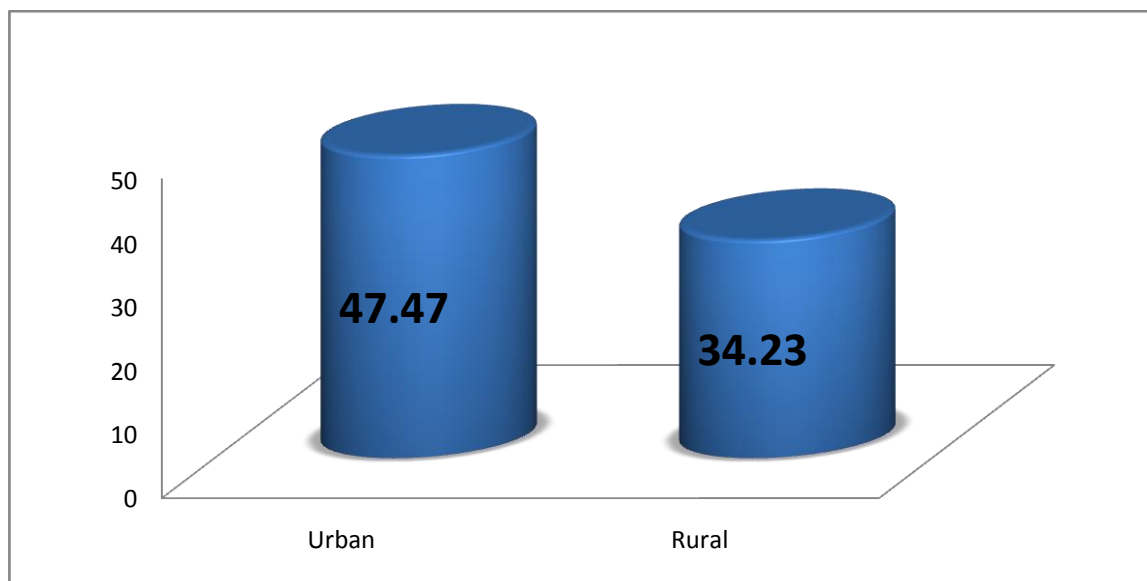
Vlera mesatare e rezultateve të shprehura në përqindje në shkathtësinë e të lexuarit ka qenë 8.96, në shkathtësinë e të shkruarit 5.26, në atë të dëgjuarit 12.07 dhe në të folurit 7.92. Nga këto rezultate mund të shohim se nxënësit e kësaj shkolle në bazë të përqindjes kanë realizuar rezultate më të mira në testin shkathtësisë së leximit dhe atë të dëgjimit, ndërsa në testet e të folurit dhe sidomos në testin e të shkruarit kanë realizuar rezultate më të dobëta.

	N	Rangu	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi Std.	Skewnessi	Kurtosis
Leximi	146	17.14	.00	17.14	8.9662	4.46441	-.325	-.489
Shkrimi	146	20.00	.00	20.00	5.2632	5.75013	1.014	-.079
Dëgjimi	146	21.00	.00	21.00	12.0789	6.31764	-.825	-.161
Të folurit	146	25.00	.00	25.00	7.9276	6.95228	.774	.025
Total	146	83.14	.00	83.14	34.2359	16.99211	.362	1.193
Valid N	146							

a. Kategoria = ULP-KET

Tab 2. Vlerat e parametrave themelore statistikore për kategorinë ULP – KET

Duke u bazuar në graf. 2, grupi urban ka një rezultat në performancën totale të shkathtësive prej 47,47%, ndërsa grupi i rurales ka arritur një performancë totale prej 34,23% për sa i përket arritjeve të testuar me testin KET. Statistikat tregojnë se grupi urban sipas KPESG, ka arritur që të kalojë nivelin A1, ndërsa grupi rural ka dështuar për ta bërë këtë.



Grafiku 2. Dallimi në performancë në mes të nxënësve të grupit Urban dhe Rural

Interpretimi i ndërlidhjeve (korrelacioneve) për testin KET

Për të shpjeguar nivelin e ndërlidhjeve në mes të ndryshoreve është aplikuar metoda e Korrelacionit sipas Pearsonit. Në bazë të tabelës së vlefshmërisë së Korrelacioneve duke u bazuar në numrin e rasteve mund të përfundohet se ndërlidhje të rëndësishme statistikore për mostrën nga 464 respondent, në nivelin e besueshmëri .05 mund të konsiderohet secila vlerë që është me e madhe se $N(464) = .256$, $p < .05$ sipas (Paul K. Strode, 2008) dhe në nivelin e besueshmërisë .01 mund të llogaritet $N(464) = .354$, $p < .01$. Tabela e ndërlidhjeve në mes të këtyre ndryshoreve na bën të mundur që në mënyrë më të lehtë të interpretojmë relacionet të cilat ekzistojnë në mes ndryshoreve. Këto ndërlidhje janë paraqitur në Tabelën 3, nga ku mund të vërejmë se të gjitha ndërlidhjet janë të rëndësishme në nivel të besueshmërisë .01, përveç ndërlidhjes e në mes të shkathtësisë së të shkruarit dhe asaj të folurit, ku vlera e korrelacionit është $N(464) = .283$. Ky rezultat tregon se nuk ka ndonjë ndërlidhje të lartë në mes të rezultateve të treguara për shkathtësitë e të lexuarit dhe shkathtësitë e të folurit të Gjuhës Angleze. Vlera më e lartë e ndërlidhjes është realizuar në mes të shkathtësisë së leximit dhe asaj të shkruarit, ku $N(464) = .664$, na bën të kuptojmë se nxënësit të cilët kanë realizuar përqindje të lartë të testit në të lexuar kanë realizuar rezultate të mira edhe në testin e të shkruarit. Vlera e ndërlidhjes në mes të shkathtësisë së leximit me atë të dëgjimit dhe të folurit, edhe pse e rëndësishme statistikisht, mund të konsiderohet si ndërlidhje e ulët, ku në të dyja rastet N paraqitet $(464) = .381$. Kjo tregon se, edhe pse nxënësit kishin rezultate të mira në shkathtësinë e të lexuarit, në shumicën e rezultateve leximi nuk ka ndikuar që nxënësit të kenë rezultate të mira edhe në shkathtësinë e të dëgjuarit apo edhe atë të të folurit. Të gjitha ndërlidhjet tjera në mes të shkathtësisë së të shkruarit, të dëgjuarit dhe asaj të folurit sillen në kufij të ndërlidhjeve të ulëta apo nën mesatare edhe pse vlerat e tyre llogariten si ndërlidhje të cilat kanë vlefshmëri.

Nga tabela mund të konkludojmë se ekzistojnë ndërlidhje të rëndësishme në mes të shkathtësive edhe pse këto ndërlidhje nuk janë të nivelit të duhur së pritshmërisë sonë, përveç në rastet e krahasimit në mes të shkathtësive të lexuarit dhe asaj të shkruarit.

	Leximi	Shkrimi	Dëgjimi	Të folurit	Total
Leximi	1				
Shkrimi	.664**	1			
Dëgjimi	.381**	.370**	1		
Të folurit	.381**	.283**	.374**	1	
Total	.815**	.795**	.711**	.662**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Tab 3. Korrelacionet HS- KET

Duke ju referuar statistikave të tab.2 dhe tab.4, ku kemi të dhënat e ndërlidhjeve të variablave për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze për grupin rural mund të konsiderojmë se vlefshmëria e korrelacioneve duke u bazuar në numrin e rasteve mund të vlerësohet si ndërlidhje të rëndësishme statistikore për mostrën nga 146 përgjigjet (respondet), në nivelin e besueshmërisë .05 mund të konsiderohet secila vlerë që është me e madhe se $N(146) = .304$, $p < .05$. dhe në nivelin e besueshmërisë .01 mund të llogaritet $N(146) = .393$, $p < .01$. Tabela e ndërlidhjeve në mes të këtyre ndryshoreve na bën të mundur që në mënyrë më të lehtë të interpretojmë relacionet të cilat ekzistojnë në mes ndryshoreve. Këto ndërlidhje janë paraqitur në Tabelën 4, nga ku mund të vërejmë se ndërlidhjet që janë të rëndësishme në nivel të besueshmërisë .01 janë ndërlidhjet në mes të shkathtësisë së leximit dhe asaj të të shkruarit, dhe po ashtu, në mes të shkathtësive të të lexuarit dhe të të dëgjuarit ku vlera e korrelacionit është $N(146) = .682$ dhe $r(146) = .547$. Në anën tjetër statistikatat tregojnë se korrelacioni në mes të shkathtësive tjera ose nuk është statistikisht i rëndësishëm, ose është i rëndësishëm, por me besueshmërinë $p < .05$. Ky rezultat tregon se nuk ka ndonjë ndërlidhje të lartë në mes të rezultateve të treguara në mes të leximit dhe të folurit të Gjuhës Angleze. Vlera më e lartë e ndërlidhjes është realizuar në mes të shkathtësisë të të lexuarit dhe asaj të të shkruarit ku $N(146) = .682$, na bën të kuptojmë se nxënësit të cilët kanë realizuar përqindje të lartë të testit në të lexuar, kanë arritur rezultate të mira edhe në testin e të shkruarit. Po ashtu, vlerë e lartë konsiderohet edhe vlera krahasuese në mes të shkathtësisë të të lexuarit dhe asaj të të dëgjuarit me $N(146) = .547$. Vlera e ndërlidhjes në mes të leximit dhe të folurit, edhe pse konsiderohet e rëndësishme statistikisht, megjithatë mund të konsiderohet si ndërlidhje e ulët ku N paraqitet $(146) = .160$. Kjo tregon se përkundër rezultateve të mira të nxënësve në shkathtësitë e të lexuarit, këto

rezultate në shumicën e rasteve nuk kanë ndikuar që nxënësit të kenë arritje të mira edhe në shkathtësinë e të folurit. Të gjitha ndërlidhjet e tjera në mes të shkathtësive të të shkruarit, të të dëgjuarit dhe asaj të të folurit sillen në kufij të ndërlidhjeve të ulëta apo nën mesatare edhe pse vlerat e tyre llogariten si ndërlidhje të cilat kanë vlefshmëri. Po ashtu edhe ndërlidhjet në mes të shkathtësive të të dëgjuarit dhe asaj të të folurit me $N(146) = .249$, konsiderohet si ndërlidhje pa vlefshmëri sinjifikante, ku sipas (Paul K. Strode, 2008) vlera më e ulët konsiderohet vlera me sinjifikancë $p < .05$. për numrin e respondentëve $N(146) = .304$.

Nga tabela mund të konkludojmë se ekzistojnë ndërlidhje të rëndësishme në mes të variabëlve e në rastin tonë të shkathtësive të gjuhës angleze, por se këto ndërlidhje nuk janë të nivelit të pritur, përveç atyre në mes të shkathtësisë së leximit dhe asaj të të shkruarit.

	Leximi	Shkrimi	Dëgjimi	Të folurit	Total
Leximi	1				
Shkrimi	.682**	1			
Dëgjimi	.547**	.276*	1		
Të folurit	.160	.371*	.249	1	
Total	.763**	.772**	.711**	.670**	1

Tab 4. Korrelacionet ULP-KET

Interpretimi i parametrave themelorë statistikorë për testin PET

Në tabelën 5, janë paraqitur vlerat e parametrave themelorë statistikorë të rezultateve të nxënësve të shkollave të mesme të ulëta, “Hivzi Sylejmani” dhe “Luarasi” si shkolla urbane për grupin kontrollues të testuar me testin PET. Në tabelë janë analizuar vlerat e tendencës qendrore të rezultateve, si dhe matjet e shpërndarjes së rezultateve rreth mesatares së tyre aritmetike dhe normaliteti i shpërndarjes së këtyre rezultateve. Në bazë të vlerave të mesatares aritmetike, mund të konkludohet se në të gjitha ndryshoret kemi shpërndarje normale të rezultateve pasi vlerat e Skewness janë më të vogla se 1, përveç shkathtësisë së të shkruarit me vlerë 1.35. Shkallë më e lartë e heterogjenitetit të rezultateve është treguar në ndryshoren e shkathtësisë së dëgjimit ku vlera e Skewnessit

është - .568 dhe kjo shpërndarje me anim pozitiv, tregon se shumica e rezultateve kanë vlera më të mëdha se mesatarja e tyre aritmetike.

Po ashtu, vlera e Kurtosis e cila tregon për nivelin e homogjenitetit të grupeve, e cila brenda kufijve normalë nuk duhet ta tejkalojë vlerën 3, në rastin tonë tregon se kemi të bëjmë me grupe mjaft homogjenë.

Vlera mesatare e rezultateve të shprehura në përqindje në shkathtësinë e të lexuarit ka qenë 8.52, në shkathtësinë e të shkruarit 2.98, në atë të dëgjimit 8.25 dhe të folurit 10.85. Nga këto rezultate mund të shohim se nxënësit e kësaj shkolle kanë arritur rezultat më të mirë për sa i përket përqindjes së testit të dëgjimit, leximit dhe të folurit, ndërsa në testet e të shkruarit nxënësit kanë arritur rezultate më të dobëta.

	N	Rangu	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi Std.	Skewnessi	Kurtosis
Leximi	227	13.57	3.57	17.14	8.5294	3.15068	.744	.752
Shkrimi	227	14.00	.00	14.00	2.9804	3.42631	1.353	2.246
Dëgjimi	227	19.00	.00	19.00	8.2549	3.45163	.839	2.576
Të folurit	227	20.00	.00	20.00	10.8578	4.50340	-.568	.045
Total	227	50.93	10.29	61.21	30.6225	9.29893	.985	2.976
Valid N	227							

a. Kategorja = HS - PET Gr. Kontrollues Fillestare

Tab 5. HS - PET Gr. Kontrollues

Në tabelën 6, janë paraqitur vlerat e parametrave themelorë statistikore të rezultateve të nxënësve të shkollave të mesme të ulëta, “Hivzi Sylejmani” dhe “Luarasi” si shkolla urbane për grupin eksperimental të testuar me testin PET. Në tabelë janë analizuar vlerat e tendencës qendrore së rezultateve, si dhe matjet e shpërndarjes së rezultateve rreth mesatares së tyre aritmetike dhe normaliteti i distribuimit të këtyre rezultateve. Në bazë të vlerave të mesatares aritmetike, mund të konkludohet se në të gjitha ndryshoret kemi shpërndarje normale të rezultateve pasi vlerat e Skewness janë më të vogla se 1, përveç shkathtësisë së të shkruarit me vlerë 1.00. Shkallë më të larta të heterogjenitetit, bazuar nga rezultatet e nxjerra nga statistikat e tabelës 6, tregojnë ndryshoren e shkathtësisë së të folurit me vlera të Skewness - .279 dhe kjo shpërndarje me anim

pozitiv do të thotë se shumica e rezultateve janë më të larta se mesatarja e tyre aritmetike.

Po ashtu, vlera e Kurtosis e cila tregon nivelin e homogjenitetit në mes të grupeve, sillet brenda kufijve normalë, gjë që nuk tejkalon vlerën 3, dhe në rastin tonë tregon se kemi të bëjmë me grupe homogjene.

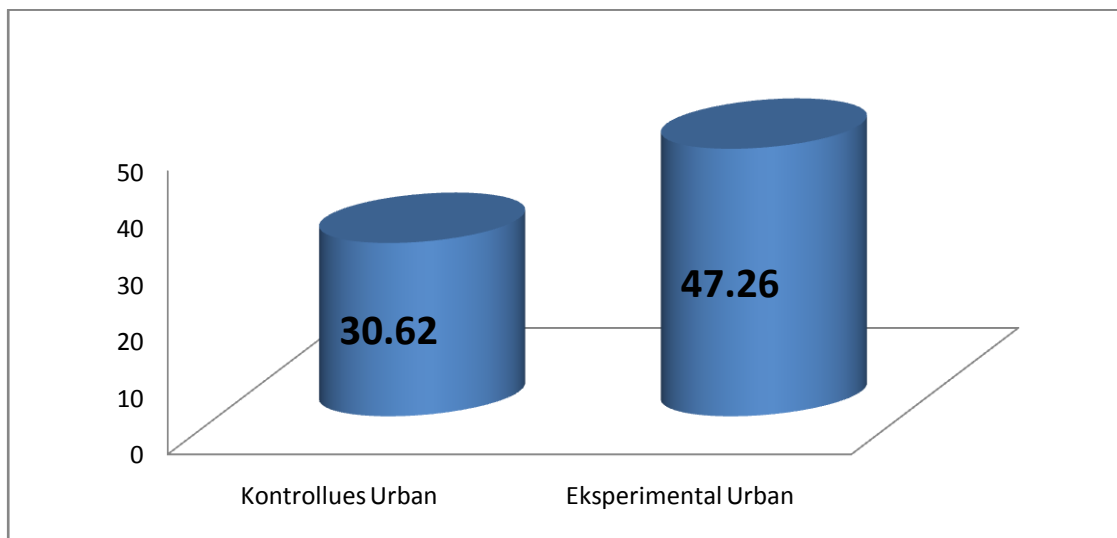
Vlera mesatare e rezultateve të shprehura në përqindje në shkathtësinë e të lexuarit ka qenë 12.68, në shkathtësinë e të shkruarit 4.20, në atë të dëgjuarit 11.71 dhe në shkathtësinë e të folurit 18.65. Bazuar në këto të dhëna, mund të konsiderojmë se nxënësit e kësaj shkolle kanë arritur rezultate më të mira në testin të lexuarit, atë të të dëgjuarit dhe rezultate edhe më të mira në testin e të folurit. Ndërsa, në testin e të shkruarit, nxënësit kishin arritur dukshëm rezultate më të dobëta.

	N	Rangu	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi Std.	Skewnessi	Kurtosis
Leximi	237	14.29	6.43	20.71	12.6819	3.67142	.686	-.519
Shkrimi	237	12.00	.00	12.00	4.2075	3.73321	1.006	-.325
Dëgjimi	237	20.00	.00	20.00	11.7170	4.04008	.011	.440
Të folurit	237	15.00	10.00	25.00	18.6557	4.56556	-.279	-.969
Total	237	56.71	18.86	75.57	47.2621	12.41994	.407	-.198
Valid N	237							

a. Kategoria = HS- PET Gr. Eksperimental Fillestare

Tab 6. HS- PET Gr. Eksperimental

Nëse i referohemi graf. 3, ne mund të shohim se pas aplikimit të syllabusit me MK, grupi eksperimental urban ka një rezultat të performancës prej 47,23%, ndërsa grupi urban i kontrollit doli me një performancë me vetëm 30,26%. Kjo na tregon se aplikimi i syllabusit me MK ishte shumë i suksesshëm. Referuar graf. 2, është e dukshme se grupi urban i kontrollit ka qenë i suksesshëm në testimin KET apo nivelin A1, ku edhe doli me rezultat pozitiv prej 47,47%. Megjithatë, ky grup nuk pati sukses në testimin me testin PET dhe dështoi të kalojë në nivelin A2. Në anën tjetër, grupi eksperimental pati sukses si në testin KET, po ashtu edhe në testin PET. Ky grup arriti të kapë vlerën prej 47.26% të vlerës totale dhe mund të themi se nxënësit e grupit eksperimental urban kanë kaluar nga niveli A1 në nivelin A2.



Grafiku 3. Dallimi në performancë në mes të nxënësve të grupit kontrollues dhe eksperimental Urban

Në tabelën 7, janë paraqitur vlerat e parametrave themelorë statistikorë të rezultateve të nxënësve të Shkollës së Mesme të ulët, “Ulpiana” si shkollë rurale për grupin kontrollues të testuar me testin PET . Në tabelë janë analizuar vlerat e tendencës qendrore të rezultateve si dhe matjet e shpërndarjes së rezultateve rreth mesatares së tyre aritmetike dhe po ashtu edhe normaliteti i distribuimit të këtyre rezultateve. Në bazë të vlerave të mesatares aritmetike mund të konkludohet se në të gjitha ndryshoret kemi shpërndarje normale të rezultateve pasi që vlerat e Skewness janë më të vogla se 1, përveç shkathtësisë së të shkruarit me vlerë 2.68. Shkallë më e lartë heterogjenitetit të rezultateve është treguar në ndryshoren e të lexuarit ku vlera e Skewnusit është - .282 dhe kjo shpërndarje ka anim pozitiv për pjesën tjetër të shkathtësive, e që do të thotë se shumica e rezultateve janë më të mëdha se mesatarja e tyre aritmetike.

Po ashtu, vlera e Kurtosisit e cila tregon për nivelin e homogjenitetit në mes të grupeve, e cila brenda kufijve normalë nuk duhet ta tejkalojë vlerën 3. Në rastin tonë bën përsëri përjashtim shkathtësia e të shkruarit që arrin vlerën 8.30, e cila tregon se kemi të bëjmë me grupe mjaftë homogjenë, gjithmonë duke përjashtuar shkathtësinë e të shkruarit.

Vlera mesatare e rezultateve të shprehura në përqindje në shkathtësinë e të lexuarit ka qenë 10.79, në atë të shkruarit 1.70, në shkathtësinë e të dëgjuarit 6.41 dhe shkathtësinë e të folurit 12.79. Duke u bazuar në këto statistika ne mund të konkludojmë se nxënësit e shkollës ‘Ulpiana’ bazuar në përqindjet e dala nga testimi, kanë arritur rezultat më të mirë në testin të lexuarit dhe të folurit, ndërsa në testet e të shkruarit dhe atij të të dëgjuarit kanë arritur dukshëm rezultate më të dobëta.

	N	Rangu	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi Std.	Skewnessi	Kurtosis
Leximi	77	6.43	7.14	13.57	10.7983	1.88784	-.282	-.489
Shkrimi	77	11.00	.00	11.00	1.7059	2.75601	2.682	8.309
Dëgjimi	77	9.00	2.00	11.00	6.4118	2.18114	.012	.247
Të folurit	77	20.00	5.00	25.00	12.7941	4.45308	.844	2.817
Total	77	35.64	19.07	54.71	31.7101	7.48838	1.684	5.334
Valid N	77							

a. Kategorja = ULP-PET Gr. Kontrollues Fillestare

Tab 7. ULP-PET Gr. Kontrollues

Në tabelën 8, janë paraqitur vlerat e parametrave themelorë statistikore të rezultateve të nxënësve të shkollës së mesme të ulët, “Ulpiana” si shkollë rurale për grupin eksperimental të testuar me testin PET . Në tabelë janë analizuar vlera e tendencës qendrore të rezultateve, si dhe matjet e shpërndarjes së rezultateve rreth mesatares së tyre aritmetike dhe normaliteti i distribuimit të këtyre rezultateve. Në bazë të vlerave të mesatares aritmetike, mund të konkludohet se në të gjitha ndryshoret kemi shpërndarje normale të rezultateve pasi që vlerat e Skewness janë më të vogla se 1, përveç shkathtësisë së të shkruarit me vlerë 1.49. Shkallë më e lartë e heterogjenitetit të rezultateve është treguar në shkathtësinë e të dëgjuarit ku vlera e Skewness është - .775 , dhe po ashtu edhe në shkathtësinë e të folurit me vlerë - .312. Kjo shpërndarje ka anim pozitiv për pjesën tjetër të shkathtësive, që do të thotë se shumica e rezultateve janë më të larta se mesatarja e tyre aritmetike.

Në anën tjetër, vlera e Kurtosis e cila tregon për nivelin e homogjenitetit në mes të grupeve, e cila brenda kufijve normalë nuk duhet ta tejkalojë vlerën 3, tregon se ne kemi të bëjmë me grupe mjaftë homogjene.

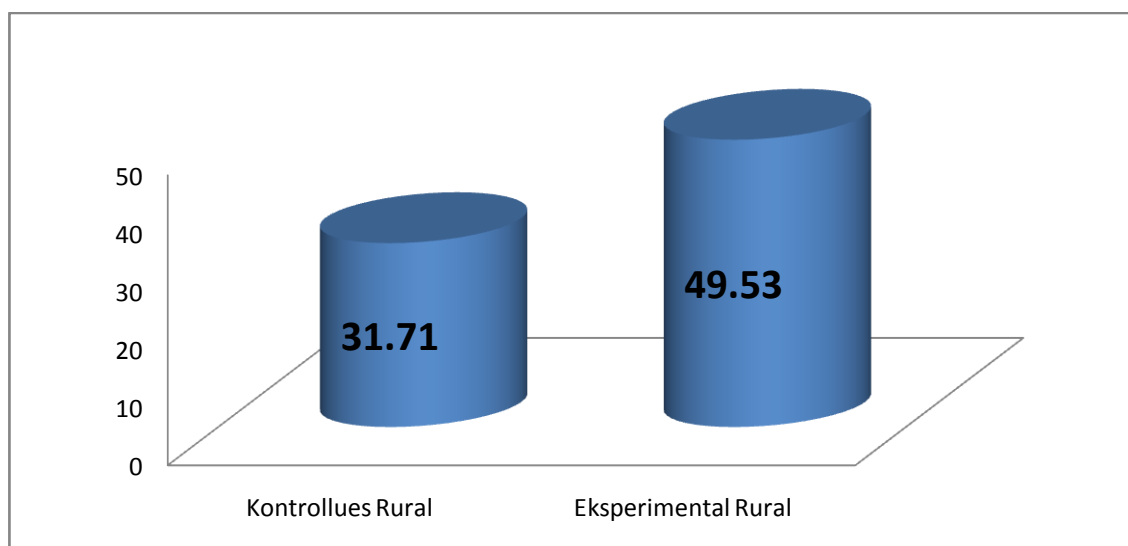
Vlera mesatare e rezultateve të shprehura në përqindje në shkathtësinë e të lexuarit ka qenë 13.95, në shkathtësinë e të shkruarit 4.73, në atë të dëgjuarit 11.26 dhe shkathtësinë e të folurit 19.58. Nga këto statistika mund të shohim se nxënësit e shkollës ‘Ulpiana’ për sa i përket përqindjes së testeve, kanë arritur rezultat më të mirë në testin të lexuarit, dhe të folurit, duke mos përjashtuar as shkathtësinë e të dëgjuarit, përkundër shkathtësisë së të shkruarit ku kanë arritur dukshëm rezultate më të dobëta.

	N	Rangu	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi Std.	Skewnessi	Kurtosis
Leximi	69	6.43	11.43	17.86	13.9524	1.74686	.596	.563
Shkrimi	69	16.00	.00	16.00	4.7333	4.52717	1.496	2.015
Dëgjimi	69	11.00	5.00	16.00	11.2667	2.96327	-.775	.484
Të folurit	69	12.50	12.50	25.00	19.5833	3.85758	-.312	-.636
Total	69	29.64	34.93	64.57	49.5357	7.81072	-.004	-.317
Valid N	69							

a. Kategoria = ULP-PET Gr.Eksperimental Fillestare

Tab 8. ULP-PET Gr.Eksperimental

Në graf. 4, është shfaqur rezultati i performancën në mes të grupit eksperimental rural me 49,53% dhe grupit kontrollues rural me 31,71%. Nëse i referohemi graf. 2, mund të themi se grupi rural nuk ka arritur ndonjë sukses pas aplikimit të testit KET. Rezultati ishte vetëm 34,23%. Nxënësit e grupeve rurale për të kaluar në nivelin A1 duhet të kishin një performancë prej të paktën 45%. Megjithatë, ajo që mund të themi është se pas aplikimit të syllabusit me MK, grupi eksperimental ishte tepër i suksesshëm dhe ka kaluar nivelin A2. Për fat të keq, të njëjtën gjë nuk mund të themi për grupin rural të kontrollit i cili doli dobët në performancë. Si përfundim, duhet të konkludojmë se nxënësit e grupit kontrollues urban nuk arritën të fitojnë njohuri të mjaftueshme për t'u bërë pjesë e nivelit A2.



Grafiku 4. Dallimi në performancë në mes të nxënësve të grupit kontrollues dhe eksperimental Rural.

Interpretimi i ndërlidhjeve (korrelacioneve) për testin PET

Duke ju referuar statistikave të tab. 5 dhe tab.9. ku kemi të dhënat e ndërlidhjeve të variablave për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze për grupin PET kontrollues urban, ne mund të konsiderojmë se vlefshmëria e korrelacioneve duke u bazuar në numrin e rasteve është ndërlidhje e rëndësishme statistikore për mostrën me 227 respondentë, në nivelin e besueshmërisë .05. aty ku secila vlerë që është me e madhe se $N(227) = .256$, dhe $p < .05$. dhe në nivelin e besueshmërisë .01 mund të llogaritet aty ku $N(227) = .354$, dhe $p < .01$. (Paul K. Strode, 2008). Tabela e ndërlidhjeve në mes të këtyre ndryshoreve na bën të mundur që në mënyrë më të lehtë të interpretojmë relacionet të cilat ekzistojnë në mes të ndryshoreve. Këto ndërlidhje janë paraqitur në Tabelën 9, nga ku mund të vërejmë se ndërlidhjet që janë më të rëndësishme apo në nivel të besueshmërisë .01, janë relacionet në mes të shkathtësisë së të shkruarit dhe shkathtësisë së dëgjimit, ku vlera e korrelacionit është $N(227) = .345$. Në anën tjetër, statistikatat tregojnë se korrelacioni në mes të shkathtësive të tjera ose nuk është statistikisht i rëndësishëm, ose është i rëndësishëm, por me besueshmëri prej $p < .05$, si në rastin tonë në mes të shkathtësisë së dëgjimit dhe shkathtësisë së të folurit ku $N(227) = .309$. Ky rezultat tregon se nuk ka ndonjë ndërlidhje të lartë në mes të rezultateve të treguara nga nxënësit në shkathtësinë e të lexuarit dhe asaj së të folurit të Gjuhës Angleze, apo edhe në mes të lexuarit dhe të shkruarit.

	Leximi	Shkrimi	Dëgjimi	Të folurit	Totali
Leximi	1				
Shkrimi	.012	1			
Dëgjimi	.061	.345**	1		
Të folurit	.233	.215	.309*	1	
Totali	.479**	.605**	.669**	.757**	1

Tab 9.. HS-PET Gr.Kontrollues

Sipas statistikave të tab.6 dhe tab.10 ku kemi të dhënat e ndërlidhjeve në mes të variablave për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze për grupin PET urban eksperimental, mund të konsiderojmë se vlefshmëria e korrelacioneve duke u bazuar në numrin e rasteve është e rëndësishme statistikisht për mostrën, 237 respondentë, në nivelin e besueshmërisë .05, aty ku secila vlerë në mes të shkathtësive që është me e madhe se $N(237) = .256$, $p < .05$. dhe në nivelin e besueshmërisë .01 mund të

llogaritet secila vlerë për $N(237) > .354$, $p < .01$. (Paul K. Strode, 2008). Tabela e ndërlidhjeve në mes të këtyre ndryshoreve na bën të mundur që të interpretojmë relacionet të cilat ekzistojnë në mes ndryshoreve. Këto ndërlidhje janë paraqitur në Tabelën 10, nga ku mund të vërejmë se ndërlidhjet që janë të rëndësishme në nivel të besueshmërisë .01 janë ndërlidhjet në mes të shkathtësisë së leximit dhe asaj të dëgjimit, dhe po ashtu edhe shkathtësisë së të folurit ku vlera e korrelacionit është $N(237) = .345$. Në rastin tonë, korrelacioni në mes të shkathtësisë së leximit dhe asaj të dëgjimit me vlerën $N(237) = .328$ është statistikisht i vlefshëm dhe atë me sinjifikancë të besueshmërisë $p < .01$. Po të njëjtën sinjifikancë të besueshmërisë $p < .01$ do ta hasim edhe tek korrelacionet në mes të shkathtësive të të lexuarit dhe të folurit, shkathtësisë së dëgjuarit dhe të shkruarit, dhe po ashtu edhe atyre të të dëgjuarit dhe të folurit. Në anën tjetër, statistikatat tregojnë se korrelacioni në mes të shkathtësive tjera si të lexuarit dhe të shkruarit nuk është statistikisht i rëndësishëm sepse $p < .05$, aty ku $N(237) > .309$

	Leximi	Shkrimi	Dëgjimi	Të folurit	Totali
Leximi	1				
Shkrimi	.218	1			
Dëgjimi	.328**	.537**	1		
Të folurit	.496**	.467**	.684**	1	
Totali	.650**	.711**	.835**	.877**	1

Tab 10 . HS-PET Gr..Eksperimental

Statistikat e tab.11. na japin të dhëna për ndërlidhjet në mes të variablave për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze për grupin PET kontrollues rural, ku mund të konsiderohet se vlefshmëria e korrelacioneve duke u bazuar në numrin e rasteve është e rëndësishme statistikisht për mostrën 77 respondentë, në nivelin e besueshmërisë .05, aty ku secila vlerë që është me e madhe se $N(77) = .304$, ku $p < .05$. dhe në nivelin e besueshmërisë .01 mund të llogaritet aty ku $N(77) = .393$, me $p < .01$. Tabela e ndërlidhjeve në mes të këtyre ndryshoreve na bën të mundur që të interpretojmë relacionet të cilat ekzistojnë në mes të shkathtësive. Këto ndërlidhje janë paraqitur në Tabelën 11, nga ku mund të vërejmë se ndërlidhje që konsiderohen të rëndësishme apo në nivel të besueshmërisë .01 nuk ka. Kjo do të thotë se, nuk kemi as edhe një shkathtësi ku vlera e korrelacionit është $N(77) = .393$. Statistikatat tregojnë se korrelacioni në mes të shkathtësive ose nuk është statistikisht i rëndësishëm, ose është i rëndësishëm,

por me besueshmërinë $p < .05$. Ky rezultat tregon se nuk ka ndonjë ndërlidhje të lartë në mes të rezultateve të treguara të shkathtësisë së leximit dhe asaj të folurit të gjuhës angleze. Vlera më e lartë e ndërlidhjes është realizuar në mes të shkathtësisë së leximit dhe shkathtësisë së dëgjimit ku $N(77) = .436$, dhe po ashtu, në mes të shkruarit dhe të folurit me vlerë $N(77) = .549$, por gjithmonë kur $p < .05$.

	Leximi	Shkrimi	Dëgjimi	Të folurit	Totali
Leximi	1				
Shkrimi	.220	1			
Dëgjimi	.436*	.053	1		
Të folurit	-.149	.549*	.148	1	
Totali	.371	.765**	.508*	.802**	1

Tabela 11. ULP-PET Gr.Kontrollues

Po sipas statistikave të tab.12. ku kemi të dhënat e ndërlidhjeve të variablave për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze për grupin PET eksperimental rural, mund të konsiderojmë se vlefshmëria e korrelacioneve duke u bazuar në numrin e rasteve ka ndërlidhje sinjifikante / të rëndësishme statistikisht për mostrën nga 69 respondentë, në nivelin e besueshmërisë .05. Vlera e cila konsiderohet me besueshmëri 0.5 është secila vlerë që është me e madhe se $N(69) = .304$, ku $p < .05$. dhe po ashtu vlerë në nivelin e besueshmërisë .01 mund të llogaritet secila vlerë ku $N(69) = .393$, ku $p < .01$. Tabela e ndërlidhjeve në mes të këtyre ndryshoreve na bën të mundur që në mënyrë më të lehtë të interpretojmë relacionet të cilat ekzistojnë në mes të ndryshoreve në rastin tonë për sa i përket shkathtësive. Këto ndërlidhje janë paraqitur në Tabelën 12, nga ku mund të vërejmë se ndërlidhjet që konsiderohen të rëndësishme apo në nivel të besueshmërisë .01 nuk ekzistojnë. Kjo do të thotë se, asnjë shkathtësi nuk ka vlerë të korrelacionit me $N(69) = .393$ dhe në bazë të të dhënave statistikore ndërlidhjet / korrelacioni në mes të shkathtësive ose nuk është statistikisht i rëndësishëm, ose është i rëndësishëm, por me besueshmërinë $p < .05$. Ky rezultat tregon se nuk ka ndonjë ndërlidhje të lartë në mes të performancës së nxënësve të shfaqur në shkathtësinë e të shkruarit dhe asaj të të folurit, dhe po ashtu në mes të shkathtësisë së të folurit dhe asaj së dëgjimit; kjo për faktin se rëndësia e besueshmërisë ka vlerën $p < .05$.

	Leximi	Shkrimi	Dëgjimi	Të folurit	Totali
Leximi	1				
Shkrimi	.182	1			
Dëgjimi	-.051	-.308	1		
Të folurit	.205	.331	.237	1	
Totali	.411	.666**	.306	.821**	1

Tab12. ULP-PET Gr.Eksperimental

Në tabelën13. shohim *dallimet në mesatare, devijim standard, t-testin , shkalla e lirisë-df dhe p* - si vlerë e të dhënave statistikore për grupin e kontrollit dhe grupin eksperimental urban tek të testuarit me testin PET. Tabela 13. tregon se grupi eksperimental kishte një ndryshim me një mesatare prej $M=4.1$ për shkathtësinë e të lexuarit me ($p=.000$) ku devijimi standard dhe t-test ishin pothuajse të barabarta. Në shkathtësinë e të shkruarit të dyja grupet dolën me performancë dukshëm më të dobët, krahasuar me shkathtësitë tjera ku ($p=.084$). Në anën tjetër, po ashtu edhe mesatarja e të dyja grupeve ishte në nivel jo të kënaqshëm. Mesatarja e grupit të kontrollit ishte vetëm $M=2.98$ dhe grupi eksperimental kishte një mesatare prej vetëm $M=4.20$. Kur flasim për devijimin standard dhe t-testin mund të themi lirshëm se ata ishin në një nivel pothuajse të njëjtë. Dallim sinjifikant / të theksuar kishte më tepër në shkathtësinë e të dëgjuarit me një diferencë në mes dy grupeve prej rreth $M=3.46$, dhe po ashtu, me një diferencë në devijimin standard prej $SD=0.6$. Kurse, shkathtësia e të folurit, pas implementimit të syllabusit të MK-së ishte dukshëm më i mirë për grupin eksperimental me rezultat në mesatare prej $M=7.8$ dhe me sinjifikancë ($p=.000$); po ashtu edhe SD edhe t ishin pothuajse të barabarta për të dyja grupet.

	M	SD	T	df	P
Leximi					
HS - PET Gr. Kontrollues	8.5294	3.15068	-6.179	102	.000
HS- PET Gr. Eksperimental	12.6819	3.67142	-6.197	100.706	.000
Shkrimi					
HS - PET Gr. Kontrollues	2.9804	3.42631	-1.745	102	.084
HS- PET Gr. Eksperimental	4.2075	3.73321	-1.747	101.777	.084
Dëgjimi					
HS - PET Gr. Kontrollues	8.2549	3.45163	-4.690	102	.000
HS- PET Gr. Eksperimental	11.717	4.04008	-4.704	100.606	.000
Të folurit					
HS - PET Gr. Kontrollues	10.8578	4.5034	-8.766	102	.000
HS- PET Gr. Eksperimental	18.6557	4.56556	-8.768	101.936	.000

Tab13. Krahasimi shkathtësive të gjuhës me testin PET në mes të grupit urban kontrollues dhe grupit urban eksperimental.

Në tabelën 14. shohim dallimet në *mesatare*, *devijimin standard*, *t-test*, *shkallën e lirisë* dhe *p*- si vlerë e të dhënave statistikore për grupin e kontrollit dhe grupin eksperimental rural tek të testuarit me testin PET. Në bazë të kësaj table ne konstatojmë se ekziston një diferencë në mes të dy grupeve për shkathtësinë e të lexuarit me mesatare prej rreth $M=3.20$ në favor të grupit eksperimental dhe për sa i përket *SD* edhe *t*, të dyja grupet nuk dallojnë dukshëm nga njëri tjetri. Po ashtu, të dyja grupet kanë një vlerë sinjifikante prej ($p=.000$). Në shkathtësinë e të shkruarit mesatarja për të dyja grupet është e ulët. Megjithatë, përsëri grupi eksperimental dallon dukshëm nga grupi kontrollues me një mesatare prej $M=3.03$. Edhe devijimi standard dallon mes grupeve me rreth $SD=2.00$. Edhe *t* nuk ka një diferencë të theksuar, dhe po ashtu, vlera e të dhënave për të dyja grupet është sinjifikante ku për grupin e kontrollit është ($p=.028$) dhe për grupin eksperimental është ($p=.035$). Shkathtësia e të dëgjuarit pati një diferencë të theksuar për sa i përket mesatares së grupeve me rreth $M=5.00$ në favor të grupin eksperimental me sinjifikancë prej ($p=.000$) e cila ishte e njëjtë për të dyja grupet. Po ashtu vlen të përmendet se vlerat tjera janë dukshëm të ngjashme. Në anën tjetër, në shkathtësinë e të folurit, dallimi në mesataren në mes të dy grupeve ishte rreth $M=7.00$ me ($p=.000$) për të dyja grupet, ndërsa vlerat tjera si *SD*, *t*, *df* ishin pothuajse të barabarta.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Leximi					
ULP-PET Gr. Kontrollues	10.7983	1.88784	-4.883	30	.000
ULP-PET Gr. Eksperimental	13.9524	1.74686	-4.907	29.92	.000
Shkrimi					
ULP-PET Gr. Kontrollues	1.7059	2.75601	-2.316	30	.028
ULP-PET Gr. Eksperimental	4.7333	4.52717	-2.248	22.544	.035
Dëgjimi					
ULP-PET Gr. Kontrollues	6.4118	2.18114	-5.321	30	.000
ULP-PET Gr. Eksperimental	11.2667	2.96327	-5.219	25.488	.000
Të folurit					
ULP-PET Gr. Kontrollues	12.7941	4.45308	-4.579	30	.000
ULP-PET Gr. Eksperimental	19.5833	3.85758	-4.621	29.994	.000

Tab14. Krahاسimi i shkathtësive të gjuhës me testin PET në mes të grupit rural kontrollues dhe grupit rural eksperimental.

Në tab 15. shohim dallimet në *mesatare*, *devijim standard*, *t-test*, *shkalla e lirisë dhe p-si vlerë* e të dhënave statistikore për grupin e kontrollit urban dhe grupin e kontrollit rural tek të testuarit me testin PET. Statistikat flasin se për shkathtësinë e të lexuarit, grupi i kontrollit urban tregoi një mesatare prej $M=8.52$ dhe grupi rural kontrollues pati një mesatare prej $M=10.79$. Për grupin urban p-si vlerë e të dhënave ishte ($p=.007$), kurse për grupin urban ishte ($p=.001$), gjë që tregon se grupi rural ka një avantazh ndaj grupit urban me një mesatare prej $M=2.27$. Shkathtësia e të shkruarit për të dyja grupet doli të ishte dukshëm e ulët duke u nisur nga fakti se përqindja maksimale për çdo shkathtësi në bazë KPESG të duhet të jetë 25%. Kjo do të thotë se nga 25%sa që është maksimumi i shkathtësisë së të shkruarit, grupet e kontrollit kanë arritur të performojnë me një mesatare prej vetëm $M=2.98$ për grupin urban dhe një mesatare prej $M=1.70$ për grupin rural. Po ashtu edhe *t* është pothuajse e barabartë për të dyja grupet. Vlera sinjifikante e testit është ($p=.170$) për grupin urban dhe ($p=.131$) për grupin rural. Shkathtësia e të dëgjuarit për grupin kontrollues urban ka një avantazh të lehtë ndaj grupit kontrollues rural me një vlerë në mesatare prej $M=1.84$. Devijimi standard nuk dallon shumë në mes të dyja grupeve ku diferenca sillet me rreth $SD=1.27$ në favor të grupit kontrollues urban; *t* testi është pothuajse e njëjtë dhe nuk dallon shumë. Po ashtu edhe p-si vlerë e të dhënave statistikore për grupin kontrollues urban

arrin vlerën prej ($p=.043$) dhe për grupin rural ka vlerën prej ($p=.014$), gjë që tregon, se ekziston një sinjifikancë tepër e besueshme. Për shkathtësinë e të folurit nga 25% i maksimumit të performancës, nxënësit arritën të marrin një mesatare prej $M=10.85$ në grupin urban të kontrollit dhe mesatarja e grupit kontrollues rural ishte $M=12.79$. Kjo do të thotë se grupet kishin një diferencë në mesatare prej $M=1.92$. Devijimi standard për të dyja grupet ishte pothuajse i njëjtë me $SD=4.50$ për grupin urban të kontrollit dhe $SD=4.45$ për grupin kontrollues rural. T-testi ishte me vlerë $t=1.5$, po ashtu për të dyja grupet. Vlera sinjifikante për grupin kontrollues urban ishte ($p=.128$) dhe për grupin rural, vlera sinjifikante ishte ($p=.133$), gjë që na lejon të konkludojmë se kishte pothuajse një baraspeshim të plotë në mes të grupeve për sa i përket kësaj vlere.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Leximi					
HS - PET Gr. Kontrollues	8.5294	3.15068	-2.798	66	.007
ULP-PET Gr. Kontrollues	10.7983	1.88784	-3.568	46.638	.001
Shkrimi					
HS - PET Gr. Kontrollues	2.9804	3.42631	1.389	66	.170
ULP-PET Gr. Kontrollues	1.7059	2.75601	1.549	33.857	.131
Dëgjimi					
HS - PET Gr. Kontrollues	8.2549	3.45163	2.063	66	.043
ULP-PET Gr. Kontrollues	6.4118	2.18114	2.572	44.041	.014
Të folurit					
HS - PET Gr. Kontrollues	10.8578	4.5034	-1.539	66	.128
ULP-PET Gr. Kontrollues	12.7941	4.45308	-1.548	27.737	.133

Tab15. Krahassimi i shkathtësive të gjuhës me testin PET midis grupit urban kontrollues dhe grupit rural kontrollues.

Tabela 16 tregon dallimet në mesatare, devijim standard, t-test, shkallë të lirisë dhe p-si vlerë e të dhënave statistikore për grupin eksperimental urban dhe grupin eksperimental rural tek të testuarit me testin PET. Sipas statistikave të SPSS, duket se rezultati më i mire në performancën e nxënësve, për të dyja grupet, pra si për grupin eksperimental urban, po ashtu edhe atë eksperimental rural, nxënësit janë shfaqur në shkathtësinë e të lexuarit me mesatare prej $M=12.68$ për grupin urban dhe mesatare prej $M=13.95$ për grupin rural. Ndryshimi në mes të dy grupeve për sa i përket devijimit standard ishte prej $SD=1.92$; ndërsa t-testi për grupin eksperimental urban kishte vlerën prej $t=-1.29$, dhe për grupin eksperimental rural vlera e t-testit e ishte $t=-1.87$. Në anën

tjetër, p - si vlerë e të dhënave statistikore për grupin eksperimental urban ishte ($p=.200$,)ndërsa po e njëjta vlerë për grupin eksperimental rural ishte ($p=.066$); e megjithatë kjo vlerë llogaritet si vlerë statistikisht e evidentueshme (e vlershme). Performanca e nxënësve në shkathtësinë e të shkruarit doli të ishte shumë e përafërt në mes të dy grupeve, ku mesatarja për grupin eksperimental urban ishte $M=4.20$ dhe mesatarja për grupin eksperimental rural ishte prej $M=4.73$. Megjithatë, duhet theksuar se kjo performancë e nxënësve për shkathtësinë e të shkruarit lë për të dëshiruar, duke pasur parasysh se sipas KPESG çdo shkathtësi përbën 25% të performancës së përgjithshme. Edhe për shkathtësinë e të shkruarit, diferenca në mes të grupeve për sa i përket SD është vetëm për $SD=0.91$; t -testi për grupin eksperimental urban kap vlerën e t -testit prej $t=-0.45$, ndërsa për grupin eksperimental rural vlera e t -testit është $t=-0.41$. Statistikat tregojnë se vlera p duket se është e lartë për grupin eksperimental urban, me sinjifikancë prej ($p=.648$) dhe po ashtu, edhe për grupin eksperimental urban vlera e p është dukshëm e lartë me ($p=.685$). Këto vlera të larta të p tregojnë se besueshmëria e p - si vlerë si vlerë e të dhënave statistikore nuk është me një besueshmëri të lartë. Kur i referohemi statistikave, për sa i përket shkathtësisë së dëgjimit, neve na dalin të dhëna relativisht të ngjashme. Mesatarja e performancës në mes të dy grupeve dallon me vetëm $M=0.47$. Po ashtu edhe devijimi standard në mes grupit eksperimental urban dhe atij eksperimental rural dallon me vetëm $SD=1.1$. Nëse i referohemi t -testit, të dhënat tregojnë se vlerat për të dyja grupet janë pothuajse të barabarta me $t=0.4$. Vlera e besueshmërisë si për grupin eksperimental urban, po ashtu edhe për grupin eksperimental urban duket se është dukshëm e lartë. Kjo vlerë për grupin eksperimental urban është prej ($p=.690$), ndërsa për grupin eksperimental rural, vlera e besueshmërisë është prej ($p=.637$), gjë që edhe pse është e barabartë, përsëri statistikisht shihet jo shumë e besueshme. Shkathtësia e të folurit del si vlerë me një mesatare pothuajse të përafërt në mes të dy grupeve. Grupi eksperimental urban ka një mesatare prej $M=10.85$, ndërsa grupi eksperimental rural ka një mesatare prej $M=12.79$. Kjo do të thotë se diferenca në mesataren e performancës së nxënësve për sa i përket shkathtësisë së të folurit është vetëm prej $M= 2.03$. Kur i referohemi devijimit standard shohim se të dyja grupet kanë pothuajse të njëjtat të dhëna. Grupi eksperimental urban ka një devijim standard prej $SD=4.50$, ndërsa grupi eksperimental rural ka devijimin standard me vlerë prej $SD=4.45$. Të dhënat statistikore tregojnë se t -

testi ka pothuajse vlera të barabarta. Për grupin eksperimental urban t-testi kap vlerën prej $t=-0.71$, dhe në anët tjetër, po ashtu edhe grupi eksperimental ka t-testin me vlerën $t=-0.78$. Vlera e besueshmërisë së testit është në parametra të pranueshëm, kur besueshmëria për grupin eksperimental urban është ($p=.476$), ndërsa besueshmëria për grupin eksperimental urban është prej ($p=.438$).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Leximi					
HS- PET Gr. Eksperimental	12.6819	3.67142	-1.294	66	.200
ULP-PET Gr. Eksperimental	13.9524	1.74686	-1.878	49.892	.066
Shkrimi					
HS- PET Gr. Eksperimental	4.2075	3.73321	-0.459	66	.648
ULP-PET Gr. Eksperimental	4.7333	4.52717	-0.412	19.711	.685
Dëgjimi					
HS- PET Gr. Eksperimental	11.717	4.04008	0.401	66	.690
ULP-PET Gr. Eksperimental	11.2667	2.96327	0.476	30.344	.637
Të folurit					
HS- PET Gr. Eksperimental	10.8578	4.5034	-0.717	66	.476
ULP-PET Gr. Eksperimental	12.7941	4.45308	-0.788	26.192	.438

Tab16. Krahassimi i shkathtësive të gjuhës me testin PET në mes të grupit urban eksperimental dhe grupit rural eksperimental.

4.2. Rezultatet për pyetjen kërkimore : **Si ndikon kualifikimi i mësuesve në përdorimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit?**

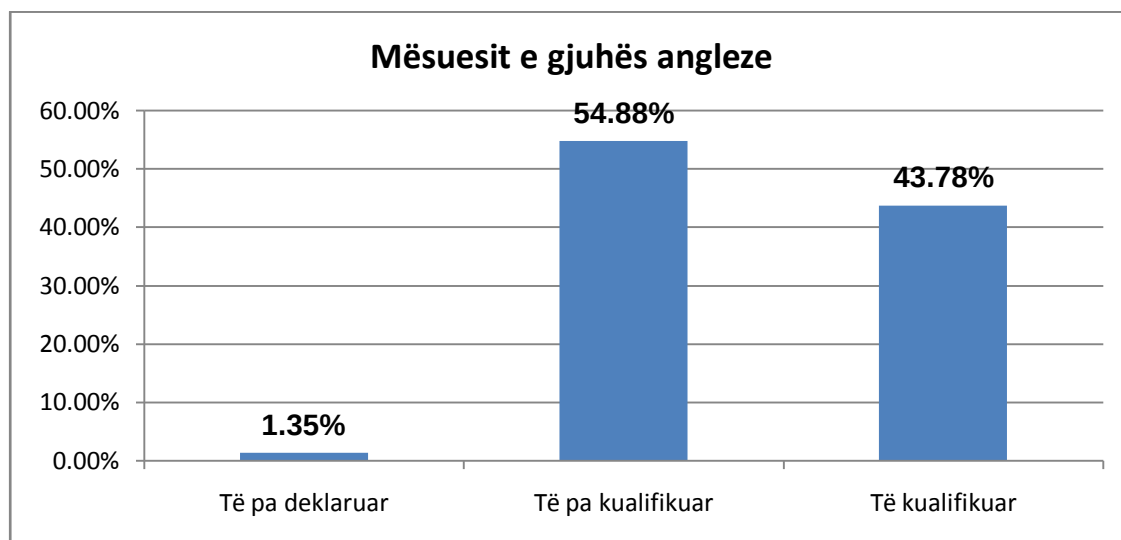
Të dhënat nga vrojtimi në klasë

Vrojtimi në klasat e dhjeta kishte të bënte me disa elementë shumë të rëndësishëm të cilët po ashtu luajnë një rol parësor në performancën e nxënësve. Këto elementë janë: kualifikimi i mësuesit, metodat, teknikat dhe mjetet e përdorura në mësimdhënie, numri i nxënësve në klasë dhe motivimi i tyre për të mësuar gjuhën angleze.

Para se të japim disa të dhëna për secilën klasë dhe mësues në veçanti, ne do të japim një statistikë shumë të rëndësishme për sa i përket kualifikimit të mësimeve, statistikë e cila lë për të dëshiruar mjaft për sa i përket kualifikimit të mësimeve për kursin/lëndën e gjuhës angleze në Republikën e Kosovës. Nga 2892 mësime të

gjuhës angleze në të gjithë Republikën e Kosovës, vetëm 1266 janë të kualifikuar; këto të dhëna të përkthyer në përqindje do të ishin 43.78%. Nga ana tjetër, të dhënat flasin se mësimdhënësit e pa kualifikuar në kursin e gjuhës angleze janë 1578 apo rreth 55%, dhe pjesa tjetër e mbetur e mësimdhënësve që statistikisht është 39 mësimdhënës apo 1.35% janë ata të cilët nuk janë deklaruar për kualifikimin e tyre. (Makolli, English Language Teachers according to Kosovo Municipalities, 2014)

Në komunën e Prishtinës nga 37 mësimdhënës të shkollave të mesme të larta, 22 sipas MASHT, kanë përfunduar studimet Master për gjuhë dhe letërsi angleze, 5 mësimdhënës kanë mbaruar Bachelor për gjuhë angleze, dhe po ashtu sipas kësaj statistike nuk njihen si të kualifikuar 9 mësimdhënës që nuk janë deklaruar për shkallën e shkollimit të tyre (Nagavci, 2016). Komuna e Lipjanit numëron gjithsej 8 mësimdhënës. Nga numri i përgjithshëm, vetëm 3 është numri i mësimdhënësve të kualifikuar me Master, ndërsa 5 janë me Bachelor që sipas MASHT nuk janë të kualifikuar në vazhdimësi (Hasani, 2016). Komuna e Fushë Kosovës numëron vetëm 5 mësimdhënës të gjuhës angleze. Sipas drejtorisë së arsimit të këtij rajoni, të gjithë mësimdhënësit janë të kualifikuar, duke u bazuar në diplomat e tyre të nivelit Bachelor. Megjithatë, statistika e MASHT për mësimdhënës të kualifikuar i referohet vetëm atyre të cilët janë diplomuar në Master në universitetet publike. Kështu që del se Komuna e Fushë Kosovës ka vetëm 1 mësimdhënës të kualifikuar dhe 4 mësimdhënës me Bachelor, të cilët nuk konsiderohen si të kualifikuar. (Shabani, 2016). Ky është një tregues dukshëm negativ për sa i përket cilësisë së mësimdhënies së gjuhës angleze në shkollat e Kosovës, gjë që ka një impakt direkt në performancën e nxënësve. Për t'i vërtetuar këto të dhëna ne po përdorim edhe të dhënat tona të cilat bazohen në rezultatet e fituara nga vërtetimi i kryer në shkollat ku edhe është bazuar hulumtimi empirik i projektit të doktoratës, gjë që tregon pothuajse po të njëjtat të dhëna. Nga tre shkolla të vëzhguara gjatë hulumtimit tonë, ne vërtetam katër mësimdhënës dhe nga katër mësimdhënësit e vëzhguar, vetëm njëri ishte me kualifikim të lartë për gjuhën angleze. Njëri ishte student i gjuhës angleze dhe kishte përvojë në mësimdhënie, kurse dy mësimdhënësit e tjerë nuk kishin kualifikim të lartë për gjuhë angleze dhe ishin të kualifikuar për degë të tjera si ekonomi dhe kimi.



Graf.5. Statistikat e MASHT për përqindjen e kualifikimit të mësimeve të gjuhës Angleze në nivel kombëtar.

(Makolli, English Language Teachers according to Kosovo Municipalities, 2014)

Në vazhdim do të paraqesim disa të dhëna cilësore të mësimeve dhe mësimeve për klasat e vëzhguara të cilat janë evidentuar si: karakteristikat e klasës, instruksionet gramatikore në klasë, plan-programi mësimor, metodat e aplikuara në mësime, teknikat bazë të përdorura në klasë, gjuha angleze e mësimeve dhe përgatitja e tyre profesionale, si dhe interaktiviteti mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës.

Mësuesi 1

Instruksionet Gramatikore: Instruksionet gramatikore dhe modelet e prezantuara relativisht të mira. Korrigjimi i gabimeve gramatikore i menjëhershëm.

Plan-programi mësimor: Standardet e përmbajtjes të definuara në plan programin mësimorë janë të varfra, standardet e përmbajtjes së definuar për çdo aktivitet relativisht të mira dhe ndërlidhen me përmbajtjen e prezantuar. Megjithatë, nuk kishte objektiva të qarta se si nxënësit do të mund të demonstrojnë arritjet e tyre si indikatorë të një performance. Po ashtu, nuk kishte shënime të mbledhura për dokumentimin e prezantimit të mësimit dhe të arritjeve të nxënësve.

Metodat e aplikuara në përgatitjen e mësimit: metodat e prezantimit të gjuhës nuk janë të identifikueshme në planin mësimor apo atë ditë, si dhe gjatë prezantimit. Megjithatë,

është i dukshëm përdorimi i metodës ESA (Engage – Study – Activate) si metodë e kryesore dhe dominuese, duke qenë se është metodë e aplikueshme në Syllabusin e librave të kursit Headway Pre-intermedite, të cilat përdoren nga të gjithë mësuesit e klasave të dhjeta, si rrjedhojë e direktivës së MASHT.

Teknikat bazë të përdorura në klasë: Mësimdhënësi, fillon orën me kohë, merr mungesat e nxënësve, vazhdon duke dhënë instruksione, nuk ka një material të përgatitur dhe lehtësues / konform, përveç librave të kursit. Nuk dëgjon me vëmendje përgjigjet e nxënësve dhe nuk ka një raport të kënaqshëm me nxënësit. Megjithatë, mësimdhënësi ka një ecuri të kënaqshme gjatë gjithë orës së mësimi. Nuk ka atmosferë gjallërimi në klasë, dhe po ashtu as edhe një përmbledhje në fillim të orës mësimore. Mungon larmishmëria/varieteti i aktiviteteve në klasë. Mungojnë projektorët dhe CD player për të zhvilluar ushtrime audio- vizuale, prandaj nxënësit nuk mund të zhvillojnë shkathtësitë e të dëgjuarit dhe të folurit. Në klasë realizohet vetëm shkathtësia e të lexuarit dhe vazhdohet me ushtrimet tjera pasuese që kanë të bëjnë me këtë shkathtësi dhe më pas i lihet radha punës me ushtrimet gramatikore. Për më tepër, mungojnë të shkruarit, kreativiteti, të folurit dhe negocimi. Vetëm përdorimi i tabelës/dërrasës së zezë bëhet në mënyrë të duhur/apropriate.

Gjuha angleze e mësimdhënësit dhe profesionalizmi: Niveli i gjuhës angleze i kënaqshëm për nivelin Pre- intermediate, me disa të meta për sa i përket përpikërisë gramatikore gjatë mësimdhënies. Shqiptimi dhe intonacioni i mësimdhënësit i kënaqshëm, dhe po ashtu edhe niveli i Anglishtes ishte i duhur për shkallën e mësimdhënies. Mësuesi flet qartë dhe po ashtu në mënyrë të dëgjueshme për të gjithë klasën. Është i përpiktë si në fillim, po ashtu edhe në përfundimin e mësimi. Pamja e jashtme e mësuesit, mënyra e sjelljes, konfidenca, autoriteti dhe distanca profesionale është e shkëlqyer, përveç respektit për nxënësit që nuk është në nivelin e duhur.

Interaktiviteti mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës: Mësuesi nuk inkurajon një interaktivitet në mes nxënësit dhe mësuesit dhe në mes vetë nxënësve për përdorimin e gjuhës target, e që në rastin tonë është gjuha angleze. Po ashtu, nuk kishte aktivitete me qendër nxënësin, por ekzistonte ligjërimi frontal ku mësuesi flet dhe nxënësit dëgjojnë. Kjo mënyrë e mësimdhënies na bën që të mendojmë se mësimdhënësi përdor metodën direkte të mësimdhënies me teorinë e bihejviorizmit e që është në kundërshtim me

Kurrikulën e Kosovës, e cila inkurajon mësimdhënësit të përdorin qasjen konstruktiviste në mësimdhënie. Kontekstualizimi dhe personifikimi i materialit nuk është i mundur dhe mësuesi nuk ka një strategji të përmirësimit të gabimeve. Raporti i përshtatshëm nxënës-mësues dhe nxënës-nxënës nuk është në nivelin e duhur dhe nuk ekziston një inkurajim i nxënësve për pjesëmarrje aktive. Në anën tjetër entuziazmi, kontakti me sy, humori, gjuha e trupit dhe kompetenca për t'iu përgjigjur nxënësve nuk mungojnë. Megjithatë, mësuesi nuk arrin ta kuptojë mungesën e të kuptuarit tek nxënësi dhe nuk i ndihmon ata me ndërveprimin nxënës-nxënës.

Mësuesi 2

Instruktionet Gramatikore: Instruktionet gramatikore dhe modelet e prezantuara relativisht të mira. Korrigjimi i gabimeve gramatikore i menjëhershëm, përpikëria gramatikore e mësimdhënësit relativisht e mirë.

Plan-programi mësimor: Standardet e përmbajtjes së definuar në plan programin e mësimi të varfra, standardet e përmbajtjes së definuar për çdo aktivitet, relativisht të mira dhe ndërlidhen me përmbajtjen e prezantuar. Megjithatë, nuk kishte objektiva të qarta se si nxënësit do të mund të demonstrojnë arritjet e tyre si indikatorë të një performance. Po ashtu, nuk kishte shënime të mbledhura për dokumentimin e prezantimit të mësimi dhe të arritjeve të nxënësve.

Metodat e aplikuara në përgatitjen e mësimi: Mësimdhënësi nuk është i kualifikuar, prandaj si rezultat i kësaj, konkludua se ai nuk ka dijeni për metodat e mësimdhënies së gjuhës angleze. Metodat e prezantimit të gjuhës nuk janë të identifikueshme në planin mësimor dhe po ashtu, edhe gjatë prezantimit. Megjithatë, është i dukshëm përdorimi i metodës ESA (Engage – Study – Activate) si metodë e njohur duke qenë se kjo metodë është e aplikueshme në Syllabusin e librave të kursit ‘Headëay Pre-intermedite’, libra të kursit të cilat përdoren nga të gjithë mësuesit e klasave të dhjeta si direktivë e MASHT.

Teknikat bazë të përdorura në klasë: Mësimdhënësi fillon orën me kohë, merr mungesat e nxënësve, fillon duke dhënë instruksione, nuk ka një material të përgatitur dhe lehtësues përveç librave të kursit. Nuk dëgjon me vëmendje përgjigjet e nxënësve, dhe po ashtu nuk ka një raport të kënaqshëm me nxënësit. Megjithatë, mësimdhënësi ka një

ecuri të kënaqshme gjatë gjithë orës së mësimi. Nuk vërejtëm një atmosferë gjallërimi në klasë, dhe po ashtu as një përmbledhje në fillim të orës mësimore nga ana e mësimitdhënësit. Mungon larmishmëria/varieteti i aktiviteteve në klasë. Mungojnë projektorët dhe CD player për të zhvilluar ushtrime audio- vizuale, prandaj nxënësit nuk mund të zhvillojnë shkathtësitë e të dëgjuarit dhe të folurit. Në orën e mësimi zhvillohet vetëm shkathtësia e të lexuarit dhe ushtrimet tjera pasuese që kanë të bëjnë me këtë shkathtësi, dhe po ashtu ushtrimet gramatikore. Për më tepër, mungon të shkruarit, kreativiteti, të folurit dhe negocimi. Përdorimi i tabelës/dërrasës së zezë bëhet në mënyrë të duhur/ appropriate.

Gjuha angleze e mësimitdhënësit dhe profesionalizmi: Niveli i gjuhës angleze i mësimitdhënësit jo i kënaqshëm për nivelin e mësimitdhënies 'Pre- intermediate'. Mësimitdhënësi, po ashtu ka disa të meta për sa i përket përpikërisë gramatikore gjatë mësimitdhënies. Shqiptimi dhe intonacioni i mësimitdhënësit ishte në nivel të kënaqshëm, megjithatë niveli i gjuhës angleze për sa i përket mësimitdhënësit nuk ishte i duhur për grupin me të cilin po punonte. Mësimitdhënësi flet qartë, dhe po ashtu në mënyrë të dëgjueshme për të gjithë klasën. Ai është i përpiktë si në fillim, po ashtu edhe në përfundim të orës së mësimi. Pamja e jashtme e mësimitdhënësit, mënyra e të sjelljes, konfidenca, autoriteti dhe distanca profesionale është e një niveli të duhur, përveç respektit për nxënësit që nuk është në nivelin e kërkuar nga standardet e komunikimit interaktiv. .

Interaktiviteti mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës: Mësimitdhënësi nuk inkurajon një interaktivitet në mes nxënësit dhe mësuesit dhe në mes vetë nxënësve për përdorimin e gjuhës target, e që në rastin tonë është gjuha angleze. Po ashtu, nuk ka aktivitete me qendër nxënësin, por ekziston ligjërimi frontal ku mësuesi flet dhe nxënësit dëgjojnë , situatë në të cilën është e qartë ndikimi i teorisë bihejvioriste me përdorimin e metodës direkte të mësimitdhënies ku në qendër është mësuesi, dhe jo nxënësi. Kontekstualizimi dhe personifikimi i materialit mësimor nuk është i mundur dhe po ashtu mësimitdhënësi nuk ka një strategji të përmirësimit të gabimeve të bëra nga ana e nxënësve. Raporti i përshtatshëm nxënës-mësues dhe nxënës-nxënës nuk është në nivelin e duhur dhe nuk ekziston një inkurajim i nxënësve për pjesëmarrje aktive. Në anën tjetër, entuziazmi, kontakti me sy, humori, gjuha e trupit dhe kompetenca e mësimitdhënësit për t'iu

përgjigjur pyetjeve të nxënësve mungon. Mësimdhënësi nuk arrin të kuptojë mungesën e të kuptuarit tek nxënësi dhe nuk i ndihmon ata me ndërveprimin nxënës-nxënës apo edhe mësues-nxënës.

Mësuesi 3

Instruktionet Gramatikore: Instruktionet gramatikore dhe modelet e prezantuara nga mësimdhënësi shumë të mira. Korrigjimi i gabimeve gramatikore drejtuar nxënësve i menjëhershëm. Rrjedha e mësimit e një niveli dukshëm të kënaqshëm.

Planprogrami mësimor: Standardet e përmbajtjes të definuar në plan programin e mësimit të mira. Standardet e përmbajtjes të definuar për secilin aktivitet shumë të mira, dhe po ashtu aktivitetet që ndërlidhen me përmbajtjen e prezantuar. Edhe gjatë vëzhgimit është vërejtur se mësimdhënësi kishte objektiva të qarta se si nxënësit do të mund t'i demonstrojnë arritjet e tyre si indikatorë të një performance. Megjithatë, nuk kishte shënime të mbledhura për dokumentimin e prezantimit të mësimit, dhe po ashtu as shënime për arritjet e nxënësve.

Metodat e aplikuara në përgatitjen e mësimit: Mësimdhënësi ishte i kualifikuar dhe metodat e prezantimit të gjuhës janë të identifikueshme në planin mësimor, dhe po ashtu edhe gjatë prezantimit. Megjithatë, është i dukshëm përdorimi i metodës ESA (Engage – Study – Activate), përsëri si metodë e aplikueshme në Syllabusin e librave të kursit 'Headway Pre-intermediate', si direktivë e MASHT.

Teknikat bazë të përdorura në klasë: Mësimdhënësi fillon orën me kohë, merr mungesat e nxënësve, fillon duke dhënë instruksione, nuk ka një material të përgatitur dhe lehtësues/konform, përveç librave të kursit. Dëgjon me vëmendje përgjigjet e nxënësve, nuk ka një raport të kënaqshëm me nxënësit, por duket qartë se ekziston një ecuri e kënaqshme gjatë gjithë orës së mësimit. Nuk u vërejt ndonjë atmosferë gjallërimi në klasë, dhe po ashtu as një përmbledhje nga ana e mësimdhënësit në fillim të orës mësimore. U vërejt në veçanti mungesa e larmishmërisë/varietetit të aktiviteteve në klasë. Mungojnë edhe projektorët dhe CD player për të zhvilluar ushtrime audio-vizuale, prandaj nxënësit nuk mund të zhvillojnë dy shkathtësitë kryesore të gjuhës siç janë ajo e të dëgjuarit dhe të folurit. Në klasë zhvillohet vetëm shkathtësia e të lexuarit dhe ushtrimet tjera pasuese që kanë të bëjnë me këtë shkathtësi, duke mos lënë anash

edhe ushtrimet gramatikore. Për më tepër, mungon të shkruarit, kreativiteti, të folurit dhe negocimi. Përdorimi i tabelës/dërrasës së zezë bëhet në mënyrë të duhur/apropriate.

Gjuha angleze e mësimit dhe profesionalizmi: Niveli i mësimit për sa i përket gjuhës angleze ishte i kënaqshëm për nivelin 'Pre- intermediate' dhe po ashtu edhe përpikëria e saj gramatikore. Shqiptimi, intonacioni dhe niveli i përgjithshëm i gjuhës angleze i mësimit ishte në një nivel dukshëm të lartë dhe komfor me nivelin e mësimit. Mësimi flet qartë dhe po ashtu në mënyrë të dëgjueshme për të gjithë klasën. Ajo është e përpiktë si në fillim, po ashtu edhe në përfundim të orës së mësimit. Pamja e jashtme e mësuesit, mënyra e sjelljes, konfidenca, autoriteti dhe distanca profesionale është e shkëlqyeshme, përveç respektit për nxënësit që nuk është në nivelin e duhur.

Interaktiviteti mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës: Mësimi nuk inkurajon një interaktivitet në mes të nxënësit dhe mësuesit, dhe po ashtu edhe në mes të vetë nxënësve për përdorimin e gjuhës angleze. U vërejt se mungojnë aktivitetet me në qendër nxënësin. Edhe këtu pamë një ligjërime frontal ku mësuesi flet dhe nxënësit dëgjojnë. Kontekstualizimi dhe personifikimi i materialit mësimor nuk është i mundur nga ana e nxënësve dhe mësuesi nuk ka një strategji të përmirësimit të gabimeve. Vërejtëm se nuk ka një raport të përshtatshëm nxënës-mësues dhe nxënës-nxënës dhe për më tepër, nuk ekziston një inkurajim i nxënësve nga ana e mësimit për pjesëmarrje më aktive në klasë. Në anën tjetër, entuziazmi, kontakti me sy, humori, gjuha e trupit dhe kompetenca e mësimit për t'iu përgjigjur pyetjeve të nxënësve nuk mungon. Megjithatë, mësuesi nuk arrin të kuptojë mungesën e të kuptuarit tek një numër i konsiderueshëm i nxënësve dhe nuk i ndihmon ata me ndërveprimin nxënës-nxënës apo edhe mësues-nxënës.

Mësuesi 4

Instrukcionet Gramatikore: Instrukcionet gramatikore dhe modelet e prezantuara nga mësimi ishin relativisht të mira. Korrigjimi i gabimeve gramatikore drejtuar nxënësve ishte i menjëhershëm.

Planprogrami mësimor: Standardet e përmbajtjes të definuara në planprogramin e mësimin ishin jo në nivel të kënaqshëm. Standardet e përmbajtjes të definuara për çdo aktivitet, relativisht të mira dhe po ashtu ndërlidhen me përmbajtjen e prezantuar. Megjithatë, nuk kishte objektiva të qarta se si nxënësit do të mund t'i demonstrojnë arritjet e tyre si indikatorë të një performace. Po ashtu nuk kishte shënime të mbledhura për dokumentimin e prezantimit të mësimin dhe po ashtu edhe për arritjet e nxënësve.

Metodat e aplikuara në përgatitjen e mësimin: Mësimdhënësi ishte i pa kualifikuar, por kishte përvojë të gjatë në mësimdhënie. Metodat e prezantimit të gjuhës nuk janë të identifikueshme në planin mësimor, dhe po ashtu edhe gjatë prezantimit. Është i dukshëm përdorimi i metodës ESA (Engage – Study – Activate) si metodë e aplikueshme në Syllabusin e librave të kursit 'Headway Pre-intermediate', metodë e cila përdoret nga të gjithë mësuesit e klasave të dhjeta si direktivë e MASHT.

Teknikat bazë të përdorura në klasë: Mësimdhënësi fillon orën me kohë, merr mungesat e nxënësve, fillon duke dhënë instruksione, por nuk ka një material të përgatitur dhe të lehtësuar/konform për nxënësit, përveç librave të kursit. Ai dëgjon me vëmendje, u përgjigjet nxënësve, por nuk ka një raport të kënaqshëm me nxënësit, edhe pse ka një ecje të kënaqshme gjatë gjithë orës së mësimin. Nuk u vërejt atmosferë gjallërimi në klasë, dhe po ashtu nuk kishte as përmbledhje në fillim të orës mësimore. Mungonte larmishmëria/varieteti i aktiviteteve në klasë. Mungojnë projektorët dhe CD player për të zhvilluar ushtrime audio- vizuale, ku si pasojë, nxënësit nuk mund të zhvillojnë shkathtësitë e të dëgjuarit dhe të folurit. Shkathtësia e vetme e zhvilluar në klasë ishte ajo e të lexuarit dhe ushtrimet tjera pasuese që kanë të bëjnë me këtë shkathtësi, dhe po ashtu edhe ushtrimet gramatikore. Për më tepër, mungon shkathtësia e të shkruarit, kreativiteti, të folurit dhe negocimi. Përdorimi i tabelës/dërrasës së zezë bëhet në mënyrë të duhur?.appropriate

Gjuha angleze e mësimdhënësit dhe profesionalizmi: Niveli i gjuhës angleze për sa i përket mësimdhënësit ishte i kënaqshëm për nivelin 'Pre- intermediate'; edhe po ashtu edhe për sa i përket përpikërisë gramatikore gjatë mësimdhënies. Shqiptimi dhe intonacioni ishte po ashtu i kënaqshëm dhe niveli i gjuhës angleze i përdorur nga mësimdhënësi ishte i shkëlqyeshëm dhe i duhur për nivelin e mësimdhënies.

Mësimdhënësi flet qartë dhe po ashtu në mënyrë të dëgjueshme për gjithë klasën. Ai është i përpiktë si në fillim, po ashtu edhe në përfundim të orës së mësimi. Pamja e jashtme e mësuesit, mënyra e sjelljes, konfidenca, autoriteti dhe distanca profesionale është e shkëlqyer, përveç respektit për nxënësit që nuk është në nivelin e duhur.

Interaktiviteti mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës: Mësimdhënësi nuk inkurajon një interaktivitet në mes të nxënësit dhe mësuesit dhe në mes të vetë nxënësve për përdorimin e gjuhës target e që në rastin tonë është gjuha angleze. Po ashtu, nuk kishte aktivitete me qendër nxënësin, por ekzistonte vetëm ligjërimi frontal ku mësuesi flet dhe nxënësit dëgjojnë dhe ku shihet se kjo mënyrë e mësimdhënies i përngjan metodës direkte të mësimdhënies me bazë teorinë e bihejviorizmit. Kontekstualizimi dhe personifikimi i materialit mësimor nuk është i mundur nga ana e nxënësve, dhe po ashtu mësimdhënësi nuk ka një strategji për përmirësimin e gabimeve. Vërejtëm se kishte një raport të përshtatshëm nxënës-mësues dhe nxënës-nxënës, por megjithatë, nuk ekziston një inkurajim nga ana e mësimdhënësit për pjesëmarrje më aktive të nxënësve në klasë. Në anën tjetër entuziazmi, kontakti me sy, humori, gjuha e trupit dhe kompetenca për t'iu përgjigjur pyetjeve të nxënësve nga ana e mësimdhënësit nuk mungoi në asnjë rast. Në anën tjetër, mësimdhënësi nuk arrinte ta kuptonte mungesën e të kuptuarit tek nxënësit e tij, dhe si rezultat ai edhe nuk i ndihmonte ata me ndërveprimin nxënës-nxënës apo edhe mësues-nxënës.

Të dhënat nga Intervistimi i Mësimdhënësve për sa i përket kualifikimit të tyre (mësimdhënësve)

Për sa i përket kualifikimit të mësimdhënësve doli në pah se mësimdhënësit e kualifikuar të rajoneve rurale ishin me numër më të ulët se sa ata të rajoneve urbane. Po ashtu, vërejtëm se mësimdhënësit e moshuar ishin ata të cilët kishin më shumë probleme për sa i përket përdorimit të metodës së Komunikimit dhe përdorimit të teknikave dhe mjeteve bashkëkohore.

Megjithatë, pothuajse të gjithë mësimdhënësit deklaruan se ishte e nevojshme të ndërhyhet në infrastrukturë dhe ambiente të klasës për të pasur një komoditet dhe cilësi më të mirë në mësimdhënie.

Vetëm 30% e mësimitdhënësve kishin dëgjuar për metodën e komunikimit dhe vetëm 15% kishin njohuri për përdorimin e kësaj metode në praktikë.

Të gjithë mësimitdhënësit u deklaruan se përdornin librat e kursit “Headway” në mësimitdhënie, por nuk e dinin se çfarë metode udhëzoheshin për përdorim me këto libra kursi.

Pothuajse të gjithë mësimitdhënësit u deklaruan se nuk përdornin materiale shtesë në mësimitdhënie dhe sipas tyre librat shkollorë kishin material të mjaftueshëm për mësimitdhënie. Për më tepër, kishte mësimitdhënës që shtuan se nuk mungonin rastet kur ishte e pamundur të realizonin planin vjetor, duke mos pasur kohë që të mbulojnë me mësimitdhënie të gjithë materialin e librave shkollorë.

Në pyetjen drejtuar mësimitdhënëses amerikane Cassandra Ganzak për nivelin e gjuhës angleze të mësimitdhënësve në shkollat e Prizrenit, ajo deklaroi se kishte raste kur disa nxënës ishin më të rrjedhshëm dhe gramatikisht më të saktë se disa mësimitdhënës. Ajo gjithashtu deklaroi se nuk ishte e kënaqur me mënyrën e mësimitdhënies dhe nivelin mësimitdhënësve mbi moshën 50 vjeçare dhe, sipas saj, mbi 50% e mësimitdhënësve nuk ishin të gatshëm për të qenë mësimitdhënës të nivelit Pre-Intermediate. Për sa u përket metodave të mësimitdhënies të përdorura në shkollat e Prizrenit, ajo tha se përderisa përdoreshin librat e kursit “Headway” mësimitdhënësit përdornin metodën ESA. Mësimitdhënësit nuk përdornin materiale të tjera jashtë klase, përveç librave. Megjithatë, sipas saj, përdorimi i librave të kursit nuk ishte i mjaftueshëm për të pasur një mësimitdhënie cilësore (Ganzak, 2015).. Në anën tjetër, Keisy Keane deklaroi se metoda e përdorur në shkollat e lokacionit të Mitrovicës ishte Metoda e Gramatikës dhe Përkthimit (Grammar Translation Method) (Keane, 2015). Për sa i përket numrit të nxënësve në klasë, znj. Keane deklaroi se klasat nuk kishin numër të madh nxënësish dhe shkonin deri në 24 nxënës për klasë. Ajo shtoi se edhe në Mitrovicë, mësimitdhënësit përdornin vetëm librat shkollorë “Headway – Pre-Intermediate” dhe po ashtu se nuk sillnin materiale nga jashtë, që do të thotë se mësimitdhënia ishte jo shumë tërheqëse për nxënësit.

4.3. Rezultatet për pyetjen kërkimore: Ndikimi i numrit të nxënësve në klasë në aplikimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin e gjuhës angleze nga nxënësit

Vazhdon të ekzistojë debati tradicional shkencor nëse madhësia e klasës me të vërtetë ka apo jo ndikim në performancën e nxënësve. Nga rishikimi i literaturës vërejtëm se në disa vende të botës si në Korenë e Jugut, madhësia e klasës duket se nuk ka fare ndikim në performancë përderisa, ky shtet vazhdon të ketë numrin më të madh të nxënësve në klasë me rreth 34. Megjithatë, sipas OECD-së ky numër në vendet Evropiane shkon nga 20 deri 24 nxënës.. Në anën tjetër, në SHBA numri duket se nuk kalon mbi 15 nxënës në klasë. Në Republikën e Kosovës numri duket se varion dukshëm duke qenë se kishte një fluks të madh të migrimit të familjeve rurale në qytete. Kjo bëri që shkollat në qytete të mbingarkohen me nxënës, kurse në anën tjetër shkollat në fshatra të zbrazen. Mesatarja e nxënësve për paralele, në arsimin e mesëm të lartë në nivel të Kosovës është 29.2 nxënës, përlllogaritje e bërë nga MASHT në vitet 2005/2006. Me gjithë ndryshimet, si në infrastrukturë, po ashtu edhe në ndërtimin e shkollave të reja gjatë gjithë këtyre viteve në vazhdim, shohim se në vitin akademik 2012/2013 kemi përkeqësim të situatës. Statistikat tregojnë se, numri i nxënësve në klasë nuk ka vazhduar të bjerë, por përkundrazi të rritet, ku mesatarja e nxënësve në klasë është 31.2 për shkollat e mesme.

Ne mund të shtojmë se statistikat nuk tregojnë fluksin e madh të nxënësve nga fshati në qytet, se dhe po ashtu nuk kemi statistika për sa i përket numrit të nxënësve në zonat rurale dhe urbane. Të dhënat tregojnë vetëm mesataren e numrit të përgjithshëm të nxënësve në klasë, numrin e përgjithshëm të nxënësve për çdo komunë dhe po ashtu edhe mesataren e nxënësve për çdo paralele. Megjithatë, në terren duket se gjendja është më ndryshe ngase në qytete, e sidomos në qendrat e mëdha të Kosovës numri i nxënësve në klasë ishte dukshëm më i lartë pasi kishte raste që klasa kishte edhe deri në 50 nxënës.

Nr.	Komuna	Paralele	Nr. i nxënësve			Mes. e nx .ne paralel.
			Gjithsej	Meshkuj	Femra	
1	Prishtinë	301	9060	4637	4423	30.10
2	Podujevë	119	3712	2039	1673	31.19
3	Glllogoc	88	3054	1715	1339	34.70
4	F. Kosovë	36	1033	496	537	28.69
5	Obiliq	29	732	449	283	25.24
6	Mitrovicë	132	3825	2129	1696	28.98
7	Skenderaj	82	2413	1450	963	29.43
8	Vushtrri	100	3056	1759	1297	30.56
9	Pejë	178	4117	2220	1897	23.13
10	Istog	51	1300	776	524	25.49
11	Klinë	49	1239	750	489	25.29
12	Deçan	64	1818	1202	616	28.41
13	Gjakovë	134	4110	2521	1589	30.67
14	Rahovec	56	1691	964	727	30.20
15	Malishevë	62	2104	1301	803	33.94
16	Prizren	190	5358	2967	2391	28.20
17	Suharekë	77	2439	1507	932	31.68
18	Dragash	32	618	447	171	19.31
19	Ferizaj	155	5076	2641	2435	32.75
20	Lipjan	80	2447	1307	1140	30.59
21	Shtime	36	1129	646	483	31.36
22	Shtërpçë	6	138	86	52	23.00
23	Kaçanik	50	1501	865	636	30.02
24	Gjilan	158	4521	2361	2160	28.61
25	Kamenicë	50	1322	692	630	26.44
26	Viti	72	1947	1013	934	27.04
	Gjithsej	2387	69760	38940	30820	29.22

Tab. 17 . Nxënësit në arsimin e mesëm të lartë sipas komunave të vitit 2005/2006
(MASHT, <http://www.mashtgov.net/>, 2005)

Duke iu referuar Tab. 17. shohim se mesatarja e nxënësve për paralele ; në arsimin e mesëm të lartë në Republikën e Kosovës është 29.22 nxënës.

Këtu, duhet të theksojmë se në vend të parë për nga numri i nxënësve në klasë është Malisheva me 33.92 nxënës për klasë, duke u pasuar nga Ferizaj me 32.77. Por, përsëri nuk duhet harruar se, numri i nxënësve është më i madh në qytete se në fshatra, dhe po ashtu duket se është edhe më i madh në qendra apo qytete të mëdha.

Nr.	Komuna	Paralele	Nr. i nxënësve			Nr. Mes. e nx. në paral.
			Gjithsej	Meshkuj	Femra	
1.	Prishtinë	405	13400	6838	6562	33,1
2.	Podujevë	142	4965	2588	2377	35,0
3.	Glogoc	106	3488	2094	1394	32,9
4.	F. Kosovë	48	1675	884	791	34,9
5.	Obiliq	37	887	513	374	24,0
6.	Mitrovicë	173	5125	2694	2431	29,6
7.	Skenderaj	119	3469	1946	1523	29,2
8.	Vushtrri	135	4223	2362	1861	31,3
9	Pejë	235	6138	3311	2827	26,1
10.	Istog	69	2071	1226	845	30,0
11.	Klinë	76	2126	1207	919	28,0
12.	Deçan	66	1977	1192	785	30,0
13.	Junik	11	269	142	127	24,5
14.	Gjakovë	171	5636	3137	2499	33,0
15.	Rahovec	86	2893	1402	1491	33,6
16.	Malishevë	101	3648	2099	1549	36,1
17.	Prizren	287	9608	5261	4347	33,5
18.	Suharekë	94	3246	1684	1562	34,5
19.	Dragash	43	882	560	322	20,5
20.	Mamushë	6	191	112	79	31,8
21.	Ferizaj	228	8168	4117	4051	35,8
22.	Lipjan	107	3457	1900	1557	32,3
23.	Shtime	58	1706	950	756	29,4
24.	Shtëpc	8	172	105	67	21,5
25.	Kaçanik	62	1810	1018	792	29,2
26.	H. I Elezit	14	439	245	194	31,4
27.	Gjilan	270	7655	3897	3758	28,4
28.	Kamenicë	80	1887	1084	803	23,6
29.	Novobërdë	4	56	30	26	0,0
30.	Viti	103	3001	1674	1327	29,1
Gjithsej		3344	104268	56272	47996	31,2

Tab18. Numri i nxënësve në arsimin e mesëm të lartë sipas komunave MASHT 2013/2014 (MASHT, <http://www.masht.gov.net/>)

Llogaritja e numrit të nxënësve sipas OECD-së

Numrin e nxënësve në klasë, OECD e llogarit në këtë mënyrë: në një shkollë me 48 nxënës me orar të plotë dhe po ashtu me tetë mësues me orar të plotë, proporcioni i nxënësve me stafin e mësimdhënies, është i barabartë me gjashtë. Në këtë rast, nëse orët e punës së mësuesit janë vlerësuar të jenë 35 orë, duke përfshirë 10 orë mësimdhënie dhe nëse koha e instruksioneve për secilin nxënës është 40 orë në javë, atëherë çfarëdo të jetë grupimi i nxënësve në shkollë, madhësia mesatare e numrit të nxënësve duhet të

llogaritet si në vijim. Madhësia e vlerësuar e klasës, 6 nxënës për mësues (40 orë të

instruksioneve për nxënës), 10 orë për mësimdhënie për mësuesin = 24 nxënës në klasë.

Nr.	Komuna	Nxënës	Mësimdhënës	Raporti nxënës/mësimdh.
1	Prishtinë	32370	1605	20.17
2	Podujevë	17206	889	19.35
3	Glllogoc	11550	566	20.41
4	F. Kosovë	5022	239	21.01
5	Obiliq	3281	238	13.79
6	Mitrovicë	13236	702	18.85
7	Skenderaj	11086	589	18.82
8	Vushtrri	13775	659	20.90
9	Z. Potok	184	14	13.14
10	Leposaviq	18	8	2.25
11	Zveçan	54	11	4.91
12	Pejë	16995	858	19.81
13	Istog	7858	354	22.20
14	Klinë	8783	440	19.96
15	Deçan	8015	448	17.89
16	Gjakovë	19367	973	19.90
17	Rahovec	11909	650	18.32
18	Malishevë	14306	661	21.64
19	Prizren	31672	1551	20.42
20	Suharekë	13687	821	16.67
21	Dragash	5550	398	13.94
22	Ferizaj	21081	1041	20.25
23	Lipjan	10231	564	18.14
24	Shtime	5577	334	16.70
25	Shtërpçë	587	54	10.87
26	Kaçanik	7999	471	16.98
27	Gjilan	18986	949	20.01
28	Kamenicë	6264	425	14.74
29	Novobërdë	358	25	14.32
30	Viti	10200	472	21.61
Gjithsej		327207	17009	19.24

Tab. 19. Raporti nxënës/mësimdhënës sipas MASHT 2005/2006

Nga tabela 19. shihet se raporti i mesatares nxënës për mësimdhënës është 19.24. Sipas tabelës, shihet qartë se raporti nxënës/mësues në shkolla të mesme të larta në Kosovë është pak më i zbutur, duke pasur parasysh se në lokacionet rurale ka dukshëm më pak nxënës se në lokacionet urbane. Duke u bazuar në tab. 29, del se Kosova qëndron dukshëm më mirë se edhe disa shtete Evropiane për sa i përket raportit nxënës/mësimdhënës. Megjithatë, realiteti tregon se shkollat në qendrat e mëdha janë të tej ngarkuara më nxënës, ndërsa lokacionet rurale janë pothuajse të zbrazura.

Nr.	Shkolla	Komuna	Numri i nxënësve
1	Elena Gjika	Ferizaj	45
2	Luciano Motroni	Prizren	43
3	Gjergj Kastioti Skënderbeu	Drenas	40
4	Seza Surroi	Bujanoc	42
5	Ali Sokoli	Prishtine	48
6	Asllan Elezi	Gjilan	41
7	Xheladin Deda	Mitrovice	40
8	Shaban Hashani	Ferizaj	46
9	Hamdi Berisha	Malisheve	48
10	17 Shkurti	Obiliq	31
11	Fehmi Lladrovci	Drenas	36
12	Anton Qeta	Skenderaj	37
13	Ramiz Sadiku	Peje	20
14	Ismail Qemali	Bujanoc	28
15	12 Maji	Ratkoc	32
16	Kuvendi I Arbrit	Ferizaj	48
17	Fehmi Agani	Kline	41
18	Aleksandër Xhuvani	Podujeve	35
19	Skënderbeu	Presheve	31
20	Nace Bugjoni	Kumanove	40
21	Mehmet Akif	Prizren	23
22	Motrat Qiriaz	Kline	25
23	Luigj Gurakuqi	Kline	27
24	Ulpiana	Lipjan	43

Tab 20. Gjendja aktuale nëpër disa shkolla në vitin akademik 2013/2014 nga pyetësorët.

Megjithatë, në bazë të vëzhgimeve dhe intervistave të bëra gjatë vitit 2013/2014, në disa shkolla të Republikës së Kosovës (shih tab nr.20 dhe 21), del në pah se numri i

nxënësve është edhe më i madh sesa paraqitet në statistikën e Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe Teknologjisë, ngaqë statistika e Ministrisë ka dalë duke nxjerrë mesataren për secilin qytet të Kosovës. Nëse flasim për shkollat në veçanti, atëherë del në pah se shkollat në qytete janë të tejmbushura me nxënës. Sipas disa metodistëve, numri i nxënësve në klasë duket të ndikojë drejtpërdrejtë në arritjet e tyre në lëndët e kursit. Duke u nisur nga kjo, atëherë kjo gjendje që është sot në Kosovë ndikohet prej një fakti të tillë, që në shumë nga lëndët shkollore, arritjet (performanca) e nxënësve të jetë e ulët. Në këtë mënyrë, kjo është edhe arsyeja se pse nxënësit e shkollave të mesme detyrohen që të ndjekin kurse të ndryshme dhe të regjistrohen në shkolla private të gjuhëve të huaja si në: “The Cambridge School”, “Oxford Studio”, “New Age School” e shumë shkolla të tjera. Revista mujore “Pika”, e botuar në dhjetor të vitit 2011, e titullon “Gjendja në gjimnazin Sami Frashëri, alarmante!”, një artikull për numrin e madh të nxënësve në klasë. Sipas kësaj reviste, në këtë shkollë një nxënës nuk mund të ketë as 1m katror në dispozicion, mesatarisht, ngaqë numri i nxënësve në 2011 ishte 2703. Numri i nxënësve në klasë, arrinte deri në 54 dhe në shumicën e klasave ishte 47. Mund të themi pa as edhe një mëdyshje, se situatë e tillë alarmante vazhdon edhe sot e kësaj dite dhe sot shumica e shkollave, kanë klasë të stërmbythura. Në vazhdim do të japim një tabelë me gjendjen aktuale në disa shkolla, në vitin akademik 2013/2014.

Nr.	Emri i shkollës	Komuna	Nr. i nxënësve
1.	Xhevdet Doda	Prishtinë	47
2.	Sami Frashëri	Prishtinë	47
3.	Ulpiana	Lipjan	47
4.	Hevzi Sulejmani	Fushë Kosovë	47
5.	Elena Gjika	Ferizaj	46
6.	Faik Konica	Ferizaj	47

Tab 21. Gjendja aktuale në disa shkolla në vitin akademik 2013/2014 nga vëzhgimet dhe intervistat.

Analizat cilësore ndërlidhen me përpikëri me autorin (Johnson, I. Y, (2010), i cili thekson se e vetmja mundësi e mësimdhënies në klasa të mëdha është ajo e ligjërimit. Po të njëjtën metodë mësimdhënie, e hasëm pothuajse në të gjitha klasat që ne

vëzhguam. Mësimdhënësit, përdorën metodat standarde si ato direkte, të ESA-s (Engage- Study- Activate) dhe PPP (Present – Practice – Produce)¹.

Të gjitha këto metoda, janë metoda të cilat përdoren duke e ndjekur librin faqe më faqe dhe duke mos e motivuar nxënësin që të mësojë, nga që, ai tanimë e di se çfarë do të sjellë dita e nesërme për sa i përket mësimi. Me fjalë të tjera, kjo metodë e mësimdhënies, nuk duket të jetë një mësimdhënie tërheqëse.

Megjithatë, duke u bazuar në hulumtimin empirik dhe në statistikën referuar tab. 22. shohim se për shkathtësinë e të lexuarit mesatarja e performancës për grupin urban kontrollues ishte prej $M=8.52$, ku numri i respondentëve për këtë grup ishte prej $N=227$. Në anën tjetër mesatarja e performancës për grupin kontrollues rural ishte prej $M=10.79$, ku numri i respondentëve për grupin kontrollues rural ishte vetëm $N=77$. Devijimi standard për grupin urban të kontrollit ishte me $SD=3.15$, kurse për grupin kontrollues rural devijimi standard ishte me $SD=1.88$. Më këtë rezultat mund të konstatojmë se dallimi në performancë për sa i përket shkathtësisë së të lexuarit në mes dy grupeve të kontrollit ishte me vetëm rreth $M=1.27$ në favor të grupit rural të kontrollit . Për shkathtësinë e të shkruarit, mesatarja e performancës për grupin kontrollues urban ishte me $M=2.98$ për numrin e respondentëve prej $N=227$. Në anën tjetër mesatarja e performancës për shkathtësinë e të shkruarit për grupin rural të kontrollit ishte prej $M=1.70$, për numrin e respondentëve me $N=77$. Diferenca në mesatare në mes të dy grupeve për shkathtësinë e të shkruarit ishte prej vetëm $M=1.28$ në favor të grupit kontrollues urban. Mesatarja e performancës për shkathtësinë e të dëgjuarit për grupin kontrollues urban ishte prej $M=8.25$ për numrin e respondentëve $N=227$. Në anën tjetër mesatarja e performancës po ashtu për shkathtësinë e të dëgjuarit për grupin kontrollues rural ishte $M=6.41$ gjithmonë, për numrin e respondentëve $N=77$. Edhe për këtë shkathtësi mund të konstatojmë se dallimi në mes të dy grupeve në mesatare të performancës ishte me vetëm për $M=1.84$ në favor të grupit urban. Devijimi standard për grupin kontrollues urban ishte $SD=3.45$, ndërsa devijimi standard për grupin kontrollues rural ishte $SD=2.18$. Diferenca për sa i përket devijimit standard për sa i përket dy grupeve të lart përmendura ishte prej $SD=1.27$. Mesatarja në performancën e nxënësve për sa i përket shkathtësinë së të folurit për grupin kontrollues

¹ ESA në shqip (Angazhim – Studim – Aktivizim) dhe PPP në shqip (Prezantim – Praktik – Prodhim) i një njësie të re për nxënësin.

urban ishte prej $M=10.85$ ku numri i respondentëve ishte prej $N=227$. Në anën tjetër, mesatarja e performancës për shkathtësinë e të folurit për grupin kontrollues rural ishte prej $M=12.79$, gjithmonë duke mos harruar se numri i respondentëve në klasë ishte prej vetëm $N=77$. Diferenca në mesatare për sa i përket performancës së nxënësve në mes të dy grupeve për shkathtësinë e të folurit ishte prej vetëm $M=1.94$, në favor të grupit kontrollues rural. Edhe për këtë shkathtësi mund të konstatojmë se devijimi standard ka një ngritje të lehtë në favor të grupit kontrollues urban me prej $SD=0.05$.

Si përfundim, rezultati i përgjithshëm për sa i përket performancës së nxënësve për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze për grupin kontrollues urban ishte prej $M=30.62$ gjithmonë me numër të respondentëve prej $N=227$. Në anën tjetër, mesatarja e performancës së përgjithshme së nxënësve të grupit kontrollues rural, po ashtu për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze ishte prej $M=31.71$ për numrin e respondentëve prej $N=77$. Duke iu referuar të dhënave statistikore nga tab. 22, mbërrijmë në një konstatim se dallimi për sa i përket performancës së nxënësve në mes grupit kontrollues urban dhe grupit kontrollues rural është me një mesatare prej $M=1.09$ edhe pse grupi kontrollues urban kishte numrin e nxënësve në klasë me $N=227$ ndërsa në anën tjetër grupi kontrollues rural, numrin e nxënësve në klasë kishte vetëm prej $N=77$. Prandaj, këto të dhëna na bënë që të konstatojmë se madhësia e klasës apo numrit të nxënësve në klasë nuk pati ndikim të madh apo më mirë të themi, pati një ndikim dukshëm të vogël në performancën e nxënësve në mes të grupit kontrollues urban me $N=227$ dhe grupit kontrollues rural me $N=77$, ku ndryshimi në mesataren e përgjithshme në performancë ishte me vetëm $M=1.09$.

	Grupi Kontr. Urban	Grupi Kontr. Rural	Grupi Kontr. Urban	Grupi Kontr. Rural	Grupi Kontr. Urban	Grupi Kontr. Rural
	N	N	Mean	Mean	Std. Deviation	Std. Deviation
Leximi	227	77	8.5294	10.7983	3.15068	1.88784
Shkrimi	227	77	2.9804	1.7059	3.42631	2.75601
Dëgjimi	227	77	8.2549	6.4118	3.45163	2.18114
Të folurit	227	77	10.8578	12.7941	4.50340	4.45308
Totali	227	77	30.6225	31.7101	9.29893	7.48838

Tab 22. Numri i respondentëve, mesatarja dhe devijimi standard në mes grupit kontrollues urban dhe rural.

Duke iu referuar statistikave nga tabela 23, shohim se për shkathtësinë e të lexuarit grupi eksperimental urban kishte një performancë me mesatare prej $M=12.68$, ku numri i respondentëve për këtë grup ishte prej $N=237$. Në anën tjetër, nxënësit e grupit eksperimental rural, po ashtu për shkathtësinë e të lexuarit arritën një performancë me mesatare prej $M=13.95$. Për këtë grup, numri i respondentëve ishte vetëm prej $N=69$. Të dhënat flasin se kishte dallim të madh për sa i përket numrit të nxënësve në klasë. Megjithatë, është evidente se ndryshimi në mesatare të performancës së të lexuarit në mes të dy grupeve ishte shumë i vogël, me një vlerë prej vetëm $M=1.27$ në favor të grupit eksperimental urban edhe pse kishte numër dukshëm më të madh të nxënësve në klasë, krahasuar me atë eksperimental rural. Devijimi standard për grupin eksperimental urban doli të ishte $SD=3.67$, ndërsa për grupin eksperimental rural devijimi standard ishte me vlerë $SD=1.74$. Për shkathtësinë e të shkruarit, mesatarja e performancës së nxënësve të grupit eksperimental urban ishte me vlerë $M=4.20$ për numër të respondentëve prej $N=237$. Në anën tjetër mesatarja e performancës së nxënësve të grupit eksperimental rural për shkathtësinë e të shkruarit kishte vlerën $M=4.73$ për numrin e respondentëve me vetëm $N=69$. Kjo do të thotë se diferenca në mesataren e performancës për shkathtësinë e të shkruarit ishte prej vetëm $M=0.53$ në favor të grupit rural. Mesatarja e performancës për sa i përket shkathtësisë së dëgjimit për grupin eksperimental urban kishte vlerën prej $M=11.71$ për numër të respondentëve prej $N=237$. Ndërsa grupi eksperimental rural po ashtu për sa i përket shkathtësisë së dëgjimit kishte një mesatare në performancë me vlerë prej $M=11.26$ për numrin e respondentëve $N=69$. Edhe për këtë shkathtësi mund të konstatojmë se dallimi në performancë në mes të grupeve urbane dhe rurale eksperimentale ishte me vlerë vetëm prej $M=0.4$ në favor të grupit eksperimental urban, grup i cili kishte pothuajse tre herë më shumë nxënës në klasë se grupi eksperimental rural. Devijimi standard për grupin eksperimental urban ishte $SD=4.04$ kurse grupi eksperimental rural kishte një devijim standard prej $SD=2.96$. Diferenca për sa i përket devijimit standard për shkathtësinë e të dëgjuarit në mes të dy grupeve ishte prej $SD=1.08$. Mesatarja e performancës për shkathtësinë e të folurit për grupin eksperimental urban me numër të respondentëve $N=237$, ishte prej $M=18.65$. Në anën tjetër mesatarja e performancës për shkathtësinë e të folurit për nxënësit e grupit eksperimental rural me numër të respondentëve prej $N=69$, ishte me vlerën prej $M=19.58$. Diferenca në mesatare për sa i përket performancës për shkathtësinë e të

folurit në mes të dy grupeve eksperimentale kishte vlerën prej vetëm $M=0.93$ me anim nga grupi eksperimental rural. Edhe për këtë shkathtësi, mund të konstatojmë se devijimi standard është me një ngritje të lehtë me anim nga grupi eksperimental urban me vlerë prej $SD=0.70$.

Si përfundim, ne mund të konstatojmë se rezultati i përgjithshëm i performancës për grupin eksperimental urban me numër të respondentëve apo numër të nxënësve në klasë me $N=237$, arriti vlerën me mesatare prej $M=47.26$. Kurse, grupi eksperimental rural me numër të respondentëve apo numër të nxënësve në klasë me $N=69$, arriti vlerën me mesatare prej $M=49.53$. Duka u bazuar në të dhëna, ne mund të konstatojmë se ndryshimi në performancën e nxënësve në mes të grupit eksperimental urban dhe atij eksperimental rural ishte me një vlerë mesatare prej $M=2.27$. Kjo na bën që të konstatojmë se madhësia e klasës apo e numrit të nxënësve në klasë në mes të grupit eksperimental urban me numër të respondentëve prej $N=237$ dhe grupit eksperimental rural me numër të respondentëve prej $N=69$, nuk pati ndikim apo më mirë të themi pati një ndikim dukshëm të vogël në performancën e nxënësve.

	Grupi Ekspe. Urban	Grupi Ekspe. Rural	Grupi Ekspe. Urban	Grupi Ekspe. rural	Grupi Ekspe. Urban	Grupi Ekspe. rural
	N	N	Mesatarja	Mesatarja	Devijimi Std.	Devijimi Std.
Leximi	237	69	12.6819	13.9524	3.67142	1.74686
Shkrimi	237	69	4.2075	4.7333	3.73321	4.52717
Dëgjimi	237	69	11.7170	11.2667	4.04008	2.96327
Të folurit	237	69	18.6557	19.5833	4.56556	3.85758
Total	237	69	47.2621	49.5357	12.41994	7.81072

Tab 23. Numri i respondentëve, mesatarja dhe devijimi standard në mes grupit eksperimental urban dhe grupit rural.

4.4. Rezultatet për pyetjen kërkimore : Si ndikon lidhja midis infrastrukturës, aplikimit të metodave interaktive të komunikimit dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit

Të dhënat cilësore duke u bazuar në vërtetimin tregojnë se klasat ku është realizuar hulumtimi ishin të varfra për sa u përket pajisjeve audio-vizuale. Kjo do të thotë se klasat nuk ishin të pajisura me projektorë dhe CD- player.

Për më tepër, në asnjërën nga këto shkolla si në Gadime, gjithashtu edhe në Fushë Kosovë dhe Prishtinë nuk patëm rastin të shohim ndonjë laborator të gjuhëve të huaja apo ndonjë kënd të bibliotekës në gjuhë angleze(English Corner), ku nxënësit mund të pajisen me njohuri shtesë si leximin e librave apo dëgjimin e një materiali në gjuhë të huaj apo edhe shikimin e një filmi në gjuhë angleze, ashtu siç mund të ketë në shkollat e Europës Perëndimore apo edhe Shtetet e Bashkuara të Amerikës.

Konstatimin se mungojnë mjetet audio-vizuele dhe konstatimin se shkollat tona kanë infrastrukturë të varfër sidomos për sa i përket të mësuarit e gjuhës angleze e gjejmë edhe në përgjigjet shumicës së mësimdhënësve të intervistuar. Ata po ashtu deklarojnë se nuk kanë kushte të mjaftueshme të punës dhe se ka raste që ata ballafaqohen edhe me mungesë të mjeteve elementare për punë, siç është fotokopjimi i testeve apo materialit shtesë për punë me nxënësit. Mungesa e markerave për të shkruar në tabelë, dhe sipas tyre nuk duhet folur fare për CD palyer dhe Projektorë, apo Smat Bard sepse ato konsiderohen si shumë luksoze për kushtet e punës në Republikën e Kosovës.

Këtë konstatim kishin edhe dy mësimdhënëset amerikane, Kane & Ganzak, të cilat deklaruan se në shkollat ku ato kishin punuar nuk kishin pasur rastin të përdornin mjetet audio- vizuale .

Megjithatë, klasat kishin ndriçim të duhur, dhe ishin komode. Të gjithë nxënësit kishin karrige të lëvizshme dhe nxehja ishte e mirë.

Ne e dimë se mungesa e mjeteve audio-vizuale i bën nxënësit të jenë më të varfër në shkathtësinë e të dëgjuarit. Megjithatë, nuk është një variabël tepër i rëndësishëm që duhet marrë në konsideratë përderisa tekstin e një pjese të dëgjimit apo një ushtrim që ka të bëjë me shkathtësinë e të dëgjuarit mund ta lexojë edhe mësimdhënësi. Ann Snow deklaroi se kushtet e infrastrukturës në shkollat e Republikës së Kosovës lënë për të dëshiruar. Megjithatë, nuk mund të themi se janë kushtet e varfra infrastrukturore ato që ndikojnë në përdorimin e metodave interaktive nga mësuesit dhe në performancën e nxënësve.

4.5 Rezultatet për pyetjen kërkimore : Si ndikon metoda komunikative, si metodë bashkëkohore e mësimit të gjuhës së huaj dhe cilësia e mësimeve në të nxënit dhe motivimin e nxënësve në situatën e klasës?

Nga pyetësi i cili është përdorur me nxënësit e shkollave urbane dhe rurale, ne dolëm me rezultate konkrete për sa i përket disa të dhënave siç janë: njohuritë e para të gjuhës angleze.

	Kontrollues	
	Urban	Rural
1.00	0.0	0.0
3.00	100.0	70.6
5.00	0.0	29.4

	Experimental	
	Urban	Rural
1.00	2.0	0.0
3.00	93.9	93.8
5.00	4.1	6.3

Tab. 24. Njohuritë e para të gjuhës angleze

Nëse i referohemi tabelës 24, arrijmë në përfundimin se në grupin urban të kontrollit, të gjithë të anketuarit kishin marrë njohuritë e para të gjuhës angleze në klasën e tretë, gjë që nuk kishte ndodhur me grupin rural kontrollues. Tek grupi rural kontrollues, mbi $\frac{2}{3}$ e të anketuarve i kishin marrë njohuritë e para në klasën e tretë, ndërsa më pak se $\frac{1}{3}$ e nxënësve, i kishin marrë njohuritë e gjuhës angleze në klasën e pestë. Në grupet eksperimentale, si urbane ashtu edhe rurale, kishte një divergjencë më të madhe për sa i përket njohurive të para të gjuhës angleze. Në grupin eksperimental urban, 2% e nxënësve kishin filluar mësimet e gjuhës angleze në kopsht/çerdhe, ndërsa kjo përqindje ishte në nivelin 0% në grupin eksperimental rural. Rreth 4.1% e nxënësve të grupit eksperimental urban njohuritë e para të gjuhës angleze i kishin marrë në klasën e pestë, kurse në anën tjetër rreth 6.3% e nxënësve të grupit eksperimental rural doli të kishin filluar mësimet e para të gjuhës angleze në klasën pestë. Megjithatë, duke iu referuar të dhënave të tabelës 24. shohim se përqindja më e lartë pothuajse për të dyja grupet, si urbane ashtu edhe rurale, duket se njohuritë e para i kanë marrë në klasën e tretë të shkollës fillore. Arsyeja se pse përqindja më e madhe e nxënësve të shkollave të Kosovës i marrin njohuritë e para të gjuhës në klasën e tretë është se, këta nxënës vetëm në klasën e tretë, e kanë gjuhën angleze si gjuhë të obligueshme.

Edhe pse autorë e metodistë të ndryshëm flasin për komponentë të ndryshme të motivimit si jashtë klase, po ashtu edhe në klasë, ne u përqendruam në tre komponentë të motivimit në situatat e të mësuarit, të cilat janë si më poshtë:

- *Komponentët motivacionalë të kursit* specifik që përfshijnë: syllabusin, materialet e të mësuarit, metoda e mësimdhënies dhe detyrat e mësimit;
- *Komponentët specifikë motivacionalë të mësuesit* që kanë të bëjnë me personalitetin e mësuesit, stilin e të mësuarit dhe metodat interaktive të mësimdhënies, feedback - un (performanca e personit në detyrë) dhe marrëdhëniet me nxënësit;
- *Komponentët specifikë motivacionale të grupit* që ka të bëjnë me dinamikën e grupit që mëson. (Dorney, 1994)

Padyshim, këto tre komponentë na ndihmuan që të hartojmë pyetjet për pyetësoin të cilin e shpërndamë në klasa të ndryshme të shkollave urbane dhe rurale në Republikën e Kosovës. Gjetjet e nxjerra nga ky pyetësor na dhanë të dhëna të detajuara për sa i përket gjendjes ekzistuese së motivimit të nxënësve në klasë, të cilat do të paraqiten në vazhdim.

Rezultatet e pyetjeve për komponentët motivacionalë për Grupet Urbane dhe Rurale

Komponentët motivacionalë si ato të kursit, të mësuesit dhe të grupit për sa i përket nxënësve të grupeve urbane dhe nxënësve të grupeve rurale, të paraqitura në tab.26, do të na japin një pasqyrë më të detajuar dhe më konkrete për sa i përket motivimit të nxënësve në klasat urbane dhe rurale.

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5	
	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural
1.00	4.1	0.0	8.2	0.0	8.2	0.0	14.3	0.0	8.2	12.5
2.00	4.1	0.0	2.0	0.0	4.1	12.5	8.2	6.3	34.7	6.3
3.00	12.2	0.0	14.3	25.0	22.4	12.5	10.2	25.0	12.2	25.0
4.00	30.6	75.0	53.1	56.3	30.6	50.0	34.7	12.5	24.5	37.5
5.00	49.0	25.0	22.4	18.8	34.7	25.0	32.7	56.3	20.4	18.8

Tab. 25. Rezultatet e pyetjeve për komponentët motivacional të kursit për Grupin Urban dhe Rural

Nëse i referohemi statistikave nga tab. 25. del në pah se: *Pyetjes së parë*:se sa jeni të kënaqur me programin dhe detyrat e gjuhës angleze që bëni në klasë? pothuajse

shumica nxënësve të grupit urban u përgjigjen me një pajtueshmëri të plotë, në anën tjetër, nxënësit e grupit rural rezultoi se pajtohen plotësisht me vetëm $\frac{1}{3}$. Në anën tjetër, nxënësit e grupit rural përsëri për sa i përket detyrave, kishin një përqindje të lartë të pajtueshmërisë me 75.0 % apo me rreth $\frac{2}{3}$, krahasuar me grupin urban që pajtohet me vetëm 30%. Si përfundim, përsëri nxënësit e grupit urban ishin në një pozitë më të mirë për sa i përket detyrave në klasë krahasuar me nxënësit e grupit rural. Dallimi më i theksuar mund të shihet tek kategoria ‘i pavendosur’ ku grupi urban kishte mbi 12% të totalit. Në anën tjetër, nxënësit e grupit rural, referuar statistikave, doli se për të tre kategoritë e fundit të përgjigjeve ‘i pa vendosur, nuk pajtohem dhe nuk pajtohem aspak’ ishin deklaruar me 0%.

Pyetja e dytë: Detyrat dhe mënyra e shpjegimit të gjuhës angleze në klasë janë tërheqëse? Nxënësit e grupit urban kishin një ngritje pak më të lartë krahasuar me nxënësit e grupit rural. Respektivisht, në kategorinë ‘pajtohem plotësisht’ të dhënat ishin me 22.4% për grupin urban dhe me 18.8% për grupin rural. Për sa i përket kategorisë ‘pajtohem’, grupi rural ka një ngritje të lehtë, krahasuar me grupin urban. Vlera e përgjigjeve për grupin rural ishte prej 56.3%, ndërsa për grupin urban vlera ishte prej 53.1%. Megjithatë, $\frac{1}{4}$ e grupit rural dalin si kategori ‘e pa vendosur’ e që është dukshëm më e lartë se po e njëjta kategori e grupit urban me 14.3%.

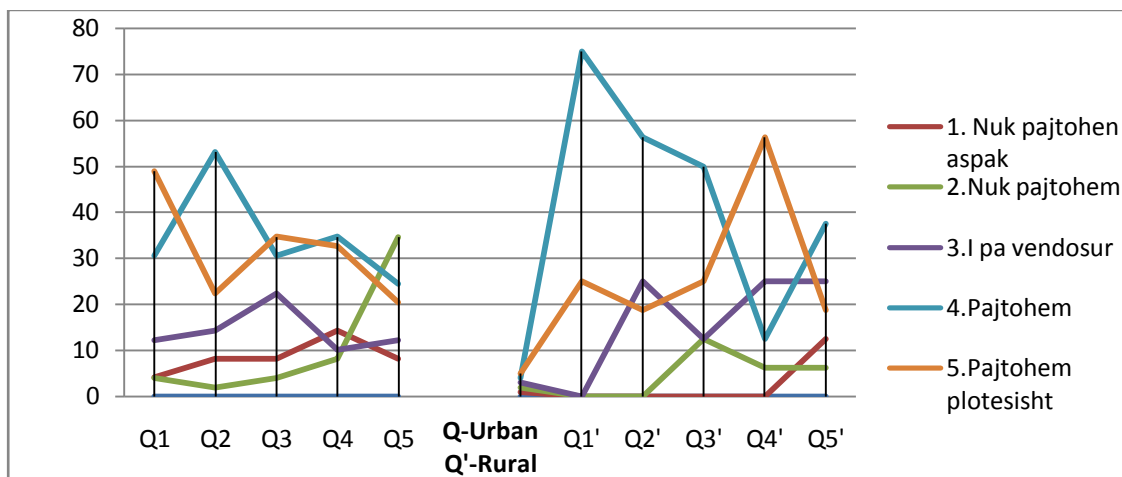
Pyetja e tretë: Mësuesi diskuton me nxënësit për përzgjedhjen e materialit për ushtrime dhe mësimdhënie? Kategoria ‘Pajtohem plotësisht’ dallon me 10% në mes të grupit urban dhe rural, respektivisht 34.7 % sa ishte vlera për grupin urban dhe 25% për grupin rural. Në kategorinë ‘pajtohem’ pothuaj se $\frac{1}{3}$ e nxënësve urban pajtoheshin me materialin dhe ushtrimet në mësimdhënie, kurse në anën tjetër $\frac{1}{2}$ e grupit rural pajtoheshin me materialin dhe ushtrimet në mësimdhënie, që ishte një dallim dukshëm i madh. Në kategorinë e ‘të pavendosurve’ përsëri kishte dallime me thuajse 10%, nga 22.4% që ishte me grupin urban në 12.5% për grupin rural. Si përfundim, nëse i grupojmë dy kategoritë e fundit së bashku për grupin urban ‘nuk pajtohem dhe nuk pajtohem aspak’ pothuajse është e barabartë me grupin rural, respektivisht 4.1% dhe 8.2% për urban me 12.5% dhe 0%.

Pyetja e katërt: A i bën mësuesi pyetjet interesante dhe nëse nxënësit janë kuriozë dhe të vëmendshëm? Të dhënat tregojnë se 32.7 % e përgjigjeve të nxënësve të klasave

urbane rezultoi se ‘pajtohen plotësisht’ dhe 56.3% e përgjigjeve të nxënësve të grupit rural ‘pajtoheshin plotësisht’. Këto të dhëna tregojnë se ekziston një dallim pothuajse 2 me 1 me anim nga grupi rural për sa i përket kategorisë ‘pajtohem plotësisht’ megjithatë kategoria ‘pajtohem’ është e kundërta e kategorisë së 5-të, me 34.7% për grupin urban dhe vetëm me 12.5% sa ishte për grupin rural. Një dallim të madh ka edhe tek kategoria ‘e të pavendosurve’ me 25.0% për grupin rural dhe 10.2 % për atë urban. Dy kategoritë e fundit ‘ nuk pajtohem dhe nuk pajtohem aspak’ tek urbani vlerat janë dukshëm të larta krahasuar me grupin rural, si 8.2% dhe 14.3% sa ishin vlerat e fundit për grupin urban dhe 6.3% dhe 0.0% vlerat e grupit rural.

Pyetja e pestë: Nëse detyrat janë më të vështira se sa nxënësit mund të kryejnë, kemi këto rezultate:

Dy kategoritë e para ‘pajtohem plotësisht dhe pajtohem’ arritën vlerën prej rreth 44.9% për grupin urban dhe me 56.3% për grupin rural. Tek kategoria e ‘të pavendosur’ proporcioni ishte 2 me 1 në favor të grupit rural, por për dy kategoritë e fundit për ‘mos pajtim’, proporcioni ishte 2 me 1 në favor të grupit urban.



Graf.6. Dallimet e grupeve urbane dhe rurale për pyetjet Q1 – Q5 të paraqitura në grafikun.

Nëse të dhënat e lartë përmendura nga tab. 25. i shikojmë në grafikun. 1, atëherë, ne mund të mund të arrijmë në përfundimin se grupi urban është më kompakt për sa i përket përgjigjeve të nxënësve për pesë pyetje të pyetësorit që kishin të bënin me *Komponentët motivacionalë të kursit* specifik e që përfshijnë syllabusin, materialet e të

mësuarit, metoda e mësimdhënies dhe detyrat e mësimit. Ndërsa përgjigjet e grupit rural, parë nga graf.1 ishin më divergjente.

	Q6		Q7		Q8		Q9		Q10	
	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural
1.00	4.1	0.0	10.2	18.8	18.4	6.3	14.3	0.0	24.5	6.3
2.00	0.0	0.0	2.0	12.5	12.2	0.0	10.2	0.0	22.4	6.3
3.00	18.4	0.0	26.5	25.0	16.3	12.5	22.4	37.5	22.4	37.5
4.00	44.9	37.5	34.7	18.8	16.3	18.8	32.7	18.8	18.4	25.0
5.00	32.7	62.5	26.5	25.0	36.7	62.5	20.4	43.8	12.2	25.0

Tab. 26. Rezultatet e pyetjeve për komponentët specifike motivacionalë të mësuesit për grupin Urban dhe Rural

Edhe më interesante është situata nga statistikat e tab. 26. për sa i përket *Komponentëve specifike motivacionalë të mësuesit* që kanë të bëjë me personalitetin e mësuesit, stilin e të mësuarit, metodat e mësimit, feedback – un (performanca e personit në detyrë) dhe marrëdhëniet me nxënësit.

Pyetja gjashtë: Nëse mësuesi është i ndjeshëm dhe ndihmues? Grupi rural del se është dukshëm më i pajtueshëm se grupi urban, respektivisht, dallimi është pothuajse 2 me 1 për kategorinë ‘ pajtohem plotësisht ‘ dhe po ashtu 100% të nxënësve rural pajtoheshin me ndihmën që mësuesi u jep atyre. Në anën tjetër, nxënësit e grupit urban në kategorinë ‘i pavendosur’ ishin me rreth 18.4%, dhe po ashtu rreth 4.1% e nxënësve nuk pajtoheshin aspak me ndihmën e mësuesit të tyre.

Pyetja e shtatë: Sa jeni të pavarur të diskutoni pa ndërhyrjen e mësuesit? Të dhënat tregojnë se ka një ngritje të lehtë të grupit urban, krahasuar me atë rural, si për kategorinë ‘pajtohem plotësisht’ po ashtu edhe për kategorinë ‘pajtohem’. Shifrat do të ishin rreth 26.5% dhe 34.7% për grupin urban dhe rreth 25.0% dhe 18.8% për grupin rural, për sa i përket kategorive ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’ . Është interesant fakti se edhe në kategorinë ‘ i pavendosur’ përqindja midis grupit urban dhe atij rural është e njëjtë si te kategoria e parë. Grupi urban pati vlerën prej 26.5%, ndërsa grupi

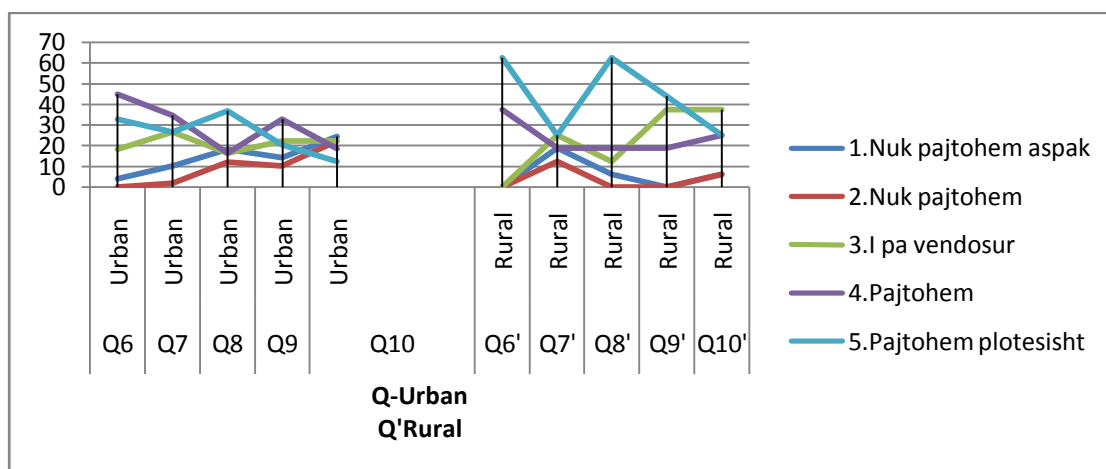
rural prej 25.0%. Ndryshim më të theksuar kemi te dy kategoritë e fundit ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem fare’ dallimi është pothuajse 2 me 1 për grupin rural.

Pyetja e tetë: Ju lejon mësuesi që në fund të orës mësimore të flisni për atë se çfarë keni mësuar brenda orës së mësimi? Rezultatet treguan se grupi rural ishte më i lartë në të gjitha kategoritë, e sidomos në dy kategoritë e para me një përqindje prej 62.5% kundër 36.7% në favor të grupit rural dhe po ashtu 18.8 kundër 16.3 përsëri me anim nga grupi rural. Kategoria ‘e të pavendosurve’ ishte me një ndryshim të lehtë në mes të dy grupeve prej 16.3% kundër 12.5% që tregon përsëri se nxënësit urban ishin në numër më të lartë për kategorinë e tretë ‘të pavendosur’. Përfundimisht në dy kategoritë e fundit ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’ rezultati është pothuajse 3 me 1 me anim kah grupit urban, e që do të thotë se pakënaqësia është dukshëm më e madhe tek nxënësit urbanë sesa tek nxënësit rural për sa i përket diskutimit të mësimi në fund të orës mësimore.

Pyetja nëntë: Ju inkurajon mësuesi që ju të flisni me njerëz të huaj në anglisht? Për dy kategoritë e para ‘pajtohem’ dhe ‘pajtohem plotësisht’ nuk ka një dallim të theksuar në mes grupeve, respektivisht të dhënat flasin se grupi urban kishte një rezultat prej 62.6%, ndërsa grupi rural kishte një rezultat prej 53.1%. Megjithatë, ndryshimi në mes të dy grupeve për dy kategoritë e para ishte me rreth 10% në favor të grupit rural. Në kategorinë ‘i pavendosur’ kishte një ndryshim që ishte me rreth 2 me 1 në favor të grupit rural. Për dy kategoritë e fundit ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’ duket se ka një pakënaqësi tek nxënësit e grupit urban me një vlerë prej 24.5% , ndërsa kjo pakënaqësi për grupin rural ishte prej 0%.

Pyetja e dhjetë: Flet mësuesi juaj anglisht gjatë gjithë kohës dhe a përdorni më shumë komunikimin sesa tekstet? Të dhënat tregojnë se grupi rural qëndron më mirë se grupi urban në të gjitha kategoritë. Në dy kategoritë e para ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’ grupi rural ka një vlerë me prej 50%, kurse grupi urban mori vetëm 30.6% të nxënësve dy kategoritë e para. Në kategorinë ‘i pavendosur’ proporcioni është pothuajse 2 me 1 me anim nga grupi urban. Në dy kategoritë e fundit ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’, proporcioni është më shumë se 3 me 1 në mes grupit urban dhe atij rural. Si përfundim, ne mund të themi se mësuesi i grupit urban pothuajse nuk i

inkurajon fare nxënësit që të flasin gjuhën angleze dhe në të njëjtën kohë, ai shumë pak përdor komunikimin në klasë.



Graf.7. Dallimet e grupeve urbane dhe rurale për pyetjet Q6 – Q10 të paraqitura në grafikun.

Po ashtu si në graf 1. edhe në graf. 2. shihet qartë homogjeniteti i grupit urban në përgjigjet e nxënësve për pyetjet prej Q6 deri në Q10 të cilat kanë të bëjnë me *Komponentët specifike motivacionale të mësuesit*, e që flasin për personalitetin e mësuesit, stilin e të mësuarit, feedback – un (performanca e personit në detyrë) dhe marrëdhëniet me nxënësit. Në anën tjetër, grupi rural, sa i përket këtyre komponentëve specifike motivacionale të mësuesit, ishin tepër heterogjene.

	Q11		Q12		Q13		Q14		Q15	
	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural
1.00	18.4	0.0	12.2	0.0	12.2	12.5	46.9	18.8	12.2	0.0
2.00	14.3	0.0	6.1	6.3	12.2	6.3	20.4	6.3	8.2	0.0
3.00	20.4	31.3	8.2	12.5	12.2	56.3	20.4	12.5	8.2	12.5
4.00	18.4	50.0	22.4	12.5	40.8	18.8	6.1	50.0	32.7	31.3
5.00	28.6	18.8	51.0	68.8	22.4	6.3	6.1	12.5	38.8	56.3

Tab. 27 Rezultatet e pyetjeve për komponentët specifike motivacionale të grupit, për grupin Urban dhe Rural

Duke iu referuar tab. 27. pyetjet 11 deri në 15 kishin të bënin me *komponentët specifike motivacionale të grupit* që ka të bëjë me dinamikën e grupit që mëson. Në përgjithësi statistikat tregojnë se komponentët motivacionale të grupit janë më të mira për grupin rural se sa për grupin urban përveç pyetjes së trembëdhjetë ku kemi një dallim të theksuar dhe grupi urban dominon dukshëm mbi grupin rural.

Pyetja e njëmbëdhjetë: Ju si klasë keni qëllim të caktuar për ta mësuar anglishten dhe i keni grupet tuaja me të cilët mësoni anglishten? Në kategorinë e parë 'pajtohem plotësisht' ka një dallim prej pothuaj se 10% në favor të grupit urban, por megjithatë, ka një rënie të dukshme në kategorinë e dytë 'pajtohem' ku proporcioni është pothuaj se 2 me 1 në favor të grupit rural. Në kategorinë 'i pavendosur' përsëri ka një ndryshim në mes të dy grupeve, ku proporcioni është 2 me 1 po ashtu në favor të grupit rural, e që do të thotë se pavendosmëria është më e lartë te grupi rural sesa tek grupi urban. Megjithatë, dy kategoritë e fundit 'nuk pajtohem' dhe 'nuk pajtohem aspak' tregojnë se grupi urban nuk është më i organizuar në mësimin e gjuhës angleze në grupe dhe se po ashtu mungon bashkëpunimi në mes të nxënësve. Përqindja e përgjithshme për të dy kategoritë e fundit është 32.7% urban dhe 0.00% për grupin rural.

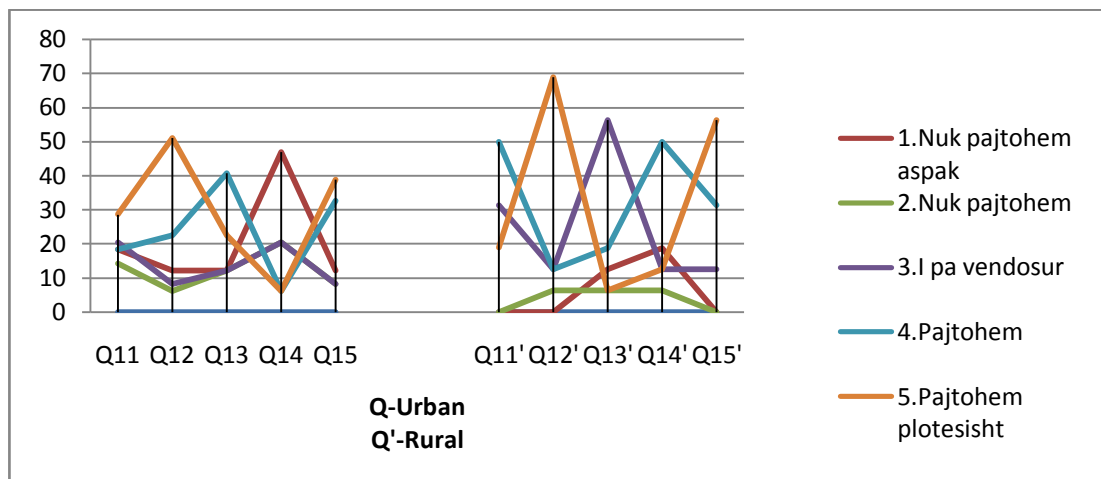
Pyetja e dymbëdhjetë: A tregon dhe ju mëson mësuesi si ta përmirësoni mësimin?. Rreth 80% të nxënësve të grupit në shkollat rurale janë përgjigjur pozitivisht kategorisë 'pajtohem plotësisht' dhe 'pajtohem', në krahasim me rreth 73.4% të nxënësve në shkollat urbane, që do të thotë se për këto dy kategori dallimi është dukshëm më i vogël. Edhe në kategorinë e tretë 'i pavendosur' kemi një ndryshim të lehtë në mes të dy grupeve me 12.5% për grupin urban dhe 8.2% grupit rural. Edhe më i vogël është ndryshimi për kategorinë 'nuk pajtohem' mes 6.1% për grupin urban dhe 6.3% për grupin rural. Për më tepër, dallim signifikant ka tek kategoria 'nuk pajtohem fare' ku grupi urban pati vlerën prej 12.2% ndërsa, grupi rural kishte vlerën 0.00% . Në përgjithësi, duket se nxënësit e grupit rural janë më të motivuar se ata urban sa i përket formimit të mësimin dhe ndikimit të mësuesit të përforsim të mësimin.

Pyetja e trembëdhjetë: Mësuesi juaj krijon situata ku ju mund të garoni me njëri tjetrin për detyra dhe ushtrime të ndryshme? Grupi urban për dy kategoritë e para 'pajtohem plotësisht' dhe 'pajtohem' ka një proporcion pothuajse 3 me 1 krahasuar me grupin rural. Kjo do të thotë se nxënësit urbanë garojnë me njëri tjetrin tre herë më shumë se

nxënësit ruralë për sa i përket ushtrimeve dhe detyrave. Proporcioni 3 me 1 doli të jetë edhe në kategorinë ‘i pavendosur’, por ky rezultat tani është në favor të grupit rural. Kjo tregon se shumica e nxënësve rural janë të pavendosur nëse garojnë në mes vetes apo jo. Dy kategoritë e fundit ‘ nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’ kanë një diferencë të lehtë me 24.4% për grupin urban dhe 18.8% për grupin rural. Megjithatë, del në pah se pakënaqësia e garimit në mes nxënësve është më e lartë tek grupi urban se sa tek grupi rural.

Pyetja e katërmbëdhjetë: A bëjnë nxënësit lojëra të ndryshme në orën e gjuhës angleze? Statistikat tregojnë se ekziston një dallim i konsiderueshëm midis grupit rural dhe urban sa i përket lojërave në orën e gjuhës angleze. Proporcioni është pothuaj se 4 me 1 me anim nga grupin rural sa i përket dy kategorive të para ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’. Po i njëjti proporcioni është edhe për dy kategoritë e fundit siç janë: ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’ por këto kategori anojnë për grupin urban. Kjo na bën të mendojmë se grupi rural bën shumë më tepër lojëra në klasë për sa i përket kursit të gjuhës angleze, kurse për sa i përket grupit urban të dhënat flasin se këta nxënës vështirë se bëjnë ndonjë lojë në klasë. Ky rezultat na bën që të dalim në përfundimin se ora e mësimi për nxënësit e grupit urban mund të jetë tepër formale dhe më e tendosur.

Pyetja e pesëmbëdhjetë: Bashkëpunojnë nxënësit me njëri tjetrin për t’i kryer shumicën e detyrave në klasë? Statistikat tregojnë se bashkëpunimi midis nxënësve është shumë i lartë për të dyja grupet si ai urban po ashtu edhe ai rural. Megjithatë, grupi rural ka një ngritje të lehtë krahasuar me grupin urban statistikisht për dy kategoritë e para ‘ pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’ ku do të kemi këtë përqindje: 71.5% për grupin urban dhe 87.6% për grupin rural. Tek kategoria ‘i pavendosur ‘ nuk mund të themi se ka një ndryshim të madh. Ku ndryshimi në të dhëna në mes të dy grupeve është pothuajse me 4.00%. Ndryshim më të theksuar në mes të dy grupeve pati në dy kategoritë e fundit ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’ ku grupi urban arriti vlerën prej 20.4%, kurse grupi rural për këtë përgjigje ka vlerën prej 0.00%.



Graf.8. Dallimet e grupeve urbane dhe rurale për pyetjet Q11 – Q15 të paraqitura në grafikun.

Po t'i referohemi graf. 3 shohim se nxënësit e grupit urban kishin dhënë përgjigje më homogjene sa i përket pyetjeve prej Q11 deri Q15, kurse nxënësit grupit rural dhanë përgjigje më heterogjene.

Si përfundim, themi se grupi rural është më heterogjen në përgjigjet e tyre krahasuar me grupin urban. Megjithatë, gjetjet tregojnë se grupi rural ka një ngritje të lehtë në raport me grupin urban. Kjo do të thotë se grupi rural rezulton se është më i motivuar në klasë edhe pse me një ndryshim jo shumë domethënës krahasuar me grupin urban. Gjithashtu, duhet të theksojmë se motivim i nxënësve të grupit rural qëndron statistikisht më lartë vetëm për komponentët specifik motivacional të mësuesit dhe komponentët specifike motivacionale të grupit por jo dhe për komponentët motivacional të kursit, që përfshijnë syllabusin, materialet e të mësuarit, metoda e mësimdhënies dhe detyrat e mësimit. Nxënësit e grupit urban kanë një përqindje më të mirë sidomos në kategorinë e parë 'pajtohem plotësisht' dhe një përqindje shumë të përafërt me grupin rural për kategorinë e dytë 'pajtohem'.

Statistikat e pyetësorit për komponentët motivacional të grupeve eksperimentale dhe kontrolluese Urbane.

Pas përdorimit të Metodës së Komunikimit, ne shohim një ngritje sa i përket të dhënave për komponentët motivacional te grupi eksperimental urban. Në vazhdim, do të

paraqesim statistikat dhe analizat për çdo pyetje dhe për çdo komponent motivacional duke bërë një krahasim në mes grupit eksperimental urban dhe grupit kontrollues urban.

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5	
	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.
1.00	28.6	4.1	9.5	8.2	21.4	8.2	21.4	14.3	31.0	8.2
2.00	11.9	4.1	28.6	2.0	23.8	4.1	19.0	8.2	40.5	34.7
3.00	9.5	12.2	9.5	14.3	21.4	22.4	33.3	10.2	21.4	12.2
4.00	40.5	30.6	45.2	53.1	19.0	30.6	23.8	34.7	7.1	24.5
5.00	9.5	49.0	7.1	22.4	14.3	34.7	2.4	32.7	0.0	20.4

Tab. 28. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Urban për pyetjen Q1- Q5

Tabela 28. tregon statistikat për *Komponentët motivacional specifik të kursit*, që përfshinë syllabusin, materialet e të mësuarit, metodën e mësimdhënies dhe detyrat e mësimit, e që në rastin tonë është metoda e Komunikimit dhe kemi këto rezultate:

Pyetja e parë: Sa jeni të kënaqur me programin dhe detyrat e gjuhës angleze që bëni në klasë? Pothuaj se 70.0% e nxënësve të grupit eksperimental dalin në kategorinë 5 dhe 4 apo ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’ me 50% të grupit kontrollues. Shohim se ka një rritje të theksuar të nxënësve të grupit eksperimental urban me rreth 20%, sa i përket kryerjes së detyrave dhe programin. Në anën tjetër kategoria e 2 dhe e 1 apo ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem fare’ për sa i përket grupit eksperimental bie në minimum me vetëm 8.2%, krahasuar me grupin kontrollues që është me mbi 30%.

Pyetjen e dytë: A janë tërheqëse detyrat dhe mënyra e shpjegimit të gjuhës angleze në klasë? Për sa i përket tërheqjes së shpjegimit ne morëm një rezultat të favorshëm me rreth 75.5% e grupit eksperimental kaluan në kategorinë 5 dhe 4 apo ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’ kundër 52.3 % sa ishte vlera për kategorinë 5 dhe 4 për grupit kontrollues. Edhe për pyetjen e dytë hendeku në përqindje është me mbi 20%, me anim nga grupi eksperimental urban, nga këto të dhëna shohim se metoda e komunikimit ka pasur rezultate pozitive në motivimin e nxënësve. Në kategorinë e 3-të ‘i pavendosur’, ndryshimi në mes të dy grupeve është dukshëm i zbehtë me rreth 3.0%, ndërsa për sa i përket kategorisë 2 dhe 1 apo ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem fare’ vlerat e grupit eksperimental bien në minimum me vetëm 10.2%, krahasuar me grupin

kontrollues që është me mbi 38.1%. Kjo do të thotë se proporcioni në mes grupeve eksperimentale dhe kontrolluese është pothuaj se 4 me 1 me anim për grupin eksperimental për sa i përket kënaqësisë së nxënësve për tërheqjen e mësimdhënies.

Pyetjen e tretë: Diskuton mësuesi me nxënësit për përzgjedhjen e materialit për ushtrime dhe mësimdhënie? Proporcioni për kategorinë 5 dhe 4 apo ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’ është pothuajse 3 me 1 për grupin eksperimental, për kategorinë e tretë kemi një ndryshim të vogël midis të dy grupeve vetëm me rreth 2.0%. Sa i përket kategorisë së fundit 2 dhe 1 ka një dallim me një proporcion rreth 4 me 1 për grupin eksperimental, ose nëse flasim në përqindje kjo do të ishte me rreth 45.2% pakënaqësi për grupin kontrollues dhe vetëm 12.3% pakënaqësi për grupin eksperimental.

Pyetja e katërt: A i bën mësuesi pyetjet interesante dhe nëse nxënësit bëhen kurioz dhe të vëmendshëm? Mbi 67.4% e nxënësve të grupit eksperimental ishin pro kategorisë 5 dhe 4. Statistikat tregojnë se 10.2% i takojnë kategorisë së 3 –të ‘i pavendosur’ dhe 22.5% e nxënësve u deklaruan për kategorinë 2 dhe 1, respektivisht, ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem fare’. Në anën tjetër, grupi kontrollues doli me këto rezultate: 26.2% e nxënësve u përgjigjën në favor të kategorisë 5 dhe 4, rreth 33.3% ishin në favor të kategorisë së 3 – të ‘i pavendosur’ dhe rreth 40.4% e nxënësve u deklaruan për kategorinë 2 dhe 1.

Pyetja e pestë: A janë detyrat më të vështira se sa nxënësit mund t’i kryejnë ato? Ne kemi këto rezultate: Pothuajse 45% e grupit eksperimental theksojnë se detyrat nuk janë të vështira duke u deklaruar pro kategorisë 5 dhe 4, rreth 12% i takojnë kategorisë ‘i pavendosur’ kurse, rreth 43% i gjejnë detyrat e shtëpisë si të vështira. Në grupin kontrollues statistikatat tregojnë se vetëm 7.1% nuk kanë probleme me detyra, rreth 21.4% janë të pavendosur, kurse mbi 70% kanë probleme të konsiderueshme me detyrat që i jep mësuesi.

Përfundimisht, duhet theksuar se për pesë pyetjet që kishin të bënin me *komponentët motivacional të kursit*, rezultatet statistikore tregojnë se grupi eksperimental ishte dukshëm më i suksesshëm krahasuar me grupin kontrollues. Këto të dhëna na bëjnë që ne të vijmë në përfundim se aplikimi i metodës së komunikimit apo me fjalë të tjera me

aplikimin e syllabusit me metodën e komunikimit ishte dukshëm i suksesshëm sa i përket motivimit të nxënësve për aspektet e komponentëve motivacional të kursit.

	Q6		Q7		Q8		Q9		Q10	
	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.
1.00	9.5	4.1	31.0	10.2	26.2	18.4	26.2	14.3	26.2	24.5
2.00	21.4	0.0	21.4	2.0	16.7	12.2	11.9	10.2	33.3	22.4
3.00	16.7	18.4	14.3	26.5	21.4	16.3	23.8	22.4	14.3	22.4
4.00	40.5	44.9	21.4	34.7	19.0	16.3	26.2	32.7	11.9	18.4
5.00	11.9	32.7	11.9	26.5	16.7	36.7	11.9	20.4	14.3	12.2

Tab.29. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Urban për pyetjen Q6-Q10.

Nga statistikatat e tab.29. tregohen komponentët motivacional të mësuesit për grupin urban, ku kemi këto rezultate:

Pyetja e gjashtë: A është mësuesi i ndjeshëm dhe ndihmues? Në dy kategoritë 5 dhe 4 që ka të bëjë me pajtueshmërinë e nxënësve për këtë pyetje, doli se grupi eksperimental ka një përqindje me rreth 77.6% kurse grupi kontrollues me rreth 52.4%, kategoria e tretë duket se është shumë e përafërt në mes grupeve, me vetëm 1.9% diferencë. Kurse dy kategoritë e fundit 2 dhe 1 tregojnë se grupi kontrollues ka një përqindje e cila tregon zhgënjimin e tyre krahasuar me grupin eksperimental. Rreth 30.9% e nxënësve të grupit kontrollues u deklaruan se mësuesi nuk ishte i ndjeshëm dhe ndihmues, krahasuar me vetëm 4.1% e nxënësve të grupit eksperimental.

Pyetja e shtatë: Sa jeni të pavarur të diskutoni pa ndërhyrjen e mësuesit? Përsëri për dy kategoritë si 5 dhe 4, grupi eksperimental qëndron më mirë, me vlerë prej 61.2% krahasuar me grupin kontrollues me vlerë prej 33.1% ku proporcioni ishte me rreth 2 me 1 me anim për grupin eksperimental. Kategoria 3 ‘i pavendosur’, duket se anon nga grupi eksperimental, përsëri me një proporcion 2 me 1, e që tregon se nxënësit e grupit eksperimental ishin dukshëm më të pavendosur sa i përket ndërhyrjes së mësuesit në diskutim. Megjithatë, kategoritë e fundit 2 dhe 1 tregojnë se grupi kontrollues nuk pajtohen me ndërhyrjen që bën mësuesi në diskutime me një vlerë prej 52.4% krahasuar me grupin eksperimental i cili ka një përqindje dukshëm të ulët për këto dy kategori me vetëm 12.2%.

Pyetja e tetë: Nëse mësuesi ju lejon që në fund të orës të flisni për atë se çfarë keni mësuar brenda orës së mësimit? Rreth 53.0% e nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se mësuesi i lejon të flasin në përfundim të orës mësimore rreth njësisë së zhvilluar gjatë orës. Nga anën tjetër, rreth 16.3% ishin të pavendosur dhe rreth 30.6% ishin të papajtueshëm, që do të thotë se nuk lejoheshin të flisnin rreth njësisë së zhvilluar. Te grupi kontrollues statistikat ishin dukshëm më të ultë. Vetëm 35.7% të nxënësve deklaruan se ishin lejuar të flisnin rreth mësimit të ri të zhvilluar në klasë, 21.4% u deklaruan si të pavendosur dhe mbi 42% u deklaruan si të papajtueshëm, apo se nuk u lejuan të diskutojnë për njësinë e re të zhvilluar në klasë.

Pyetja e nëntë: A ju inkurajon mësuesi që ju të flisni me njerëz të huaj në anglisht? Për inkurajimin e nxënësve që të flasin me të huaj në gjuhën angleze grupi eksperimental doli me këto rezultate: 53.1% e nxënësve rezultoi se inkurajoheshin, rreth 22.4% u deklaruan si të pavendosur dhe rreth 24.4% u deklaruan se nuk inkurajoheshin të flisnin me të huajt në anglisht. Për nxënësit e grupin kontrollues rezultatet ishin si në vijim: 38.1% u deklaruan se inkurajoheshin, rreth 23.8% u deklaruan si të pavendosur dhe rreth 38% e nxënësve u deklaruan se nuk inkurajoheshin të flisnin me të huajt në gjuhën angleze.

Pyetja e dhjetë: A flet mësuesi juaj gjatë gjithë kohës anglisht dhe a përdorin nxënësit më shumë komunikimin sesa tekstet?. Për çështjen e komunikimit në gjuhën angleze dhe për çështjen e përdorimit të librave doli në pah se vetëm 30.6% e nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se mësuesi i tyre përdorte gjuhën angleze gjatë komunikimit në klasë, rreth 22.4% e nxënësve ishin të pavendosur dhe rreth 47% e nxënësve ishin të pakënaqur me komunikimin e mësuesit të tyre në gjuhën angleze. Te grupi kontrollues do të kemi këto shifra: rreth 26% e nxënësve u deklaruan se mësuesi i tyre komunikonte me ta në anglisht, rreth 14.3% e nxënësve ishin të pavendosur dhe rreth 60% e nxënësve doli të ishin të pakënaqur me komunikimin e mësuesit të tyre në gjuhën angleze.

	Q11		Q12		Q13		Q14		Q15	
	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.
1.00	21.4	18.4	21.4	12.2	35.7	12.2	57.1	46.9	7.1	12.2
2.00	23.8	14.3	11.9	6.1	21.4	12.2	9.5	20.4	14.3	8.2
3.00	21.4	20.4	26.2	8.2	16.7	12.2	16.7	20.4	16.7	8.2
4.00	23.8	18.4	26.2	22.4	19.0	40.8	11.9	6.1	19.0	32.7
5.00	9.5	28.6	14.3	51.0	7.1	22.4	4.8	6.1	42.9	38.8

Tab. 30. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Urban për pyetjen Q11-Q15.

Gjithashtu edhe tabela. 30. shfaq të dhëna për sa i përket komponentëve motivacional të klasës, dhe bazuar në këtë tabelë arrijmë në përfundimin se:

Pyetja e njëmbëdhjetë: Ju si klasë keni qëllim të caktuar për ta mësuar anglishten dhe i keni grupet tuaja me të cilët mësoni anglisht? Rezultatet e përgjithshme për të dyja grupet tregojnë se nxënësit kanë mendime të ndryshme sa i përket punës në grupe për ta mësuar gjuhën angleze. Megjithatë, grupi eksperimental ka një përparësi me rreth 10% krahasuar me grupin kontrollues sa i përket kategorisë së 5 dhe 4 . Në kategorinë e tretë duket se nuk ka një diferencë të madhe. 20.4% e nxënësve të grupit eksperimental ishin ‘të pavendosur’ dhe 21.4% e nxënësve të grupit kontrollues ishin deklaruar si ‘të pavendosur’. Gjithashtu, edhe për dy kategoritë e fundit dallimi ishte me pothuajse 10% diferencë. Rreth 45.2% e nxënësve të grupit kontrollues u përgjigjën se nuk pajtohen me ndarje në grupe për të mësuar gjuhën angleze, krahasuar me nxënësit e grupit eksperimental të cilët papajtueshmërinë e kishin në vlerën prej 32.7%.

Pyetja e dymbëdhjetë: Mësuesi juaj ju tregon dhe ju mëson se si ta përmirësoni mësimin? Duket se ekziston një diferencë e madhe në mes të grupit eksperimental dhe atij kontrollues urban sa i përket ndikimit të mësuesit në përmirësimin e mësimin. Rreth 73.4% e nxënësve të grupit eksperimental pranuan se mësuesi ndikon në forcimin e mësimin, ku edhe u përgjigjën pozitivisht në kategorinë 5 dhe 4. Në anën tjetër, vetëm 40.5% e nxënësve të grupit kontrollues ishin pro ndikimit të mësuesit në forcimin e mësimin. Po të njëjtin ndryshim e hasëm pothuaj se edhe në kategoritë e tjera. Për kategorinë e tretë, nxënësit e grupit kontrollues u deklaruan me 26.2%, ndërsa ata të grupit eksperimental me vetëm 8.2%. Për kategorinë 2 dhe 1, 33.1% e nxënësve të

grupit kontrollues u deklaruan se mësuesi nuk ndikon në forcimin e mësimit, krahasuar me 18.3% të nxënësve eksperimental të cilët u deklaruan se ndikimi i mësuesit ose ishte i vogël ose nuk ekzistonte sa i përket forcimit të mësimit.

Pyetja e trembëdhjetë: A ju përfshinë mësuesi në situata ku ju mund të garoni me njëri tjetrin për detyra dhe ushtrime të ndryshme? Për sa i përket garimit në mes të nxënësve, proporcioni doli të ishte rreth 3 me 1 për grupin eksperimental, apo deklaruar në përqindje do të ishte 63.2% për grupin eksperimental dhe 26.1% për grupin kontrollues. Për kategorinë e tretë 'i pavendosur', nxënësit e grupit kontrollues u deklaruan me vlerën prej 16.7%, ndërsa nxënësit e grupi eksperimental u deklaruan me 12.2%. Ndryshimi midis grupeve sa i përket kategorisë së tretë ishte me rreth 4%. Megjithatë, diferenca përsëri rritet tek dy kategoritë e fundit me pothuajse më shumë se dy herë për grupin kontrollues. Rreth 57% e nxënësve të grupit kontrollues u deklaruan se mësuesi nuk i përfshinë ata në gara mes njëri tjetrit, krahasuar me vetëm rreth 24% sa ishte vlera për grupin eksperimental.

Pyetja e katërbëdhjetë: A bëjnë nxënësit lojëra të ndryshme në orën e gjuhës angleze? Kur flasim për lojërat e ndryshme në orën mësimore, doli se pati opinione negative për të dy grupet. Gjithashtu, edhe rezultatet ishin shumë të ngjashme. Për dy kategoritë e para 5 dhe 4 grupi eksperimental kishte vetëm 12.2%. Grupi kontrollues doli të ishte paksa më i mirë me 17.6%. Kategoria e tretë doli të ishte me vetëm 4% ndryshim në mes të dy grupeve. Grupi kontrollues me 16.7% dhe grupi eksperimental me 20.4%. Dhe dy kategoritë e fundit 2 dhe 1 morën përqindje të lartë. Grupi kontrollues mori 66.7% dhe grupi eksperimental 67.1%. Në bazë të statistikave duket se pakënaqësia e nxënësve sa i përket lojërave në klasë është pothuajse e njëjtë.

Pyetja e pesëmbëdhjetë: A bashkëpunojnë nxënësit me njëri tjetrin për t'i kryer shumicën e detyrave në klasë? Kur flasim për bashkëpunimin e nxënësve për kryerjen e detyrave në klasë, duket se të dyja grupet, si ai eksperimental po ashtu edhe ai kontrollues, kanë dhënë statistika të përafërta. Për dy kategoritë e para 5 dhe 4 përqindja rezultoi të ishte me rreth 61.9% për grupin kontrollues dhe 71.5% për grupin eksperimental me një diferencë prej 10 %. Megjithatë mund të themi se bashkëpunimi nuk mungon, për asnjërin nga grupet. Për sa i përket kategorive të tjera mund të themi

lirshëm se nuk janë të një rëndësie të madhe meqenëse kanë përqindje të vogël dhe nuk kanë ndikim në motivimin e përgjithshëm.

Nëse kthehemi dhe i analizojmë të dhënat nga një këndvështrim më të gjerë, në bazë të gjetjeve ne arrijmë në përfundimin se aplikimi i MK-së pati ndikim të lartë sa i përket motivimit të nxënësve në klasë. Është i dukshëm ndryshimi në mes të dy grupeve pothuajse për të gjithë komponentët motivacional, ku gjithmonë grupi eksperimental urban dominon mbi grupin kontrollues urban pa marrë parasysh se për ndonjë komponent përqindja është më e lartë dhe për komponentët e tjerë ajo mund të jetë më e ulët.

Statistikat e pyetësorit për komponentët motivacional të grupeve eksperimentale dhe kontrolluese Rurale.

Në vazhdim do të kryejmë analizën e të dhënave të nxjerra nga përgjigjet e nxënësve të grupit eksperimental dhe grupit kontrollues rural për sa i përket tre kategorive motivacionale si atij të kursit, të mësuesit dhe grupit. Do të analizohen të dhënat për secilën pyetje, për të dyja grupet e lartpërmendura duke bërë krahasime në mes tyre, me të vetmin qëllim që të arrijmë në një përfundim se cili grup i nxënësve ishte më i motivuar në klasë.

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5	
	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.
1.00	5.9	0.0	11.8	0.0	41.2	0.0	11.8	0.0	23.5	12.5
2.00	29.4	0.0	11.8	0.0	11.8	12.5	11.8	6.3	35.3	6.3
3.00	17.6	0.0	23.5	25.0	17.6	12.5	35.3	25.0	11.8	25.0
4.00	17.6	75.0	35.3	56.3	17.6	50.0	17.6	12.5	17.6	37.5
5.00	29.4	25.0	17.6	18.8	11.8	25.0	23.5	56.3	11.8	18.8

Tab. 31. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe kontrollues – Rural për pyetjen Q1- Q5.

Tabela 31. tregon statistikat motivacionale të kursit, ku kemi këto të dhëna:

Pyetja e parë: Sa jeni të kënaqur me programin dhe detyrat e gjuhës angleze që kryeni në klasë? Pothuaj se 100.0% e nxënësve të grupit eksperimental dalin në kategorinë 5 dhe 4 apo ‘pajtohem plotësisht’ dhe ‘pajtohem’. Ndërsa për të njëjtat kategori, nxënësit e grupit kontrollues rural u deklaruan me vetëm 47.0 %. Kjo do të thotë se proporcioni i

motivimit për pyetjen e parë sa i përket dy kategorive të para është 2 me 1 me anim nga grupi eksperimental. Në anën tjetër, për kategorinë 2 dhe 1 apo 'nuk pajtohem' dhe 'nuk pajtohem aspak', nxënësit e grupit eksperimental u deklaruan me 0.00%, krahasuar me nxënësit e grupin kontrollues që u deklaruan me mbi 35.4%.

Pyetjen e dytë: A janë tërheqëse detyrat dhe mënyra e shpjegimit të gjuhës angleze në klasë ? Për sa i përket tërheqjes apo pëlqimit të shpjegimit marrim një rezultat të favorshëm me 75.2% nga nxënësit e grupit eksperimental të cilët u deklaruan për kategorinë 5 dhe 4 'pajtohem plotësisht' dhe 'pajtohem'. Kundër 52.9 % të nxënësve të grupit kontrollues që po ashtu u deklaruan për kategorinë 5 dhe 4. Edhe për pyetjen e dytë hende ku në përqindje në mes të dy grupeve ishte pothuajse 20%. Nga këto të dhëna dalim në përfundim se metoda e komunikimit ka dhënë rezultate sa i përket motivimit të nxënësve në klasë. Për kategorinë e 3-të 'i pavendosur' duket se ndryshimi në statistika në mes të grupit eksperimental dhe atij kontrollues ishte dukshëm më i zbehtë me rreth 1.5 %. Në anën tjetër, për kategoria 2 dhe 1 apo 'nuk pajtohem' dhe 'nuk pajtohem aspak' tek grupi eksperimental shohim një rënie në minimum me 0.00 % krahasuar me grupin kontrollues që është me mbi 23.6%.

Pyetja e tretë: A diskuton mësuesi me nxënësit për përzgjedhjen e materialit për ushtrime dhe mësimdhënie? Proporcioni për kategorinë 5 dhe 4 apo 'pajtohem plotësisht' dhe 'pajtohem' është pothuaj se 3 me 1 në favor të grupit eksperimental. Statistikisht 75.0% e nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se ishin të kënaqur me përzgjedhjen e materialit. Ndërsa nxënësit e grupit kontrollues urban duket se nuk ishin shumë të kënaqur me mësuesin e tyre sa i përket diskutimit në përzgjedhje të materialit, prandaj ata u deklaruan me vetëm 29.4% për kategorinë e 5 dhe 4. Sa i përket kategorisë së tretë, të dhënat flasin për një ndryshim të lehtë me vetëm prej 5.1%. Dy kategoritë e fundit 2 dhe 1 tregojnë se ka një dallim të theksuar midis dy grupeve me një proporcion rreth 4 me 1 në favor të grupit eksperimental. Po të flasim në shifra kjo do të ishte me rreth 53.0 % pakënaqësi për nxënësit të grupit kontrollues dhe vetëm 12.5% pakënaqësi për nxënësit e grupin eksperimental.

Pyetja e katërt: A i bën mësuesi pyetjet interesante dhe a bëhen nxënësit kuriozë dhe të vëmendshëm? Mbi 68.8% e nxënësve të grupit eksperimentale u deklaruan se janë pro kategorisë 5 dhe 4. 25.0% nga ata u deklaruan se i takojnë kategorisë së 3 –të apo ishin

‘i pavendosur’ dhe vetëm 6.3 % e nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se i takojnë kategorisë 2 dhe 1 respektivisht, ‘nuk pajtohem’ dhe ‘nuk pajtohem aspak’. Në anën tjetër, nxënësit e grupi kontrollues dhanë këto rezultate: 41.1% u deklaruan se i takojnë kategorisë 5 dhe 4, rreth 35.3% të tyre u deklaruan të jenë në favor të kategorisë së 3 – të apo si të ‘pavendosur’ dhe pjesa tjetër me rreth 23.6 % u deklaruan pro kategorisë 2 dhe 1.

Pyetja e pestë: A janë detyrat më të vështira sesa nxënësit mund t’i kryejnë? Rezultatet janë si më poshtë:

Pothuajse 56.3% e nxënësve të grupit eksperimental theksojnë se detyrat nuk janë të vështira duke u deklaruar pro kategorisë 5 dhe 4. Rreth 25.0 % të tyre u deklaruan se i takojnë kategorisë së 3-të apo ‘i pavendosur’ kurse rreth 18.8 % të nxënësve të grupit eksperimental rural theksuan se i gjejnë detyrat e shtëpisë si të vështira. Në grupin kontrollues rural statistikat tregojnë se vetëm 29.4% e nxënësve nuk kishin probleme me detyrat, rreth 11.8 % e tyre ishin të pavendosur, kurse rreth 58.8% e nxënësve të grupit kontrollues rural u deklaruan se kishin probleme të konsiderueshme me detyrat që i jep mësuesi.

	Q6		Q7		Q8		Q9		Q10	
	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.
1.00	17.6	0.0	29.4	18.8	17.6	6.3	17.6	0.0	35.3	6.3
2.00	0.0	0.0	47.1	12.5	29.4	0.0	11.8	0.0	5.9	6.3
3.00	11.8	0.0	5.9	25.0	11.8	12.5	41.2	37.5	29.4	37.5
4.00	47.1	37.5	5.9	18.8	23.5	18.8	17.6	18.8	29.4	25.0
5.00	23.5	62.5	11.8	25.0	17.6	62.5	11.8	43.8	0.0	25.0

Tab. 32. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Rural për pyetjen Q6-Q10.

Tabela 32. jep statistikat motivacionale të mësuesit për grupin eksperimental dhe kontrollues rural ku kemi këto të dhëna:

Pyetja e gjashtë: A është mësuesi i ndjeshëm dhe ndihmues? Kategoritë 5 dhe 4 e që kishin të bënin nëse nxënësit e grupi eksperimental pajtoheshin me pyetjen, ata u deklaruan me një vlerë që arriti maksimumin me 100.0 %. Për dy kategoritë e para nxënësit e grupi kontrollues u deklaruan me rreth 70.8 %. Kategoria e tretë ka po ashtu

një ndryshim me prej 11.8% në mes të dy grupeve. Dy kategoritë e fundit 2 dhe 1 tregojnë se grupi kontrollues ka një përqindje me 17.6% krahasuar me grupin eksperimental i cili u deklarua me 0.00 %.

Pyetja e shtatë: Sa jeni të pavarur të diskutoni pa ndërhyrjen e mësuesit? Për kategoritë 5 dhe 4, statistikën tregojnë se grupi eksperimental qëndron më mirë, me 43.8% sa u deklaruan nxënësit e këtij grupi dhe me rreth 17.5% e nxënësve të grupit kontrollues u deklaruan në favor të kategorisë 5 dhe 4. Proporcioni ishte me pothuajse 2 me 1 me anim nga grupi eksperimental rural. Kategoria 3-të, 'i pavendosur', duket se anon nga grupi eksperimental, përsëri me një proporcion pothuaj se me 5 me 1. Kjo tregon se nxënësit e grupit eksperimental ishin dukshëm më të pa vendosur sa i përket ndërhyrjes së mësuesit në diskutim. Megjithatë, për dy kategoritë e fundit 2 dhe 1, të dhënat tregojnë se grupi kontrollues nuk pajtohen me ndërhyrjen që bën mësuesi në diskutime me 76.5%, krahasuar me nxënësit e grupit eksperimental të cili u deklaruan me një përqindje dukshëm më të ulët për dy kategoritë e fundit me vetëm 31.3%, që është dy herë më e lartë se grupi kontrollues.

Pyetja e tetë: A ju lejon mësuesi që në fund të orës së mësimit të flisni për atë se çfarë keni mësuar brenda orës së mësimit? Rreth 81.3% të nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se mësuesi i lejon të flasin në përfundim të orës mësimore rreth njësisë së zhvilluar gjatë orës mësimore. Rreth 12.5% të nxënësve ishin të pavendosur dhe rreth 6.3% e nxënësve u deklaruan se ishin të papajtueshëm. Tek grupi kontrollues statistikën ishin dukshëm më të ultë. Vetëm 41.1% e nxënësve të grupit kontrollues rural u deklaruan se lejoheshin të flisnin rreth mësimit të ri të zhvilluar në klasë, rreth 11.8 % e tyre u deklaruan si të pavendosur dhe mbi 47% e nxënësve u deklaruan si të papajtueshëm me diskutimin për njësinë e re në klasë.

Pyetja e nëntë: A ju inkurajon mësuesi që ju të flisni me njerëz të huaj në anglisht? Për inkurajimin e nxënësve që të flasin me të huajt në gjuhën angleze grupi eksperimental dha këto rezultate: 62.6 % e nxënësve doli të ishin të inkurajuar, rreth 37.5 % e tyre u deklaruan si të pavendosur dhe 0.00 % e nxënësve të grupit eksperimental rural ishin të pa inkurajuar. Për nxënësit e grupin kontrollues të dhënat ishin si në vijim: 29.4% e nxënësve u deklaruan se ishin të inkurajuar, rreth 41.2 % e tyre u deklaruan si të pavendosur dhe rreth 29.4 % e nxënësve u deklaruan se ishin të pa inkurajuar.

Pyetja e dhjetë: A flet mësuesi gjatë gjithë kohës anglisht dhe a përdorin nxënësit më shumë komunikimin se tekstet? Për çështjen e komunikimit në gjuhën angleze dhe për çështjen e përdorimit të librave të kursit, doli në pah se 50.0 % të nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se mësuesi i tyre përdorte gjuhën angleze gjatë komunikimit në klasë, rreth 37.5 e nxënësve ishin të pavendosur dhe rreth 12.6 % e tyre u deklaruan të ishin të pakënaqur me komunikimit të mësuesit të tyre në anglisht. Tek grupi kontrollues kemi këto shifra: rreth 29.4 % e nxënësve të grupit kontrollues rural u deklaruan se mësuesi i tyre komunikonte me ata në anglisht, 29.4 % e tyre u deklaruan se ishin të pavendosur dhe rreth 41.2% të nxënësve të grupit kontrollues u deklaruan të ishin të pakënaqur me komunikimin e mësuesit të tyre në gjuhën angleze.

	Q11		Q12		Q13		Q14		Q15	
	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.	Kont.	Eksp.
1.00	23.5	0.0	29.4	0.0	29.4	12.5	41.2	18.8	5.9	0.0
2.00	17.6	0.0	17.6	6.3	23.5	6.3	5.9	6.3	11.8	0.0
3.00	5.9	31.3	23.5	12.5	5.9	56.3	47.1	12.5	23.5	12.5
4.00	35.3	50.0	0.0	12.5	41.2	18.8	0.0	50.0	17.6	31.3
5.00	17.6	18.8	29.4	68.8	0.0	6.3	5.9	12.5	41.2	56.3

Tab. 33. Rezultatet e grupit Eksperimental dhe Kontrollues – Rural për pyetjen Q11-Q15.

Në tabelën 33. kemi të dhëna për komponentët e klasës për grupin eksperimental dhe kontrollues rural dhe kemi këto statistika:

Pyetja e njëmbëdhjetë: Ju si klasë keni qëllim të caktuar për ta mësuar gjuhën angleze dhe i keni grupet tuaja me të cilët mësoni gjuhën angleze? Rezultatet e përgjithshme për të dyja grupet tregojnë se nxënësit kanë mendime të ndryshme për sa i përket punës në grupe për ta mësuar gjuhën angleze. Megjithatë, nxënësit e grupit eksperimental kanë një përparësi me rreth 15% krahasuar me nxënësit e grupit kontrollues për sa i përket kategorisë 5 dhe 4. Respektivisht, për dy kategoritë e para të dhënat ishin si në vijim: 68.8% për nxënësit e grupit eksperimental dhe 52.9% për nxënësit e grupit kontrollues rural. Për sa i përket kategorisë së tretë duket se nuk ka një diferencë të madhe në me grupeve. Grupi eksperimental për kategorinë e 3-të arriti 31.3 %, ndërsa, grupi kontrollues vetëm 5.9 %. Për dy kategoritë e fundit, ndryshimi në deklarin e nxënësve ishte me pothuajse 40%. Të gjithë nxënësit e grupit kontrollues u deklaruan

se nuk janë dakord me punën në grup. Në anën tjetër 41.1 % e nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se nuk kanë grupe të shokëve për të mësuar gjuhën angleze.

Pyetja e dymbëdhjetë: Ju tregon dhe ju mëson mësuesi juaj si ta përmirësoni mësimin? Për sa i përket kësaj pyetje duket se ka një diferencë të theksuar në mes të dy grupeve. Rreth 81.3% e nxënësve të grupit eksperimental prantuan se mësuesi ndikon në forcimin e mësimin ku edhe u përgjigjën pozitivisht në kategorinë 5 dhe 4. Në anën tjetër, vetëm 29.4 % e nxënësve të grupit kontrollues ishin pro ndikimit të mësuesit në forcimin e mësimin. Po të njëjtin dallim e hasëm pothuajse edhe në kategoritë e tjera. Kategoria e tretë kishte të dhëna me rreth 12.5% për nxënësit e grupit eksperimental dhe me rreth 23.5 % për sa i përket nxënësve të grupit kontrollues. Kategoria 2 dhe 1 rezultoi me këto statistika: 47.0 % e nxënësve të grupit kontrollues u deklaruan se mësuesi nuk ndikon në forcimin e mësimin, krahasuar me 6.3 % të nxënësve eksperimental të cilët u deklaruan se ndikimi i mësuesit është i vogël ose nuk ekziston në përforcimin e mësimin.

Pyetja e trembëdhjetë: A ju përfshin mësuesi në situata ku ju mund të garoni me njëri tjetrin për detyra dhe ushtrime të ndryshme? Për sa i përket garimit midis nxënësve, proporcioni doli të ishte rreth 2 me 1 për grupin kontrollues, apo deklaruar në përqindje doli se rreth 41.2 % e nxënësve të grupi kontrollues u deklaruan se mësuesi i tyre i përfshin në situata garimi. Në anën tjetër, të dhënat tregojnë se vetëm 25.1% e nxënësve të grupit eksperimental u deklaruan se mësuesi i tyre i përfshin ata në situata garimi. Për kategorinë e 3-të ‘i pa vendosur’ rezultati ishte: 56.3% për nxënësit e grupit eksperimental dhe vetëm 5.9 % e nxënësve të grupi kontrollues me një ndryshim të madh mes grupeve me rreth 50.0 %. Megjithatë, diferenca përsëri rritet tek dy kategoritë e fundit me pothuajse më shumë se dy herë për grupin kontrollues. Rreth 52.9 % e nxënësve të grupit kontrollues u deklaruan se mësuesi i tyre nuk i fut ata në gara mes njëri tjetrit, krahasuar me rreth 18.8 % që ishte rezultati i deklaruar nga nxënësit e grupit eksperimental.

Pyetja e katërbëdhjetë: A bëjnë nxënësit lojëra të ndryshme në orën e gjuhës angleze? Për sa i përket lojërave të ndryshme në orë, doli se pati opinione negative për nxënësit e grupit kontrollues me 5.9% dhe dukshëm më pozitive për sa i përket nxënësve të grupit eksperimental me rreth 62.5%. Kategoria e tretë, përsëri kishte një dallim të madh me

rreth 30 % diferencë mes dy grupeve, meqë grupi eksperimental kishte një rezultat prej 12.5% dhe ai kontrollues një rezultat prej 47.1%. Dy kategoritë e fundit 2 dhe 1, dolën të ishin me përqindje të lartë për grupin kontrollues me 47.1%, që krahasuar me grupin eksperimental ishte pothuajse rreth 2 herë më të lartë, i cili kishte një përqindje me vetëm 25.1%. Në bazë të statistikave duket se pakënaqësia e nxënësve për lojërat në klasë ishte dukshëm më e lartë për grupin kontrollues se sa për grupin eksperimental.

Pyetja e pesëmbëdhjetë: A bashkëpunojnë nxënësit me njëri tjetrin për t'i bërë shumicën e detyrave në klasë? Për sa i përket bashkëpunimit të nxënësve për kryerjen e detyrave, duket se statistikave janë pothuajse të përafërta: respektivisht, me një diferencë prej 20% . Për dy kategoritë e para 5 dhe 4, nxënësit e grupit kontrollues u deklaruan me 58.8 %, ndërsa ata të grupit eksperimental u deklaruan me 87.6 %. Megjithatë, për të dyja grupet mund të themi se bashkëpunimi nuk mungonte. Gjithashtu, mund të shtojmë se në kategoritë e tjera si ajo e 3-ta, përsëri ka një proporcion prej 2 me 1 me anim nga grupi kontrollues. Kurse dy kategoritë e fundit 2 dhe 1 përsëri ndryshojnë me një përqindje prej 17.7% me anim nga grupi kontrollues.

Përfundimisht, mund të konstatojmë se gjetjet flasin për një motivim më të theksuar të nxënësve të grupit eksperimental rural, përkundrajt nxënësve të grupit kontrollues rural. Edhe për zonën rurale implementimi i MK-së në grupin eksperimental pati një impakt të lartë në motivimin e nxënësve, siç edhe u pa nga të dhënat paraprake.

KAPITULLI V: Analiza e rezultateve

Hulumtimi “ Strategji dhe metoda efektive të rritjes së cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze” ka të bëjë me gjetjen e metodave dhe strategjive efektive, dallimet midis performancës së nxënësve në shkollat e zonave urbane dhe rurale dhe analizën e e ndërlidhjes së përdorimit të MK me faktorët shkollorë si madhësia e klasës, motivimi i nxënësve në situatën e klasës dhe lidhja midis infrastrukturës dhe performancës së nxënësve. Duhet theksuar se është hulumtim i parë i këtij lloji në Republikën e Kosovës, ku është realizuar një eksperiment në klasat urbane dhe rurale për të marrë të dhëna për sa i përket performancës së nxënësve në gjuhën angleze, implementimit të metodës komunikative në klasat e dhjeta dhe për më tepër, është realizuar matja e performancës së grupeve eksperimentale dhe kontrolluse me testet PET, si në zonat urbane, po ashtu edhe ato rurale. Ky hulumtim do ta ketë edhe kontributin e vet në fushën e metodologjisë së mësimdhënies së gjuhës angleze, përderisa do të dalë me përfundime që do të ndihmojnë në ngritjen e hipotezave të reja për të njëjtën linjë kërkimore.

5.1 Analiza e rezultateve të pyetjes kërkimore: Cilat janë efektet e MK në rritjen e performancës së nxënësve në gjuhën angleze?

Analiza e rezultateve pas testimit me testet KET

Pas testimit të nxënësve me testet KET për katër shkathtësitë e gjuhës angleze: të lexuarit, shkruarit, të dëgjuarit dhe të folurit, në fillim të vitit shkollor, dolëm në përfundim se ekziston një ndryshim i konsiderueshëm për sa i përket performancës së nxënësve në zonat urbane dhe ato rurale.

Po t’iu referohemi Kornizës së Përbashkët Evropiane në Shkallë Globale (*The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment* i zhvilluar nga Divizioni i politikave Gjuhësore e Këshillit të Evropës (Strasburg)) (FRAMEWORK, 2001), thuhet se, nëse nxënësit arrijnë një rezultat prej 0-44%, atëherë konsiderohet se këta nxënës kanë dështuar për të arritur nivelin A1. Të gjithë nxënësit që kanë pasur një performancë prej 45-65%, konsiderohet se janë në nivelin

A1. Megjithatë, për të kaluar testin KET, nxënësit duhet të kenë një rezultat prej 70-84%. Gjithashtu, nëse nxënësit kanë arritur rezultatin 85-100%, konsiderohen se kanë kaluar provimin KET me meritë.

Gjetjet tona, pas përdorimit të testit KET, për nxënësit e grupit rural tregojnë se mesatarja në performancë për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze ishte me $M=34.23$. Kjo performancë na bën që të arrijmë në përfundimin se grupi rural nuk doli me rezultate të mjaftueshme për të qenë në nivelin A1 apo 'Elementar' sipas *Kornizës së Përbashkët Evropiane në Shkallë Globale*. Në anën tjetër grupi urban për të katër shkathtësitë e lartpërmendura doli të kishte një mesatare prej $M=47.47$, gjë që sipas *KPESG*, do të thotë se performanca e nxënësve të këtij grupi ishte e mjaftueshme për të qenë në nivelin A1.

Studimi ynë empirik jep të dhëna me rezultate të ulta për sa i përket performancës. Nëse i referohemi tab. 2 dhe tab. 3, shohim se vetëm grupi urban arrin të kalojë në nivelin A1. Por, kjo nuk do të thotë se ka arritur të kalojë testin KET. Në anën tjetër grupi rural, nuk arriti të marrë përqindjen e duhur të performancës për të kaluar në nivelin A1.

Analiza e rezultateve pas testimit me testet PET

Ashtu si testi KET, edhe testi PET ndahet në katër pjesë, me qëllim të një vlerësimi sa më të saktë të performancës së nxënësit.

Megjithatë, për të bërë një përshkrim sa më të detajuar, ne duhet të ndalemi për të sqaruar se çfarë kemi matur me testin PET.

Ndryshe nga testi KET, ku ne matëm performancën e nxënësve të ndarë në dy grupe si: urbane dhe atë rurale, me testin PET, ne jo vetëm që matëm performancën e nxënësve për një vit shkollor për të njëjtat grupe: urbane dhe rurale, por edhe kemi kryer një eksperiment, duke matur performancën e nxënësve në grupet e kontrollit dhe grupet eksperimentale. Ne implementuam syllabusin me metodën e komunikimit në mësimdhënien e gjuhës angleze për grupet eksperimentale. Kjo matje u realizua në fund të vitit shkollor. Kjo do të thotë, se ne matëm performancën e nxënësve për grupet e kontrollit duke mos ndërhyrë fare në punën e mësimdhënësve të gjuhës angleze për të dy grupet. Por, në anën tjetër, ne gjithashtu matëm performancën e tre grupeve të tjera

eksperimentale, duke iu sugjeruar mësuesve për punën e tyre me nxënësit, dhe gjithashtu edhe duke i trajnuar ata se si ta bëjnë zbatimin e metodës së komunikimit, por duke mos ndërhyrë në mësimdhënie.

Në fund ne morëm rezultatet si në vijim: (shih. Tab. 6,7,8 dhe 9). Nxënësit e grupit urban të kontrollit arritën një mesatare të performancës së shkathtësive të gjuhës angleze prej $M=30.62$, që sipas *KPESG* nuk arrin të kalojë në nivelin A2. Nuk duhet harruar se për të kaluar nivelin A2, nxënësve iu është dashur që të paktën të kenë një performancë me rezultat prej 40%. Pas implementimit të syllabusit me metodën e komunikimit, grupi eksperimental urban arriti një performancë me rezultat prej $M=47.26$, që sipas *KPESG* është një përqindje e ulët, megjithatë e vlefshme për të qenë në nivelin A2.

Në anën tjetër, grupi rural i kontrollit, pas testimit me testin PET për shkathtësitë e gjuhës angleze, arriti një performancë prej $M=31.71$. Duke iu referuar *KPESG*, ne arrijmë në përfundimin se edhe ky rezultat i performancës nuk është i mjaftueshëm për të kaluar nivelin A2. Duke iu referuar të dhënave vijmë në përfundimin se grupi eksperimental rural ishte dukshëm më mirë për sa i përket performancës së nxënësve për shkathtësitë e lartpërmendura me mesatare prej $M=49.53$, që është përsëri një rezultat i ulët për sa i përket performancës së nxënësve në gjuhën angleze, megjithatë dukshëm më i mirë se mesatarja e grupit të kontrollit dhe i gjithashtu mjaftueshëm për të qenë pjesë e nivelit A2. Këto rezultate na bëjnë të konkludojmë se përdorimi i metodës së komunikimit ishte dukshëm më i suksesshëm në performancën e nxënësve krahasuar me përdorimin e metodave standard si ESA apo PPP të përdorura nga mësimdhënësit e kursit/lëndës.

Duke iu referuar (tab. 6,7,8 dhe 9), do të shohim se metoda komunikative për grupin urban pati sukses pothuaj se edhe një here më shumë se metoda e përdorur nga mësuesi i lëndës.

Një arsye tjetër për sa i përket performancës së ulët të nxënësve të grupeve rurale të kontrollit, ishte se mësuesit në lokacionet rurale, në disa raste edhe atyre urbane, ishin të pakualifikuar për të qenë mësimdhënës të gjuhës angleze. Nga vëzhgimi në klasat e dhjeta, arritëm në përfundimin se tre nga katër mësimdhënësit e kursit/lëndës së

anglishtes ishin të pakualifikuar për të dhënë mësim në gjuhën angleze. Për ta vërtetuar këtë, ju referuam edhe statistikave të MASHT që shprehin qartë se vetëm 43.78 % e mësimeve të gjuhës angleze në nivel kombëtar janë të kualifikuar, rreth 55% janë mësime të pakualifikuar dhe 1.35% janë mësime të pa deklaruar për shkallën e tyre të kualifikimit. . (Makolli, English Language Teachers according to Kosovo Municipalities, 2014)

Po të kthehemi mbrapa te kapitulli II, ku kemi bërë rishikimin e literaturës për përdorimin e MK-së në mësimdhënie, duhet patjetër të cekim se metoda e komunikimit i jep theks të veçantë shkathtësisë së të dëgjuarit (listening) dhe të folurit (speaking), gjithmonë duke u bazuar në principet e kësaj metode ku thuhet se gjuha përdoret si mjet për komunikim. Por e njëjta metodë nuk lë anash as të lexuarit (reading) dhe të shkruarit (writing). Po të marrim parasysh statistikën e nxjerra me programin SPSS, nga të dhënat e grumbulluara nga eksperimenti, mund të themi se: Grupi urban eksperimental pati një mesatare në testin PET prej $M=11.71\%$ në dëgjim dhe gjithashtu edhe mesatare prej $M=18.65\%$ në shkathtësinë e të folurit nga 25% sa ishte maksimumi për secilën shkathtësi edhe pse po i njëjti grup kishte një mesatare të mirë edhe në lexim me $M=12.68\%$. Në anën tjetër, grupi urban i kontrollit ishte dukshëm më i dobët në shkathtësitë e dëgjimit dhe në të folur, por dhe në atë të leximit dhe shkrimit. Për shkathtësinë e të dëgjuarit, grupi i kontrollit mori vetëm një mesatare prej $M=8.25\%$ dhe për të folurit kishte mesatare prej $M=10.85$. Gjithashtu, edhe shkathtësia e të lexuarit kishte mesatare më të ulët se grupi eksperimental urban me mesatare prej $M=8.52$. Këto rezultate na bëjnë të dalim në përfundimin se përdorimi i metodës së komunikimit nxori rezultate më të mira se përdorimi i metodave të tjera të mësimdhënies siç ishin ESA apo PPP.

Edhe tek grupi eksperimental rural ne kishim një përmirësim të dukshëm të performancës pas implementimit të syllabusit me metodën e komunikimit. Grupi eksperimental rural pas testimit me testin PET në shkathtësinë e të dëgjuarit arriti një mesatare prej $M=11.26\%$; për shkathtësinë e të folurit mesatarja ishte edhe më e lartë prej $M=19.58\%$; kurse për leximin mesatarja arriti deri në $M=13.95\%$, duke u bazuar në testin PET ku thuhet se shkathtësitë kanë nga 25% secila. Në anën tjetër, grupi rural i kontrollit pati këto rezultate të performancës: për dëgjimin $M=6.41\%$; për shkathtësinë e të folurit një mesatare prej $M=12.79\%$ dhe për të lexuarit $M=10.79\%$. Ky rezultat na

bën që të konkludojmë se edhe grupi eksperimental rural pas përdorimit të MK-së pati performancë më të mirë jo vetëm në dy shkathtësitë kryesore të MK-së siç janë të dëgjuarit dhe të folurit por dhe në shkathtësinë e të lexuarit.

Pas zbatimit të Metodës së Komunikimit tek grupet eksperimentale, të dhënat flasin për një ngritje të konsiderueshme të performancës së nxënësve, si atyre urbanë, ashtu dhe ruralë.

Të njëjtin mendim për MK-në e ndante edhe (Snow, 2015), e cila po ashtu deklaroi se MK jo vetëm që ka një impakt më të lartë në motivimin e nxënësve në klasë, krahasuar me metodën ESA, por në të njëjtën kohë MK jep edhe rezultate më të larta sa i përket performancës së nxënësve në gjuhën angleze.

5.2 Analiza e rezultateve për pyetjen kërkimore: Si ndikon kualifikimi i mësuesve në përdorimin e metodave interaktive të komunikimit dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit?

Një variabël i dytë për të cilin u realizua vërtetimi, kishte të bënte edhe me kualifikimin e mësimeve, apo nëse mësuesit kishin kualifikimin e duhur për gjuhën angleze. Ne konstatuam se disa shkolla urbane kishin mësues të kualifikuar të gjuhës angleze, por nuk mundonin rastet kur shkolla të tjera urbane ishin të varfra për sa u përket mësimeve të kualifikuar të gjuhës angleze. Nga katër mësues me të cilët ne punuam ngushtë, vërejtëm se vetëm një prej tyre ishte i kualifikuar, ndërsa tre të tjerë ishin të pa kualifikuar. Këtë konstatim tonin e përforcojnë edhe statistikat tjera si ato të drejtorateve të arsimimit të komunave të Prishtinës, Lipjanit dhe Fushë Kosovës ku u theksua se:

Në komunën e Prishtinës nga 37 mësues të shkollave të mesme të larta, 22 kanë përfunduar studimet Master për gjuhë dhe letërsi angleze, 5 mësues kanë mbaruar Bachelor për gjuhë angleze, dhe 9 mësues që nuk janë deklaruar për shkallën e shkollimit të tyre (Nagavci, 2016). Kjo do të thotë se në komunën e Prishtinës rreth 13 mësues janë të pa kualifikuar.

Komuna e Lipjanit numëron gjithsej 8 mësues. Vetëm 3 nga 8 mësues njihen si mësues të kualifikuar me Master, ndërsa 5 janë me Bachelor që sipas MASHT nuk janë të kualifikuar (Hasani, 2016).

Komuna e Fushë Kosovës numëron vetëm 5 mësimdhënës të gjuhës angleze. Sipas drejtorisë së arsimit të këtij rajoni, të gjithë mësimdhënësit janë të kualifikuar, duke u bazuar në diplomat e tyre të nivelit Bachelor. Por në realitet del se Komuna e Fushë Kosovës ka vetëm 1 mësimdhënës të kualifikuar me diplomë 4 vjeçare ndërsa 4 mësimdhënës me Bachelor, sipas MASHT konsiderohen si të pa kualifikuar. (Shabani, 2016).

Konstatimin tonë se një numër i lart i mësimdhënësve të gjuhës angleze nuk kan kualifikimin e duhur për të ushtruar detyrën e shohim edhe në statistikat e MASHT-it, ku thuhet se nga 2892 mësimdhënës të gjuhës angleze në nivel të Republikës së Kosovës, vetëm 1266 janë të kualifikuar, dhe të kthyer në përqindje këto të dhëna do të përfshinin 43.78%. Në anën tjetër, të dhënat flasin se mësimdhënës të pa kualifikuar në kursin e gjuhës angleze janë 1578, apo rreth 55%, dhe pjesa tjetër e mbetur e mësimdhënësve e që statistikisht është 39 mësimdhënës, apo 1.35%, janë ata të cilët nuk janë deklaruar për kualifikimin e tyre (Makolli, English Language Teachers according to Kosovo Municipalities, 2014).

Megjithatë, edhe mësimdhënësit e kualifikuar nuk kishin njohuri të mjaftueshme rreth kompetencave të Kurrikulës së Kosovës për sa i përket gjuhës angleze, edhe më pak rreth metodave, procedurave, teknikave dhe mjeteve që duhet të përdoren në mësimdhënie.

Nëse i referohemi rezultateve të dala nga përdorimi i metodës së vrojtimit në klasë atëherë del se:

- *Instruksonet gramatikore* – Instruksonet gramatikore dhe modelet e prezantuara ishin relativisht të mira për të gjithë mësimdhënësit. Korrigjimi i gabimeve gramatikore i menjëhershëm, përpikëria gramatikore e mësimdhënësit relativisht e mirë.
- *Plan-programi mësimor* – Standardet e përmbajtjes të definuar në plan programin e mësimin ishin të varfra, standardet e përmbajtjes të definuar për çdo aktivitet ishin relativisht të mira dhe ndërlidheshin me përmbajtjen e prezantuar. Megjithatë, nuk kishte objektiva të qarta se si nxënësit do të mund të demonstrojnë arritjet e tyre si indikatorë të një performance. Po ashtu, nuk

kishte shënime të mbledhura për dokumentimin e prezantimit të mësimit dhe të arritjeve të nxënësve.

- *Metodat e aplikuara* – metodat e prezantimit të gjuhës nuk ishin të identifikueshme në planin mësuesor dhe gjatë prezantimit. Dhe ishte e qartë përdorimi i metodës ESA (Engage – Study – Activate) si metodë e përdorur duke qenë se është metodë e aplikueshme në Syllabusin e librave të kursit Headway Pre-intermediate, të cilat përdoren nga të gjithë mësuarit e klasave të dhjeta si direktivë e MASHT.
- *Teknikat bazë të aplikuara në klasë* – mësuesdhënësit, fillonin orën me kohë, merrnin mungesat e nxënësve, fillonin duke dhënë instruksione, nuk kishin një material të përgatitur dhe lehtësues/konform, përveç librave të kursit. Nuk dëgjnin me vëmendje përgjigjet e nxënësve dhe nuk kishin një raport të kënaqshëm me nxënësit. Nuk kishte një gjallërim në klasë dhe po ashtu as edhe një përmbledhje në fillim të orës mësuese. Mungonte larmishmëria/varieteti i aktiviteteve në klasë. Mungonin projektorët dhe CD player për të zhvilluar ushtrime audio- vizuale, prandaj nxënësit nuk mund të zhvillojnë shkathtësitë e të dëgjuarit dhe të folurit. Në klasë zhvillohet vetëm shkathtësia e të lexuarit dhe ushtrimet tjera pasuese që kanë të bëjnë me këtë shkathtësi dhe po ashtu ushtrimet gramatikore. Për më tepër, mungojnë të shkruarit, kreativiteti, të folurit dhe negociimi. Përdorimi i tabelës/dërrasës së zezë bëhet në mënyrë të duhur / appropriate.
- *Gjuha angleze e mësuesdhënësit dhe profesionalizmi* – niveli i mësuesdhënëseve për sa i përket gjuhës angleze nuk ishte i kënaqshëm për nivelin ‘Pre-intermediate’ dhe po ashtu edhe përpikëria e saj gramatikore. Shqiptimi, intonacioni dhe niveli i përgjithshëm i gjuhës angleze i mësuesdhënësit në disa raste nuk ishte në një nivel dukshëm të lartë dhe komfort me nivelin e mësuesdhënies. Pamja e jashtme e mësuesve, mënyra e sjelljes, konfidenca, autoriteti dhe distanca profesionale është e shkëlqyeshme, përveç respektit për nxënësin që nuk është në nivelin e duhur.
- *Interaktiviteti mësues – nxënësi dhe nxënësi – nxënësi* – mësuesdhënësit nuk inkurajonin një interaktivitet në mes të nxënësit dhe mësuesit dhe po ashtu edhe në mes të vetë nxënësve për përdorimin e gjuhës angleze. U vërejt se mungonin

aktivitetet me në qendër nxënësin. Për më tepër u vërejt një ligjërimit frontal ku mësuesi flet dhe nxënësit dëgjojnë. Kontekstualizimi dhe personifikimi i materialit mësimor nuk është i mundur nga ana e nxënësve dhe mësuesi nuk ka një strategji të përmirësimit të gabimeve. Vërejtëm se nuk ka një raport të përshtatshëm nxënës-mësues dhe nxënës-nxënës dhe për më tepër, nuk ekziston një inkurajim i nxënësve nga ana e mësimitdhënësit për pjesëmarrje më aktive në klasë. Në anën tjetër, entuziazmi, kontakti me sy, humori, gjuha e trupit dhe kompetenca e mësimitdhënësve për tu përgjigjur pyetjeve të nxënësve nuk mungonte. Megjithatë, mësimitdhënësit nuk arrijnë ta kuptojnë mungesën e të kuptuarit tek një numër i konsiderueshëm i nxënësve dhe nuk i ndihmojnë ata me ndërveprim nxënës-nxënës apo edhe mësues-nxënës.

Po të njëjtat konstatime do ti gjejmë edhe në intervistat e realizuara me mësimitdhënës. Ku u vërejt një mungesë e madhe e njohurive të tyre sa i përket metodave, procedurave dhe teknikave të mësimitdhënies.

5.3 Analiza e rezultateve për pyetjen kërkimore: A ka ndikim numri i nxënësve në klasë në përdorimin e MK dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze?

Për sa i përket ndikimit të madhësisë së klasës apo (numrit të nxënësve në klasë) në performancë, arritëm në përfundimin se: si për grupet eksperimentale, ashtu edhe për grupet e kontrollit urban dhe rural ku numri i nxënësve në klasë ishte dukshëm i ndryshëm, nuk pati ndikim të madh në rezultatin final të performancës. Këtë mund ta argumentojmë si vijon: grupi eksperimental urban kishte $N=53$ që do të thotë se ishin 53 nxënës në klasë, ndërsa grupi rural eksperimental kishte $N=15$ apo 15 nxënës në klasë. Performanca për shkathtësitë ishte si vijon: të lexuarit $M=12.68\%$ për grupin urban dhe $M=13.95\%$ për grupin rural, me vetëm $M=1.27\%$ diferencë. Të shkruarit për grupin urban ishte $M=4.20\%$ dhe për grupin rural $M=4.73\%$, me diferencë prej $M=0.53\%$. Të dëgjuarit për grupin urban rezultoi $M=11.71\%$ dhe për grupin rural $M=11.26\%$ me diferencë prej $M=0.45\%$. Mesatarja e të folurit për grupin urban ishte prej $M=18.65\%$, ndërsa për grupin rural ishte prej $M=19.58\%$ me një diferencë prej vetëm $M=0.93\%$. Këto mesatare të shkathtësive na japin një rezultat të performancës së përgjithshme për të dyja grupet, si urbane, ashtu edhe rurale me këto statistika. Grupi urban eksperimental pati një mesatare të përgjithshme prej $M=47.26\%$, ndërsa grupi

rural eksperimental pati një mesatare të përgjithshme prej $M=49.53\%$, që do të thotë se diferenca në mes të dy grupeve është me një mesatare prej vetëm $M=2.27\%$. Në bazë të këtyre të dhënave ne vijmë në përfundimin se dallimi në mes grupit eksperimental urban dhe atij eksperimental rural me diferencë në performancë me mesatare prej $M=2.27\%$, nuk është i një shifër e lartë, kështu që mund të themi se numri i nxënësve në klasë nuk pati ndikim në performancën e tyre finale për sa i përket gjuhës angleze.

Edhe tek dy grupet e kontrollit si ato urbane, ashtu edhe rurale, nuk pati dallime të mëdha për sa i përket performancës së nxënësve në gjuhën angleze, ku $N=51$ për grupin urban dhe $N=17$ për grupin rural. Dallim nuk pati as në performancën e nxënësve për sa i përket shkathtësive të gjuhës dhe po ashtu, edhe në performancën e tyre në rezultatin final të performancës. Këtë do ta argumentojmë si vijon: për shkathtësinë e të lexuarit grupi urban i kontrollit me $r=51$ (51 nxënës në klasë) arriti një mesatare prej $M=8.52\%$, ndërsa grupi rural kontrollues ku $N=17$ (17 nxënës në klasë) pati një mesatare prej $M=10.79\%$. Për sa i përket shkathtësisë në lexim, diferenca në mes të dy grupeve ishte prej $M=2.27\%$. Nuk duhet harruar se performanca për sa i përket KPESG për çdo shkathtësi është 25%. Për sa i përket shkathtësisë së të shkruarit, grupi kontrollues urban ishte me mesatare prej $M=2.98\%$ ndërsa grupi kontrollues rural kishte një mesatare prej $M=1.70\%$. Diferenca ndërmjet grupeve për sa i përket shkathtësisë së të shkruarit ishte me mesatare prej $M=1.28\%$. Shkathtësia e të dëgjuarit për grupin kontrollues urban ishte me mesatare prej $M=8.25\%$, përkundër grupit kontrollues rural i cili kishte një performancë prej $M=6.41\%$, gjë që të çon në përfundimin se diferenca në mes grupeve për shkathtësinë e të shkruarit ishte me mesatare prej $M=1.84\%$. Shkathtësia e të folurit për grupin kontrollues urban kishte mesatare prej $M=10.85\%$ ndërsa grupi rural i kontrollit kishte mesatare prej $M=12.79\%$. Diferenca sa i përket performancës së shkathtësisë së të folurit për të dyja grupet ishte me mesatare prej $M=1.94\%$. Përfundimisht statistikisht flasin se edhe performanca totale e grupeve të kontrollit për sa i përket gjuhës angleze ishte pothuajse e ngjashme ku statistikisht nuk pati ndonjë dallim të madh. Grupi urban i kontrollit sipas statistikave pati një mesatare të performancës së përgjithshme prej $M=30.62\%$ ndërsa grupi rural kontrollues pati mesatare të performancës së përgjithshme prej $M=31.71\%$. Ndryshimi i performancës së përgjithshme për të dyja grupet ishte me mesatare prej $M=1.09\%$. Ky dallim prej $M=1.09\%$ nuk ka një rëndësi të madhe për sa i përket ndikimit të madhësisë së klasës

(numrit të nxënësve në klasë) në performancën e përgjithshme të nxënësve. Rrjedhimisht, pa as edhe një dyshim, mund të konstatojmë se madhësia e klasës nuk kishte ndikim në performancën e nxënësve për asnjërin grup të përfshirë në hulumtimin tonë, as edhe në grupet eksperimentale, ku dallimi në numër të nxënësve ishte pothuajse 3 me 1 dhe ku diferenca në mesatare ishte me vetëm $M=2.27\%$. Gjithashtu nuk pati dallim as në grupet e kontrollit, ku proporcioni në mes numrit të nxënësve në klasë po ashtu ishte 3 me 1 për grupin urban. Përsëri, edhe këtu diferenca në performancën e përgjithshme ishte me mesatare prej $M=1.09\%$, gjë që nuk përbënte ndonjë dallim të madh.

5.4 Analiza e Rezultateve për pyetjen kërkimore Si ndikon lidhja midis infrastrukturës, përdorimit të metodave interaktive dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit?

Të dhënat cilësore duke u bazuar në vërtetimin tregojnë se klasat ku është realizuar hulumtimi ishin të varfra për sa u përket pajisjeve audio-vizuale. Kjo do të thotë se klasat nuk ishin të pajisura me projektorë dhe CD- player.

Për më tepër, në asnjërën nga këto shkolla si në Gadime, gjithashtu edhe në Fushë Kosovë dhe Prishtinë nuk patëm rastin të shohim ndonjë laborator të gjuhëve të huaja apo ndonjë kënd të bibliotekës në gjuhë angleze (English Corner), ku nxënësit mund të pajisen me njohuri shtesë si leximin e librave apo dëgjimin e një materiali në gjuhë të huaj apo edhe shikimin e një filmi në gjuhë angleze, ashtu siç mund të ketë në shkollat e Europës Perëndimore apo edhe në vende të tjera.

Konstatimin se mungojnë mjetet audio-vizuale dhe konstatimin se shkollat tona kanë infrastrukturë të varfër sidomos për sa i përket të mësuarit e gjuhës angleze e gjejmë edhe në përgjigjet shumicës së mësimeve të intervistuar. Ata po ashtu deklarojnë se nuk kanë kushte të mjaftueshme të punës dhe se ka raste që ata ballafaqohen edhe me mungesë të mjeteve elementare për punë, siç është fotokopjimi i testeve apo materialit shtesë për punë me nxënësit. Mungesa e markerave për të shkruar në tabelë, dhe sipas tyre nuk duhet folur fare për CD player dhe Projektorë, apo Smart Board sepse ato konsiderohen si shumë luksoze për kushtet e punës në Republikën e Kosovës.

Këtë konstatim kishin edhe dy mësimdhënëset amerikane, Keane & Ganzak, të cilat deklaruan se në shkollat ku ato kishin punuar nuk kishin pasur rastin të përdornin mjetet audio- vizuale të shkollës.

Megjithatë, klasat kishin ndriçim të duhur, dhe ishin komode për zhvillimin e mësimi inter aktiv. Të gjithë nxënësit kishin karrige të lëvizshme që mundësonin lëvizjen e lehtë në drejtime të ndryshme.

Dihet se mungesa e mjeteve audio-vizuale i bën nxënësit të jenë më të varfër në shkathtësinë e të dëgjuarit. Megjithatë, nuk është një variabël tepër i rëndësishëm që duhet marrë në konsideratë përderisa tekstin e një pjese të dëgjimit apo një ushtrim që ka të bëjë me shkathtësinë e të dëgjuarit mund ta lexojë edhe mësimdhënësi. Ann Snow deklaroi se kushtet e infrastrukturës në shkollat e Republikës së Kosovës lënë për të dëshiruar. Megjithatë, nuk mund të themi se janë kushtet e varfra infrastrukturore ato që ndikojnë në performancën e nxënësve.

5.5 Analiza e rezultateve për pyetjen kërkimore : Si ndikon metoda komunikative, si metodë bashkëkohore e mësimi të gjuhës së huaj dhe cilësia e mësimdhënësit në të nxëniti dhe motivimin e nxënësve në situatën e klasës?

(Analiza e rezultateve për motivimin e nxënësve në klasat eksperimentale dhe kontrolluese)

U përpilua pyetësi adekuat për të matur motivimin e nxënësve për sa i përket *komponentëve specifikë motivacionalë të kursit, komponentëve specifikë motivacionalë të mësuesit dhe komponentëve specifikë motivacionalë të grupit.*

Metoda a komunikimit përveç se arriti rezultate më të mira në performancën e përgjithshme të nxënësve të grupeve eksperimentale urbane dhe rurale, gjithashtu pati sukses të madh edhe për sa i përket motivimit të nxënësve në klasë dhe statistikat flasin se kjo metodë motivoi nxënësit pothuajse 2 herë më shumë, krahasuar me metodat e tjera të mësimdhënies së gjuhës angleze.

Po t'i referohemi tab.26, mund të konstatojmë se për *komponentët specifikë motivacionalë të kursit* që përfshijnë syllabusin, materialet e të mësuarit, metodën e mësimdhënies dhe detyrat e mësimi, kemi këto të dhëna: për pyetjen e parë rreth 79.6% të respondentëve të grupit eksperimental urban, u deklaruan se pajtohen plotësisht apo

thjesht pajtohen me syllabusin, materialet e të mësuarit, metodën e mësimit dhe detyrat e mësimit, përkundër vetëm 50% të grupit urban të kontrollit. Gjithashtu 75.5% e grupit eksperimental ishin plotësisht apo të pajtueshëm me përdorimin e MK-së, krahasuar me nxënësit e grupit të kontrollit të cilët sa i përket metodës së mësimit ishin të kënaqur me vetëm 52.3%. Pyetja e tretë statistikisht kishte këtë rezultat: 65.3% për grupin eksperimental, me vetëm 33.3% për grupin e kontrollit. Pyetja e katër ishte me rezultat prej 67.4% me 26.2% dhe pyetja e pestë kishte këto shifra: 44.9% për grupin eksperimental me vetëm 7.1% për grupin kontrollues.

Për sa i përket *komponentëve specifike motivacionale të mësuesit* që kanë të bëjnë me personalitetin e mësuesit, stilin e të mësuarit, feedback – un (performanca e personit në detyrë) dhe marrëdhëniet me nxënësit, statistikisht flasin se grupi eksperimental urban përsëri qëndronte si dukshëm më i motivuar se ai kontrollues, shih tab.3. Për pyetjen e gjashtë rreth 77.5% e nxënësve u deklaruan “pajtohem plotësisht” apo “pajtohem”, krahasuar me vetëm 52.4% sa ishin për grupin kontrollues. Për pyetjen e shtatë rreth 61.2 % ishin plotësisht të pajtueshëm apo të pajtueshëm për grupin eksperimental për dallim prej grupit kontrollues të cilët u deklaruan me vetëm 33.3%. Për pyetjen e tetë nxënësit e grupit eksperimental ishin rreth 53% dakord krahasuar me vetëm 35.7% sa ishin nxënësit e grupit kontrollues. Për pyetjen e nëntë statistikisht flasin për një përqindje prej 53.1% me 48.1% në favor të grupit eksperimental. Për pyetjen e dhjetë rreth 30.6% e nxënësve të grupit eksperimental ishin pro personalitetit të mësuesit, apo edhe stilit të të nxënësve dhe marrëdhëniet e mësimit të nxënësit dhe nxënësit, krahasuar me 26.2% e nxënësve të grupit urban.

Komponentët *specifik motivacionale të grupit*, që kanë të bëjnë me dinamikën e grupit që mëson, japin këto përqindje për grupin eksperimental dhe atë të kontrollit të lokacionit urban, shih tab. 4: Në pyetjen e njëmbëdhjetë nxënësit e grupit urban kanë një motivim prej 47% krahasuar me nxënësit e grupit kontrollues me rreth 33.3%. Për pyetjen e dymbëdhjetë kemi një rezultat prej 73.4% për grupin eksperimental dhe 40.5% për grupin kontrollues. Pyetja e trembëdhjetë rezultoi të jetë 63.2% për grupin eksperimental dhe vetëm 26.1% për grupin kontrollues. Pyetja e katërbëdhjetë kishte një statistikë prej 12.2% për grupin eksperimental dhe 16.7% për grupin e kontrollit. Pyetja numër pesëmbëdhjetë kishte këto statistika: 71.5% të nxënësve të grupit eksperimental ishin pro punës në grupe, krahasuar me 61.9% për grupin kontrollues.

Zbatimi i Metodës së Komunikimit ishte diçka e re si për nxënësit e grupit eksperimental urban, ashtu dhe ata të grupit eksperimental rural. Zbatimi i MK-së solli një ndryshim rrënjësor për sa i përket mësimdhënies, dhe nxënësit ishin dukshëm më të interesuar në mësim-nxënie. Motivimi i nxënësve në klasë u rrit siç shihet edhe nga të dhënat statistikore dhe, për më tepër, kjo erdhi nga përdorimi i strategjive dhe teknikave të reja, dhe po ashtu edhe materialit nga jashtë. Në të njëjtën kohë, edhe mënyra dhe stili i mësimdhënësit ndryshoi, duke e bërë orën më tërheqëse, duke mos lënë anash edhe punën e grupeve gjatë të cilave nxënësit filluan të punojnë në grupe dhe palë, me qëllim të bashkëpunimit ndërmjet tyre, për të ardhur deri te zgjidhja e detyrave apo edhe problemeve. Që përdorimi i MK-së sjell rezultate më të mira se metodat e tjera standarde, u deklarua edhe nga dy mësimdhënëset amerikane, Keisey dhe Cassandra. Ato theksuan se motivimi i nxënësve të tyre u rrit, sepse ato nuk përdorën librat e shkollës. Ato u deklaruan se kishin përdorur MK-në si metodë bashkëkohore të mësimdhënies, duke nxitur debate dhe biseda dhe duke rritur kohën e të folurit të nxënësve në klasë (Student Talking Time) dhe duke reduktuar kohën e të folurit nga ana e mësimdhënësit (Teacher Talking Time). Ato kishin përdorur syllabuse të ndryshme, si atë funksional, që kishte të bënte me kërkesat, ofertat, ftesat, pajtimet dhe mospajtimet, syllabusin e situatave: në bankë, në supermarket, në agjenci turistike, në restorant, në treg apo edhe në aeroport, dhe syllabusin e bazuar në temë: moti, sporti, letërsia, muzika, mbijetesa, dallimet në mes gjeneratave etj. Materialet e përdorura në klasë ishin dukshëm më interesante, sa që nxënësit kishin kureshtje dhe mezi prisnin për orën e gjuhës angleze.

Këto statistika na japin një rezultat të qartë se MK jo vetëm se ka rezultate të larta për sa i përket performancës së nxënësve në gjuhën angleze, por ka po ashtu edhe rezultate të larta edhe në drejtim të motivimit të nxënësve në klasë pothuajse për të tre komponentët specifikë motivacionalë si ato të kursit, ashtu edhe ato të mësuesit dhe të grupit.

KAPITULLI VI: KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME

Studimi me titull “Strategji dhe metoda efektive të rritjes së cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze” kishte si qëllim:

1. Prezantimin nga pikëpamja sasiore dhe cilësore të rezultateve të matjes së faktorëve shkollorë për mësimin e gjuhës së huaj (angleze) nëpërmjet strategjive dhe metodave efektive të rritjes së cilësisë së përvetësimit të gjuhës angleze;
2. Ndikimin e këtyre faktorëve shkollorë në strategjitë dhe metodat e përdorura për mësimin e gjuhës angleze dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit (motivimi i nxënësve për të mësuar gjuhën e huaj, ndikimi i llojit të shkollës dhe numrit të nxënësve për grup në qëndrimet ndaj kontekstit të mësimin të gjuhës, kualifikimi i mësuesve dhe niveli i infrastrukturës në mësimin e gjuhës);
3. Krahasimin e këtyre faktorëve sipas shpërndarjes së grupeve të nxënësve në shkollat që u përfshinë në studim, shkollë e mesme publike në qytet dhe shkollë e mesme publike në fshat në mënyrë që të zbulojë lidhjen mes faktorëve dhe llojit të shkollës ku nxënësit mësojnë gjuhën e huaj;
4. Përcaktimin e përmasës së ndikimit të faktorëve të ndryshëm shkollorë të motivimi i nxënësve shqiptarë për të mësuar gjuhën e huaj dhe të qëndrimet e tyre ndaj kontekstit ku mësohet gjuha e huaj.

1. Dallimet midis performancës së nxënësve në shkollat e zonave urbane dhe atyre që mësojnë në shkollat e zonave rurale. Gjetjet tona, pas përdorimit të testit KET, për nxënësit e grupit rural tregojnë se mesatarja në performancë për të katër shkathtësitë e gjuhës angleze ishte me $M=34.23$. Kjo performancë na bën që ne të arrijmë në përfundimin se grupi rural nuk doli me rezultate të mjaftueshme për të qenë në nivelin A1 apo ‘Elementar’ sipas *Kornizës së Përbashkët Evropiane në Shkallë Globale*. Në anën tjetër grupi urban për të katër shkathtësitë e lartpërmendura doli të kishte një mesatare prej $M=47.47$, gjë që sipas *KPESG*, do të thotë se performanca e nxënësve të këtij grupi ishte e mjaftueshme për të qenë në nivelin A1.

2. Efektet e MK-së në rritjen e performancës së nxënësve në gjuhën angleze. Pas implementimit të syllabusit me metodën e komunikimit në mësimdhënien e gjuhës angleze për grupet eksperimentale, ne matëm performancën e nxënësve me testin PET. Në fund, të dhënat flasin se nxënësit e grupit urban të kontrollit arritën një mesatare të performancës së shkathtësive të gjuhës angleze prej $M=30.62$, që sipas *KPESG* nuk arrin të kalojë në nivelin A2. Megjithatë, grupi eksperimental urban arriti një performancë me rezultat prej $M=47.26$, që sipas *KPESG* është një përqindje e ulët, por e vlefshme për të qenë në nivelin A2.

Në anën tjetër, grupi rural i kontrollit, pas testimit me testin PET, arriti një performancë prej $M=31.71$. Duke iu referuar *KPESG*, ne arrijmë në përfundimin se edhe ky rezultat i performancës nuk është i mjaftueshëm për të kaluar nivelin A2. Duke iu referuar të dhënave vijmë në përfundimin se grupi eksperimental rural ishte dukshëm më mirë për sa i përket performancës së nxënësve për shkathtësitë e lartpërmendura me mesatare prej $M=49.53$, që është përsëri një rezultat i ulët për sa i përket performancës së nxënësve në gjuhën angleze, megjithatë dukshëm më i mirë se mesatarja e grupit të kontrollit dhe i gjithashtu mjaftueshëm për të qenë pjesë e nivelit A2.

Studimi doli në përfundim se kishte dallime të konsiderueshme për sa i përket performancës së nxënësve të grupeve të zonave urbane dhe atyre rurale. Nxënësit e zonave urbane kishin dukshëm performancë më të mirë $M=47.47$ të gjuhës angleze krahasuar me nxënësit e zonave rurale $M=34.23$. Për më tepër, rezultatet e testit PET na bëjnë të konkludojmë se përdorimi i metodës së komunikimit ishte dukshëm më i suksesshëm në performancën e nxënësve krahasuar me përdorimin e metodave standard si ESA apo PPP të përdorura nga mësimdhënësit e kursit/lëndës. Performanca e nxënësve e matur me testin PET tregon se grupi urban eksperimental kishte mesatare prej $M=47.26$ krahasuar me grupin urban të kontrollit me mesatare me vetëm prej $M=30.62$. Sukses të ngjashëm patën edhe grupet eksperimentale urbane me mesatare prej $M=49.53$, krahasuar me grupet rurale kontrolluese me mesatare prej $M=31.71$.

3. Ndikimi i kualifikimit të mësimdhënësve në aplikimin e MK dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze nga nxënësit. Gjetje e rëndësishme që duhet përmendur, është kualifikimi i mësimdhënësve. Gjatë vrojtimit të realizuar në shkolla, dolëm në

konkluzionin se nga katër mësime të gjuhës angleze, vetëm njëri ishte i diplomuar për gjuhë angleze, ndërsa tre mësime të tjerë nuk kishin kualifikimin e duhur për gjuhën angleze. Këtë të gjetur e vërtetuar edhe nga të dhënat e MASHT-it, ku nga 2892 mësues të gjuhës angleze në vitin 2014, vetëm 1266 ishin mësime të kualifikuara, 39 të pa deklaruar dhe 1587 ishin mësime të pa kualifikuara. Mësime të gjuhës angleze kishin probleme të theksuara me metodologjinë e mësimit dhe metodat e mësimit. Ata gjithashtu kishin probleme edhe me instruksione gramatikore, plan-programin mësimor, metodat e aplikuar, teknikat bazë të aplikuar në klasë, gjuhën angleze të mësimeve dhe profesionalizmin, interaktivitetin mësues – nxënës dhe nxënës – nxënës. Këtë dukuri e forcojmë edhe përmes intervistimit të mësimeve si në Gadime-Lipjan po ashtu edhe në Fushë Kosovë dhe Prishtinë.

4. Ndikimi i numrit të nxënësve në klasë në përdorimin e MK dhe përvetësimin cilësor të gjuhës angleze. Në këtë hulumtimin është studiuar edhe madhësia e klasës (numri i nxënësve në klasë) dhe ndikimi i saj në rezultatet përfundimtare të performancës së nxënësve. Duke u nisur nga analizat statistikore, por edhe ato cilësore, erdhëm në përfundim se madhësia e klasës nuk pati pothuajse as edhe një ndikim në arritshmëritë të nxënësve në gjuhën angleze. Nga përpunimi i të dhënave doli në pah se dallimi ndërmjet klasave të mëdha dhe atyre të vogla në të gjitha shkathtësitë e gjuhës angleze, të lexuarit, të shkruarit, të dëgjimit dhe të folurit, ishte me një përqindje aq të vogël, sa që nuk duhet të merret në konsideratë.

5. Ndikimi i lidhjes midis infrastrukturës, aplikimit të MK dhe performancës së gjuhës angleze nga nxënësit. Duke përdorur instrumentin e vëzhgimit në klasa, vërejtëm se kishte disa barriera të tjera të cilat mund të ndikonin në arritjet e nxënësve. Disa nga këto barriera kishin të bënin me përdorimin e teknologjisë në mësime. Ne vërejtëm se mungonin CD-player, projektorë dhe kompjuterë, të cilat janë pothuajse të domosdoshme në mësime bashkëkohore të ditëve të sotme. Për më tepër, disa nga shkathtësitë e gjuhës angleze, siç është të dëgjimit, nuk mund të realizohen pa

mjetet e lartpërmendura. Për më tepër, duhet të theksojmë se në asnjërën shkollë ku është kryer hulumtimi nuk kishte laborator të gjuhëve të huaja.

Ne konkluduar se ka korrelacion ndërmjet infrastrukturës dhe performancës së nxënësve përderisa shkollat nuk përmbushin kushtet elementare sa i përket përdorimit të teknologjitë në mësimdhënie.

6. Motivimi i nxënësve në situatën e klasës. Ky studim kishte të bënte edhe me motivimin e nxënësve në klasë për sa i përket gjuhës angleze. Prandaj, nxënësve të klasës së dhjetë iu shpërnda një pyetësor për të marrë informacion se sa ata ishin të motivuar nga përdorimi i Metodën së Komunikimit, krahasuar me motivimin e nxënësve në klasat ku përdoren metodat standarde të mësimdhënies. Të dhënat tregojnë se Metoda e Komunikimit ishte superiore ndaj metodave tjera, si ESA apo PPP, pothuajse për të gjithë komponentët e motivimit si atë të kursit ku bënin pjesë:

Komponentët motivacionalë të kursit specifik, që përfshijnë syllabusin, materialet e të mësuarit, metoda e mësimdhënies dhe detyrat e mësimit.

Komponentët specifike motivacionalë të mësuesit, që kanë të bëjë me personalitetin e mësuesit, stilin e të mësuarit, feedback – un (performanca e personit në detyrë) dhe marrëdhëniet me nxënësit.

Komponentët specifike motivacionalë të grupit, që ka të bëjë me dinamikën e grupit që mëson.

Si përfundim, rezultatet treguan se nxënësit të cilët morën mësim me Metodën e Komunikimit ishin dukshëm më të motivuar krahasuar me nxënësit që morën mësim me metoda standarde tradicionale, pothuajse për të tre komponentët e lart-përmendur të motivimit. si ato të kursit, ashtu dhe ato të mësuesit dhe të grupit.

1. Rekomandojmë MASHT-it të bëjë implementimin e kurrikulës së Kosovës me përpikëri dhe të mos i detyrojë shkollat dhe mësimdhënësit të përdorin një set librash shkollorë të cilët nuk e përfillin Kurrikulën e Kosovës. Nga perspektiva e punës me nxënësin në qendër dhe e punës së bazuar në kompetenca, është e rëndësishme që burimet mësimore t'i motivojnë nxënësit dhe të stimulojnë progresin e tyre. Përderisa tekstet shkollore janë burime të vlefshme në të

nxënit, qasja e nxënësve sa i përket informacionit nuk kufizohet vetëm në tekstet shkollore. Qasja dhe përdorimi i një spektri më të gjerë të burimeve mësimore, për të planifikuar dhe për të realizuar procesin mësimor në klasë, do të shmangë të nxënit rutinor e memorizues dhe do të ofrojë mundësinë e të mësuarit për të nxënë (Ministria e Arsimit, MASHT, 2011, p. 58);

2. Po ashtu, rekomandojmë që MASHT t'u lejojë mësuesve një punë më autonome për sa i përket zgjedhjes së materialit për mësimdhënie;
3. Një numër i konsiderueshëm i mësimdhënësve është ende i pa kualifikuar, kështu që Ministria duhet të bëjë politika të tilla që të nxjerrë kuadro të kualifikuara dhe, nëse institucionet publike nuk kanë kapacitete për këtë, atëherë duhet menduar se si të nxitë institucionet private të arsimit të lartë të ndihmojnë në këtë aspekt. Si shembull të mirë mund të marrim Republikën e Shqipërisë me universitetet private, derisa kolegjet e arsimit të lartë në Kosovë nuk lejohen të përpilojnë programe që kanë të bëjnë me mësimdhënien, sepse kjo vazhdon të jetë kompetencë dhe monopol i Universitetit të Prishtinës si universitet publik;
4. MASHT duhet të angazhohet të bëjë trajnime të vazhdueshme të mësimdhënësve sa i përket fushës së pedagogjisë, didaktikës dhe metodologjisë së mësimdhënies;
5. Trajnime duhet të ketë edhe sa i përket implementimit të Metodës së Komunikimit në shkollat e Republikës së Kosovës, sepse rezultatet tregojnë se mësimdhënësit nuk i kanë njohuritë e duhura sa i përket kësaj metode;
6. Në Republikën e Kosovës akoma nuk zbatohet provimi profesional, ashtu siç zbatohet në shtetet e tjera të Ballkanit, si në Shqipëri, Maqedoni, Serbi apo edhe në Mal të Zi, Bosnjë dhe Kroaci. Provimi profesional mund të jetë një motiv shtesë i mësimdhënësve që të marrin njohuritë adekuate sa i përket metodologjisë së mësimdhënies;

7. Për më tepër, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë do të ishte mirë të zbatonte licencimin e mësimeve me një afat të caktuar prej dy deri në pesë vjet, me të vetmin qëllim që mësuesit të jenë në hap me kohën për sa u përket materialeve të mësimdhënies, metodologjisë së mësimdhënies, mjeteve, teknikave dhe procedurave që kanë të bëjnë me mësimdhënien, dhe që njohuritë e tyre të jenë më të përditësuara;
8. Rekomandimi i fundit ka të bëjë me ambientet e mësimi dhe infrastrukturën. Megjithatë MASHT ka përfshirë si pjesë të kurrikulës edhe përmirësimet e ambientit të mësimi dhe infrastrukturës, gjatë hulumtimit u vërtetua se edhe në shkollat e sapondërtuara mungojnë laboratorët e gjuhëve të huaja, në rastin tonë të gjuhës angleze. Nuk kishte mjete audio-vizuale ku nxënësit mund të mësojnë të gjitha shprehjet e gjuhës. Mungojnë kompjuterët dhe projektorët dhe CD-playerat për të mos folur për shkollat e zonave rurale, ku ambientet në klasë linin për të dëshiruar.

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

Literaturë

Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton. (2012). *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264123557-en.

Diane, L. (2000). *“Techniques and Principles in language Teaching”*. Published by: Oxford University press 2000.

Dills, A. K., & Mulholland, S. E. (2010). 4. . A Comparative Look at Private and Public Schools' Class Size Determinants. *Education Economics*, 18(4) , 435-454.

Elmazi, Liljana and Bajram Hasani. (2009). Metodatat e Kërkimit. Në L. a. Elmazi, *Metodatat e Kërkimit* (fv. 135-149).

Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivet, K. (2011). A literature Review of Research Quality and Effective Practices in Alternative Education Settings. *Education And Treatment Of Children*, 34(4) , 489-510.

Fullan, M. (2005). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer P.O.Box 17,3300 AA.

Fullan, K. (2001). *Kuptimi i Ri i Ndryshimit në Arsim*. Tiranë: Eduabla.

Harmer, J. (2003). *“how to Teach English” (An introduction to the practice of English language teaching)*. Printed in Malaysia, Malaysia.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language teaching* (bot. i third edition). Malaysia, England: Person Education Limited 2001.

Mariane Celce-Murcia, Donna M. Brinton & Marguerite Ann Snow. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning.

Muka, P. (1997). *Të Mësuarit me Objektiva dhe Modeli A-94*. prishtinë: Koha.

Musai, B. (2003). *“Metodologji e mësimdhënies” (Interpretime, modele praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive)*. Tiranë.

Musai, B. (1999). *“Psikologji Edukimi Zhvillimi, të nxënës, mësimdhënia”*. Tiranë.

OECD. (2006). *“Class Size and Ratio of Students to Teaching Staff” Education at a Glance* . Paris: OECD publishing.

OECD. (2005). *“ Teaching Matters (attracting, developing and Retaining effective teachers)”*. OECD.

Burime Parësore (Primare)

Dictionary, L. T. (2007). Gjetur më 24, 2013, nga [http://lingvosoft-talking-dictionary-2007-engli38.software.informer.com: https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=lingvosoft%20talking%20dictionary%202007](http://lingvosoft-talking-dictionary-2007-engli38.software.informer.com:https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=lingvosoft%20talking%20dictionary%202007)

ESOL, U. O. (2013). <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>. Gjetur 01 08, 2013, nga <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/how-to-prepare/>:

<https://col128.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgRZrtaA9m5BG96AAhWtfCvg2&folderid=flinbox&attindex=8&cp=-1&attdepth=8&n=16692621>

ESOL, U. O. (2013). <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>. Gjetur 01 08, 2013, nga <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/how-to-prepare/>:

<https://col128.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgRZrtaA9m5BG96AAhWtfCvg2&folderid=flinbox&attindex=7&cp=-1&attdepth=7&n=89270866>

ESOL, U. O. (2013). <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/>. Gjetur 01 08, 2013, nga <http://www.cambridgeenglish.org/exams/key/how-to-prepare/>:

<https://col128.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgRZrtaA9m5BG96AAhWtfCvg2&folderid=flinbox&attindex=10&cp=-1&attdepth=10&n=90919484>

ESOL, U. O. (2013). <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/>. Gjetur 08 01, 2013, nga <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/how-to-prepare/>:

<https://col128.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgYwnmPcJZ4hG5RRzB3vFReg2&folderid=flsent&attindex=2&cp=-1&attdepth=2&n=64525661>

ESOL, U. O. (2013). <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/>. Gjetur 08 01, 2013, nga <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/how-to-prepare/>:

<https://col128.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgYwnmPcJZ4hG5RRzB3vFReg2&folderid=flsent&attindex=1&cp=-1&attdepth=1&n=93643376>

ESOL, U. O. (2013). <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/>. Gjetur 08 01, 2013, nga <http://www.cambridgeenglish.org/exams/preliminary/how-to-prepare/>:

<https://col128.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgYwnmPcJZ4hG5RRzB3vFReg2&folderid=flsent&attindex=0&cp=-1&attdepth=0&n=82013722>

FRAMEWORK, C. E. (2001, November). <http://www.coe.int>. (C. U. Press., Re.) Gjetur Octobar Sunday, 2013, nga <http://www.coe.int/lang-CEFR>:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Ganzak, C. (2015, June 9th). English teaching methods, class size class motivation, teaching material and the English teachers' background. (H. Kasumi, Intervistuesi) Michigan, USA.

Hasani, R. (2016, Janarë 16). Mësimdhënësia t'gjuhës angleze në shkollat të mesme dhe kualifikimi i tyre. Lypjan, Kosovë, Prishtinë.

http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Pasqyre_e_Statistikave_te_Arsimit_ne_Kosove.pdf. (a.d.).

John and Liz Soars. (2007). *New Headway Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Keane, K. (2015, June 8th). English teaching methods, class size class motivation, teaching material and the English teachers' background. (H. Kasumi, Intervistuesi) Georgia.

Makolli, E. (2014). *English Language Teachers accorging to Municipalities of Republik Of Kosovo*. Prishtinë: MASHT - SMIA.net.

MASHT. (a.d.). <http://www.masht-gov.net/>. Gjetur January 24, 2014, nga http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Statistikat_e_Arsimit_neKosove_2012_13: http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Statistikat_e_Arsimit_neKosove_2012_13%20_1.pdf

MASHT. (2005). <http://www.mashtgov.net/>. Gjetur January 24, 2014, nga http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Pasqyre_e_Statistikave_te_Arsimit_ne_Kosove: http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Pasqyre_e_Statistikave_te_Arsimit_ne_Kosove.pdf

Ministria e Arsimit, S. d. (2011). <http://www.masht-gov.net>. Gjetur Shkurt 2012, nga http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Korniza_e_kurrikules11.pdf: http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Korniza_e_kurrikules11.pdf

Ministria e Arsimit, S. d. (2011, Gusht). *MASHT*. Gjetur Prill 20, 2015, nga http://www.mashtgov.net/advCms/#id=144,&myId=7_1: http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Korniza_e_kurrikules11.pdf

Ministry of Education, S. a. (2011, August 29). <http://www.masht-gov.net>. Gjetur February 09, 2015, nga <http://www.mashtgov.net/advCms/#id=1348>: <http://www.mashtgov.net/advCms/documents/Korniza%20e%20Kurrikules11.pdf>

Nagavci, A. (2016, Shkurt 20). Mësimdhënësie t gjuhës angleze në shkolla të mesme dhe kualifikimi i tyre. Prishtinë, Kosovë, Prishtinë.

Shabani, I. (2016, 01 19). Mësimdhënësie t gjuhës angleze në shkolla të mesme dhe kualifikimi i tyre. Fushë Kosovë, Kosovë, Prishtina.

Snow, A. (2015, June 9th). English teaching methods, class size class motivation, teaching material and the English teachers' background. (H. Kasumi, Intervistuesi)

Burime Dytësore (Sekondare)

Bob Matthews and Liz Ross. (2010). *Metodat e Hulumtimit*. Tiranë: Qendra për Arsim Demokratik (CDE).

Alan Pritchard and John Woollard. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. New York: Routledge.

Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique . *ELT Journal* , 63- 67.

Brown, H. D. (1990). " M & Ms for language classrooms? Another look at motivacion." . (G. Univ.Press, Re.) *Jstore* .

Chapman, L., & Ludlow, L. (2010). Can Downsizing College Class Sizes Augment Student Outcomes? An Investigation of the Effects of Class Size on Student Learning. *Journal Of General Education*, 59(2), , 105-123.

Charalambos Vrasidas and Marina S McIsaac. (2001). Integrating Technology in Teaching and Teacher Education: Implications for Policy and Curriculum Reform. *Education Media International* , 129.

Credentialing, C. o. (2013, March). *California Teaching Performance Expectations*. Gjetur March 7, 2015, nga <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/adopted-TPEs-2013>: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/adopted-TPEs-2013.pdf>

Crookes, Graham & Richard W. Schmidt. (1991). "Motivation: Reopening the Research Agenda." *Language learning* 41.

Deci, Edward L.& Richard M.Ryan. (1985). Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human Behavior.

Djigunović, Jelena Mihaljević. (2007, 04 15). ENGLISH IN CROATIA – FROM NEEDS TO. *Metodika* , 38-50.

Dorney, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *J Store* , 74 Nr 3 , 273-284.

Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivet, K. (2011). A literature Review of Research Quality and Effective Practices in Alternative Education Settings. *Education And Treatment Of Children*, 34(4) , 489-510.

FRAMEWORK, C. E. (2001, November). <http://www.coe.int>. (C. U. Press., Re.) Gjetur Octobar Sunday, 2013, nga <http://www.coe.int/lang-CEFR>: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: MI: University of Michigan Press.

Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: UK: Edward Arnold.

Jepsen, C., & Rivkin, S. (2009). Class Size Reduction and Student Achievement: The Potential Tradeoff between Teacher Quality and Class Size. *Journal Of Human Resources*, 44(1) , 223-250.

Johnson, I. Y. (2010). Class Size and Student Performance at a Public Research University: A Cross-Classified Model. *Research In Higher Education*, 51(8) , 701-723.

Joseph G. Johnson and Ann L. Weber. (2006). *Introduction to Psychology* (bot. i second Ed). New York: Collins.

Kelly, L. (1969). *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley: MA: Newsbury House.

Khalid, M. A. (2015). Educational Theories of Cognitive Development. *Journal of Educational and Social Research* , Vol. 5.

Matrosov, V. L. (2011). *The New Schoolteacher for the New Russian School*. *Russian Education And Society*.

Miller, D. L. (2011). Curriculum Theory and Practice: What's Your Style? *Phi Delta Kappan*, 92(7) , 32-39.

OECD. (2011). <http://www.oecd.org>. Gjetur Decembar Friday, 2014, nga <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school>: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631144.pdf>

Paul K. Strobe, P. F. (2008, January 24). <https://www.google.com>. Gjetur March 04, 2015, nga [https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=the%20pearson%20product-moment%20correlation%20coefficient%20\(r\)%20and%20linear%20regression%20\(r2\)%20paul%20k.%20strobe%2c%20ph.d.%2c%20fairview%20high%20school%2c%20boulder%2c%20](https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=the%20pearson%20product-moment%20correlation%20coefficient%20(r)%20and%20linear%20regression%20(r2)%20paul%20k.%20strobe%2c%20ph.d.%2c%20fairview%20high%20school%2c%20boulder%2c%20)
[https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=the%20pearson%20product-moment%20correlation%20coefficient%20\(r\)%20and%20linear%20regression%20\(r2\)%20paul%20k.%20strobe%2c%20ph.d.%2c%20fairview%20high%20school%2c%20boulder%2c%20](https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=the%20pearson%20product-moment%20correlation%20coefficient%20(r)%20and%20linear%20regression%20(r2)%20paul%20k.%20strobe%2c%20ph.d.%2c%20fairview%20high%20school%2c%20boulder%2c%20)

Prator, H. C. (1974). *Invited lecture on the history of language teaching, delivered in English* 370 K. Los Angeles: University of California.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. 32 Avenue of the Americas, New York,: © Cambridge University Press 2006.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in language teaching:A description analysis. *II*.

Savignon, S. J. (2006). Beyond communicative language teaching:What's ahead? *Journal Of Pragmatics* , 207-220.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. oXFORD: MACMILLAN.

Wilkins, D. (1976). *National Syllabuses*. *Oxford University Press* .

Zoltán, D. (2011). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century. *University of Nottingham* .

Shtojca 1

OPINIONI MBI MOTIVIMIN NE MESIMIN E GJUHES ANGLEZE

I dashur nxënës, ky është një opinion përmotivim në mësimin e anglishtes. Ju faleminderit shumë për mirësinë tuaj për shpenzimin nga koha juaj e çmuar për të plotësuar këtë pyetësor. Ju lutemi të përgjigjen këtyre pyetjeve me ndershmëri dhe kujdes. Ju nuk duhet të shqetësohen për rezultatin pasi që nuk ka përgjigje të drejtë apo të gabuar. Ndrehuni të lirë për të zgjedhur ose plotësuar një përgjigje të bazuar në situatën tuaj. Ky pyetësorë do të përdoret vetëm për qëllim të mbledhjes së të dhënave për doktoratë Ju faleminderit.

PhDc. Hysen Kasumi

Ju lutemi të plotësoni këto pyetje më poshtë.

Emri: _____

Klasa: _____

Shkolla: _____

E-mail: _____

Kure keni marrë njohuritë tuaja të para në gjuhën angleze?

(Ju lutemi të shënoni(√) një nga përgjigjet)

_____kopshti (çerdhe)

_____Shkollën fillore(klasa: ____)

Ka dhjetë(15) pyetje.

Ju lutemi të rrethoni një nga përgjigje te më poshtme bazuar në mendimin dhe ndjenjën tuaj.

Shënime:

5: Pajtohem Plotësisht

2:Nuk pajtohem

4: Pajtohem

1: Nuk pajtohem aspak

3:I pavendosur.

1. Jam i kënaqur me programin dhe detyrat e gjuhës angleze që bëjmë në klasë.

1 2 3 4 5

2. Detyrat dhe mënyra e shpjegimit të gjuhës angleze në klasë janë tërheqëse.

1 2 3 4 5

3. Mësuesi diskuton me ne për përzgjedhje të materialit për ushtrime dhe mësim.

1 2 3 4 5

4. Mësuesi i bën ushtrimet interesante, prandaj ne bëhemi kurioz dhe të vëmendshëm.

1 2 3 4 5

5. Detyrat janë më të vështira, sesa ju mund ti kryeni.

1 2 3 4 5

6. Mësuesi është i ndjeshëm dhe ndihmues.

1 2 3 4 5

7. Ju jeni të pavarur të diskutoni pa ndërhyrjen e mësuesit

1 2 3 4 5

8. Mësuesi ju lejon që në fund të flisni për atë se çfarë keni mësuar brenda orës.

1 2 3 4 5

9. Mësuesi ju inkurajon që ju të flisni me njerëz të huaj në anglisht.

1 2 3 4 5

10. Mësuesi juaj gjatë gjithë kohës në klasë flet anglisht, dhe ju përdorni më shumë komunikimin se sa librat.

1 2 3 4 5

11. Ju si klasë keni qëllim të caktuar për ta mësuar anglishten, dhe i keni grupet tuaja me të cilët mësoni anglishten.

1 2 3 4 5

12. Mësuesi juaj ju tregon dhe ju mëson se si ta forconi mësimin.

1 2 3 4 5

13. Mësuesi juaj ju fut në situata ku ju mund të garoni me njëri tjetrin për detyra dhe ushtrime të ndryshme.

1 2 3 4 5

14. Ju bëni lojëra të ndryshme në gjuhën angleze.

1 2 3 4 5

15. Ju bashkëpunoni me njëri tjetrin për ti bërë shumicën e detyrave në klasë.

1 2 3 4 5

Shtojca 2

CLASS OBSERVATION OF Foreign Language TEACHER

TEACHER: _____ TIME OF CLASS: _____

OBSERVER: PhDc. Hysen Kasumi COURSE LEVEL: _____

DATE: _____ NUMBER OF STUDENTS: _____

OBSERVATIONS

CLASSROOM

Size ☐ Large ☐ Small **Lighting** ☐ Poor ☐ Good ☐ Excellent

Occupancy ☐ Crowded ☐ Comfortable **Air Cond.** ☐ Poor ☐ Good ☐ Excellent

Chairs ☐ Fixed ☐ Moveable ☐ Broken **Heating** ☐ Poor ☐ Good ☐ Excellent

Windows ☐ Large ☐ Small ☐ None **Room Conditions** ☐ Poor ☐ Good ☐ Excellent

GRAMMATICAL Instruction

	Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
1. Instructions are clear. Models are presented. ACTFL 3,4					
2. Pacing is rapid and even. ACTFL 3					
3. All students are called on, in no discernible order. ACTFL 3					
4. Error correction is direct and immediate. ACTFL 3					
5. Pleasant manner, friendly, enthusiastic. Good eye contact. ACTFL 3					
6. Candidate's grammatical accuracy. ACTFL 1					
7. Candidate's pronunciation. ACTFL 1					

PATTERNS of Classroom Interaction

8. Language presentations involve a variety of patterns of classroom interaction. Teacher talk (TT) Full class interaction (S) Choral response (T) Individual work (S) Closed-ended teacher questioning (IRE*) (T) Collaboration (S) Open-ended teacher questioning (IRF**) (TS) Group work (S) Student initiates-teacher answers (TS) Self- access (SS) *IRE=Initiate, Response, Evaluate (feedback) [One answer is "correct"] **IRF= Initiate, Response, Follow up [Multiple response, follow-up questions/conversation/comments]	Teacher talk (TT) Choral response (T) Closed-ended teacher questioning (IRE*) (T) Open-ended teacher questioning (IRF**) (TS) Student initiates-teacher answers (TS) Full class interaction (S) Individual work (S) Collaboration (S) Group work (S) Self-access (SS)				
ACTFL 3	Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
9. The same content is presented in more than one way. <i>(Example: 1.Role play involving giving directions to a partner using a map;2.creating a map based on verbal directions from others; 3.creating a map based on personal knowledge of locations, 4.explaining in writing how to get to a location from various starting points, and 5.going on a "treasure hunt" based on oral or written directions.)</i>ACTFL 3					

STANDARDS (Five Cs/PDE*)

	Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
10. Content standards are defined within the lesson plan					
11. Content standards are identified within each activity					
12. Content standards relate to content presented (in other words, the standards you list are truly representative of what you presented in the lesson).					
13. Objectives state how students will demonstrate achievement (performance indicators).					

14. Artifacts collected for documentation of lesson presentation and student achievement					
--	--	--	--	--	--

METHODOLOGIES/Approaches used in lesson presentation

	Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
15. Language presentation methods are identifiable in lesson plan and presentation.					
16. TPR					
17. Eclectic					
18. Audiolingual					
19. Communicative					
20. Other:					

BASIC CLASSROOM TECHNIQUES

E=Emerging; D=Developing; P=Proficient	YES	NO
Started class on time		
Took attendance		
Bogged down giving instructions		
Used English unnecessarily		
Prepared and comfortable w/material		
Listened attentively to student responses		
Appropriate error correction strategies		
Established good rapport w/students		
Used appropriate pacing throughout lesson		
All students called upon		
Warm up		
Overview at beginning of lesson		
Variety of activities (active, auditory, visual, listening, creating, reading, writing, speaking, negotiating)		
Wind-down		
Used board appropriately		
Comments:		
ACTFL 3,5		

INTERACTION		
E=Emerging; D=Developing; P=Proficient	YES	NO
Encourages Student-Teacher use of Target Language		
Encourages Student-Student use of Target Language		
Student-centered activities		
Contextualization/personalization of material		
Appropriate error correction strategies		
Positive feedback to students IN Target Language		
Appropriate ratio Student-Teacher		
Appropriate Teacher-Student rapport		
Encourages active participation		
Eye contact with student		
Appropriate body language		
Avoids distracting mannerisms		
Enthusiastic		
Uses humor appropriately		
Ability to answer student questions		
Shows cultural sensitivity		
Recognizes lack of student understanding		
Facilitates Student-Student interaction		
Comments:		
ACTFL 3,5		

TEACHER CANDIDATE LANGUAGE		
E=Emerging; D=Developing; P=Proficient	YES	NO
Appropriate level		
Grammatical accuracy		
Pronunciation and intonation		
Appropriate use of target language (TL)		
Appropriate use of English		
Speaks clearly and audibly		
Comments: ACTFL 1,3		
PROFESSIONALISM		
E=Emerging; D=Developing; P=Proficient	YES	NO
Punctuality (beginning and end of class)		
Appearance and demeanor		
Confidence		
Respect for students		
Maintains authority, professional distance		
Comments: ACTFL 3		

Shtojca 3

Syllabusi i MK (Metodës së Komunikimit)

Modeli i Programit mësimor të lëndës (Syllabusi) i CLT (Communicative Language Teaching) apo në shqip MK (Metoda e Komunikimit)

Shkollat: “Hivzi Sylejmani” – Fushë Kosovë

“Ulpiana – Gadime” – Lipjan

“Luarasi” – Prishtinë

Lënda: Ghuhë Angleze

Statusi: Obligative

Një vit Shkollorë

Fondi i orëve: 3 orë në javë

Viti shkollorë: 2013/2014

Implementuesi i Syllabusit: PhDr:Hysen Kasumi

QËLLIMI	Ky kurs ka për qëllim që të:		
	• Rrit aftësitë e studentëve në komunikim gojor, dëgjim, lexim dhe shkrim. • Të rrit vetëbesimin e studentëve të komunikojnë në gjuhën angleze nëpërmes të folurit dhe shkrimit. • Të pasurojnë fjalorin e tyre përmes leximit të pavarur dhe dëgjimit të gjuhës angleze dhe komunikimit. • Të komunikojnë ndjenjat dhe mendimet e tyre. • Të përdorin stile të ndryshme të anglishtes në kontekste të ndryshme. Të fitojnë njohuri në gramatikë duke mësuar dhe praktikuar gramatikën në kontekst.		
P R O G R A M I	Javët	Tema	Literatura
	Java - I dhe II	Introduction of the subject and to students Students become familiar with the course requirements, literature and the manner and method of teaching, which is CLT "Communicative Language Teaching" Students present themselves on their own forum	Literature will be brought by the teacher. It may be different: 1. Photos for your comment. 2. A text to be read and then commented. 3. Or the experience of someone for his/her last holidays.

		and show their expectations They can even show their hobbies, idol setc. And as the first topic is "Holidays"	
	Java - III dhe IV	Hello everybody! dhe Meeting people Gjuha dhe Kultura Përdorimi i kohës së tashme dhe të vazhdueshëm, e, foljet në kontest si say, tell, speak, talk, study, shkurtesat, format pyets. Familja e Patrikut, Ti dhe familja juaj, Përemrat pronor,	
	Java - V dhe VI	Describing your favourite room Discussion – living abroad Discussion – working at night	http://www.scholastic.com/browse/lessonplan.jsp?id=1115
	Java - VII dhe VIII	Discussion – talking about markets	https://www.youtube.com/watch?v=AHZUhsng4JI http://english.specialist.hu/a3/xtt/

		Group work – shopping in your town	isho.htm http://www.englishmedialab.com/higherlevels/shopping%20expressions/shopping%20expressions.html
	Java - IX dhe X	Where do you live? Përdorimi parafrjalëve dhe struktura e përshkrimit, përdorimi i parafrjalëve gjate orientimit, te lexuarit rreth vendbanimeve dhe shtëpive	
	Java - XI dhe XII	English Speaking In this class we will have a conversation about a topic that I will provide in class. You will have the opportunity to practice expressing yourself and stating your opinions.	https://www.verbling.com/classes?past_present=future&class_languages=en
	Java - XIII dhe XIV	Roleplay –What are you doing tonight? Talking about problems and advice. Discussion – teenagers and parents Talking about books, films and TV programs.	

	Java - XV	Testi Testi mbulon fjalorin, gjuhen ne përdorim , gramatikën dhe temën me shkrim	
	Java - XVI dhe XII	Food you like Përdorimi i fjalori te ushqimit, Ushqimi rreth botes, origjina, llojet dhe format e transportit te tij. Ushtrimi formave te ndryshe ne rast kur ofrojmë dhe kërkohmë diçka Si te plotësohen forma dhe aplikacione te ndryshme	
	Java - XXVIII dhe XIX	Compering things “Bigger and better” Talking – my favorite free things. Discussion – immigrants in your town	http://www.englishmedialab.com/higherlevels/superlatives/superlatives.html
	Java - XX dhe XXI	Mingle – find someone who.... Try something new for	http://elt-resourceful.com/downloadable-lesson-materials/

		30 days Interviewing a band Project – find an article about a famous person and tell the class.	
	Java - XXII dhe XXIII	Game – Goes the job Discussion – family rules, Roleplay – parents and children, Discussion – men’s or women’s jobs	http://www.real-english.com/reo/24b/unit24b.asp
	Java - XXIV dhe XXV	Roleplay – What will you do if ...? Discussion – five places I\’d like to go to, Tourist destination in yor country, and how visitors are harming them	
	Java - XXVI dhe XXVII	Giving advice – If I were you, I\’d ... Discussion – dilemmas, Group work – survival	http://www.onestopenglish.com/clil/secondary/english-across-the-curriculum/topic-based-listening-lessons/environment-natural-disasters/551224.article

		after disaster.	
	Java - XXVIII	Testi Testi mbulon fjalorin, gjuhen ne përdorim , gramatikën dhe temën me shkrim	
ARRITSHMËRI	Pas përfundimit të kursit studenti do të: - ketë aftësi të të folurit, dëgjuarit, shkrimit dhe leximit të cilat mundësojnë mënyra efektive dhe të ndryshme të komunikimit në situata reale brenda dhe jashtë kontekstit akademik - përjetojë dhe të analizojë stile të ndryshme të gjuhës angleze - komunikojë me njerëz të profileve dhe sektorëve të ndryshëm		
LITERATURA	Liz and John Soars, Headway Preintermediata –The Third edition, Student`s Book,Oxford University Press,(2007). Liz and John Soars, Sylvia Wheeldon, Headway Preintermediate –The Third edition, Workbook without key,Oxford University Press,(2007). https://www.verbling.com/classes?past_present=future http://www.youtube.com/ëatch?v=RDqZ0xlSZf0 http://www.learn-english-online.org/ http://www.talkenglish.com/Speaking/Basics/Speaking_Basics_I.aspx		

METODOLOGJIA E MËSIMDHËNJËS	1. Mësimdhënie dhe ushtrime 3 ore ne jave 3. testet 2 (1 në gjysmë vjetorin e parë dhe 1 në fund të vitit shkollorë) 4. provim 1 (në fund të vitit shkollorë)
VLERËSIMI	Vlerësimi i njohurive të studentëve bëhet gjatë gjysëmvjetorit dhe përfundimit të vitit akademik, duke përfshirë pjesëmarrjen, angazhimin, punën gjatë ushtrimeve kreative. Pjesëmarrja dhe angazhimi në mësim:10% Puna praktike dhe esetë 10% Testet intermediere (gjysmëvjetorit dhe fundit të vitit shkollorë) 20% Testi përfundimtar, Provimi 50%

POLITIKAT AKADEMIKE	Studentët janë të obliguar të përcjellin me rregull ligjëratat dhe ushtrimet dhe ta marrin librat dhe librat e ushtrimeve. Studenti nuk mund të prezantojë në orë pa libër dhe libër të ushtrimeve për shkak të natyrës së kursit dhe për shkak se mos posedimi i librave pengon mbarëvajtjen e mësimit dhe pamundëson angazhimin e tyre në lexim, plotësim, parapërgatitje , dëgjim etj. Studentet duhet të vijnë me kohë në mësim, të mbajnë qetësinë dhe të angazhohen aktivisht në dialog në ligjëratat. Gjatë kohës së mësimit duhet studentët duhet t'i shkyçin telefonat celularë.
-----------------------------------	--

Prishtinë

Mr. Hysen Kasumi

27.08.2013

PhD Candidat

Shtojca 4

Common European Framework Global Scale

© The British Council, 2007

The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

Common Reference Levels: Global Scale

Proficient User C2

- Certificate of Proficiency in English

Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

C1 • Certificate of Advanced English

- BEC Higher

Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

Independent User B2

- FCE – First Certificate in English

- BEC Vantage

Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.

B1

- PET –

Preliminary English Test

- BEC Preliminary

Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

Basic User A2 • KET – Key English Test

Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, and employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

A1

Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment has been developed by the *Language Policy Division* of the Council of Europe (Strasbourg).

© Council of Europe, all rights reserved. Table reproduced with permission of the Council of Europe.

Shtojca 5

READING AND WRITING SAMPLE PAPER 1

Candidate Name _____

Centre Number	Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS

English for Speakers of Other Languages

KEY ENGLISH TEST

PAPER 1 Reading and Writing

SAMPLE PAPER 1

1 hour 10 minutes

Additional materials:

Answer sheet

Soft clean eraser

Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 10 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page.

Write these details on your answer sheet **if they are not already printed**.

Answer **all** questions.

Write your answers in pencil on the answer sheet. You will have no extra time for this, so you must finish in 1 hour and 10 minutes.

At the end of the examination, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are nine parts to this test.

Questions 1-55 carry one mark.

Question 56 carries five marks.

This question paper consists of 13 printed pages and 3 blank pages.

© UCLES 2004

100/2031/7
Entry Level Certificate in English (ESOL) - Entry 2

[Turn over

2

Part 1

Questions 1-5

Which notice (A-H) says this (1-5)?

For questions 1-5, mark the correct letter A-H on your answer sheet.

Example:

0 You can eat here in the mornings.

Answer: 0

A	B	C	D	E	F	G	H
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1 You should not swim here.

A

SLOW!
DANGEROUS CROSSROADS

2 You must not drive fast here.

B

SWIMMING POOL
OPEN AFTERNOONS
Adults - £2.50
Children - £1.00

3 You can play football here after lessons.

C

HALF PRICE FOOTBALL SHIRTS -
SALE MUST END THIS AFTERNOON

4 It is cheaper to buy things today than tomorrow.

D

POLICE CARS ONLY

5 You can drive here next week.

D

POLICE CARS ONLY

E

DANGER!
DO NOT GO INTO
THE WATER

F

BREAKFAST SERVED
7.00 - 10.00

G

ROAD CLOSED
UNTIL WEEKEND

H

SCHOOL SPORTS CLUB
NOW OPEN IN THE
EVENINGS!

KET Handbook 2004 - Road/Write Sample Test 1

3

Part 2

Questions 6-10

Read the sentences about going camping.
Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 6-10, mark A, B or C on your answer sheet.



Example:

0 Adrian and Martin school last week.

A studied B went C finished

Answer: 0

A	B	C
☐	☐	☐

6 They to go camping for their holiday.

A decided B thought C felt

7 They wanted to somewhere near the sea.

A stand B put C stay

8 It three hours to drive to the camp-site.

A had B took C got

9 They put their tent in a of the field.

A centre B corner C back

10 They some postcards to their friends.

A bought B chose C sent

KET Handbook 2004 - Road/Write Sample Test 1

[Turn over]

4

Part 3

Questions 11-15

Complete the five conversations.

For questions 11-15, mark **A**, **B** or **C** on your answer sheet.

Example:

0 

Answer:

0 ☐ A ☒ B ☐ C

11 I'm sorry we don't have your size.

A What a pity!

B I hope so.

C I'll take it.

12 How long are you going to stay in Bangkok?

A For another three weeks.

B For the last three weeks.

C It took three weeks.

13 See you tomorrow.

A That's all right.

B I can't see.

C Don't be late.

14 I don't like this programme.

A I'll turn it on.

B Let's turn it off then.

C You didn't take it off.

15 Can I leave early?

A Before 4.30.

B Yes, that's fine.

C Not at all.

5

Questions 16-20

Complete the conversation.

What does Anita say to Kim?

For questions 16-20, mark the correct letter **A-H** on your answer sheet.

Example:

Kim: What are you going to do at the weekend, Anita?

Anita: 0 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☒ H

Answer:

0 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☒ H

Kim: Well, I'm going to go to London. Would you like to come as well?

Anita: 16 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H

Kim: Yes. I must study on Sunday. Great! It'll be good to go together.

Anita: 17 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H

Kim: First, I'd like to go shopping.

Anita: 18 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H

Kim: Oh, I can help you choose them. Is there anything else you want to do?

Anita: 19 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H

Kim: OK. There's a good one in Oxford Road. It always has the newest films.

Anita: 20 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E ☐ F ☐ G ☐ H

Kim: I'm not sure, but I'll phone and ask. I know we'll have a good day.

A Me, too. I need some books for school and a pair of shoes.

B Yes, I have to work on Saturday.

C I'd love to. I suppose you want to go on Saturday?

D Fine. Do we need to book tickets?

E I have some money for a new jacket.

F What do you want to do there?

G Yes, I'd like to go to a cinema afterwards.

H I don't know.

6

Part 4

Questions 21-27

Read the article about a young man and woman who lost a ring.
Are sentences 21-27 Right (A) or Wrong (B)?
If there is not enough information to answer Right (A) or Wrong (B), choose 'Doesn't say' (C).
For questions 21-27, mark A, B or C on your answer sheet.

THE RING AND THE FISH



Thomas and Inger, who live in Sweden, are the happiest couple in the world. Two years ago, they were on a boat a few kilometres from the beach. Thomas asked Inger to marry him and he gave her a gold ring. He wanted to put the ring on Inger's finger, but he dropped it and it fell into the sea. They were sure the ring was lost for ever.

That is, until last week, when Mr Carlsson visited them. He has a fish shop and he found the ring in a large fish which he was cutting up for one of his customers. The fish thought the ring was something to eat! Mr Carlsson knew that the ring belonged to Thomas and Inger because inside the ring there were some words. They were, 'To Inger, All my love, Thomas'. And so Mr Carlsson gave the ring back to them.

Inger now has two rings. When they lost the first one, Thomas bought Inger another one. But they think the one the fish ate is the best one.

KET Handbook 2004 - Reading/Write Sample Test 1

7

Example:

0 Thomas and Inger's home is in Sweden.
A Right B Wrong C Doesn't say
Answer: 0 A B C

21 Thomas asked Inger to marry him when they were on a boat.
A Right B Wrong C Doesn't say

22 Thomas put the gold ring on Inger's finger.
A Right B Wrong C Doesn't say

23 They returned from their boat trip without the ring.
A Right B Wrong C Doesn't say

24 Mr Carlsson often visited Thomas and Inger.
A Right B Wrong C Doesn't say

25 Mr Carlsson caught the fish.
A Right B Wrong C Doesn't say

26 Mr Carlsson found the ring when he ate the fish.
A Right B Wrong C Doesn't say

27 Thomas and Inger prefer the first ring.
A Right B Wrong C Doesn't say

KET Handbook 2004 - Reading/Write Sample Test 1

Turn over

Page 15

8

Part 5

Questions 28-35

Read the article about a woman called Jahan Begum. Choose the best word (A, B or C) for each space.

For questions 28-35, mark A, B or C on your answer sheet.

Jahan Begum



Jahan Begum (28) born on a farm in the hills. She lived there with her family (29) thirteen years. The family grew their own food and (29) animals. But then one year it didn't rain so they decided to move to (30) country.

The journey (31) the mountains was long and difficult. (32) first home in the new country was a tent. Then Jahan's brothers made a house with wood and stones so the family had somewhere better to live.

Now, (33) day Jahan makes things like hats and socks out of wool. She sells (34) in the market to get money for food. She is happy with her home and her work, but she (35) hopes to return to her farm in the hills one day.

9

Example:

0	A	is	B	was	C	there	Answer:
0							

- 28 A for B after C since
- 29 A keep B keeping C kept
- 30 A any B another C that
- 31 A against B through C at
- 32 A Their B Its C His
- 33 A some B each C this
- 34 A they B it C them
- 35 A yet B ever C still

10

Part 6

Questions 36-40

Read the descriptions of some jobs.
What is the word for each one?

The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.

For questions 36-40, write the words on your answer sheet.

Example:

0 I help people to learn things.

t _ _ _ _ _

Answer:

0 t e a c h e r

36 I show customers the menu and bring them their food.

w _ _ _ _

37 People come to my shop to buy medicine.

c _ _ _ _

38 I will repair your car for you.

m _ _ _ _

39 If you want to change the colour of your room, I will do it for you.

p _ _ _ _

40 I help my boss by answering the phone, making appointments and writing letters.

s _ _ _ _ _

11

Part 7

Questions 41-50

Complete this postcard.
Write ONE word for each space.

For questions 41-50, write the words on your answer sheet.

Example:

0

On

Dear Jane,

I'm sitting (41) the beach at the moment. Soon, I'm (41) to have a swim.

I arrived here three days (42) with my family. We (43) be on holiday

together here for two weeks. It (44) a beautiful place. The beach is very near

(45) hotel. The sea isn't cold and (46) are many interesting places to

visit. Yesterday we walked (47) a village in the mountains. I took lots

(48) photographs. It's (49) pity that you didn't come (50) us.

Love

Peter

Turn over

12

Part 8

Questions 51-55

Read these two notes about school books.
Fill in the information on the Bookshop Order Form.

For questions 51-55, write the information on your answer sheet.

Books you'll need this year:

Europe, 1815 - 1875

by T Hudson

£27.99 each

Geography of India

by Grant Robinson

Order from:

Queen's Bookshop

22 Green Street

Barking

14 Park Road

Tilford

11 February

Jack,

I'll give you £4 for your old school geography book. When you're at the bookshop tomorrow, can you order the history book I need?

Thanks

Jenny Doyle

QUEEN'S BOOKSHOP

ORDER FORM

Customer:

Jenny Doyle

Address:

51

Name of book:

52

Writer:

53

Price:

54

Date of order:

55

NET Handbooks 2004 - Read/Write Samples Unit 1

13

Part 9

Question 56

You now live in a new house. Write a note to a friend about the house.
Say:

• where your house is

• which room you like best and why.

Write 25-35 words.

Write the note on your answer sheet.

NET Handbooks 2004 - Read/Write Samples Unit 1

Turn over

KET READING/Writing - SAMPLE TEST 1 - ANSWER KEY

1	E
2	A
3	H
4	C
5	G
6	A
7	C
8	B
9	B
10	C
11	A
12	A
13	C
14	B
15	B
16	C
17	F
18	A
19	G
20	D

21	A
22	B
23	A
24	C
25	C
26	B
27	A
28	A
29	C
30	B
31	B
32	A
33	B
34	C
35	C

For numbers 36 - 50, spelling must be correct.

36	waiter
37	chemist
38	mechanic
39	painter
40	secretary
41	going, planning
42	ago
43	'I'll, will, shall
44	is, 's
45	the, our, my
46	there
47	to, in
48	of
49	a
50	with

For numbers 51-55, spelling and capitalisation must be correct.

51	14 Park Road, Ilford
52	Europe 1815 - 1875
53	T Hudson
54	(£) 7.99
55	12 February

SAMPLE SCRIPTS FOR PART 3

Sample 1

Dear Lucho,

I live in a house on Urovizes street now.
I only like the garage where I can play football all day

Love

Emilia

5 marks

Commentary

The candidate has clearly communicated all three parts of the message, with only a minimal punctuation error. The candidate was therefore awarded 5 marks for this part.

Sample 2

Dear Jin :

I had moved to my new house. My new house's address is 4F, No.169, 2nd Sec., Shou-Long Rd. Lung-Ho. It has three rooms. I would like inside room, because the others are too closely the road. I don't like too noise. So, I choose inside room.

John

4 marks

Commentary

This script covers all three pieces of information but could not be awarded the full 5 marks because of grammatical errors and the omission of some words. This candidate scored 4 for this part. Students are not penalised if they write more than 35 words. If they use fewer than 25 words, they automatically lose one mark.

Sample 3	Hi John I moved to a new house at Heintain. It is a new village in the mountain. All around likee a garden. Especially from the dining room, I can see the mountain, green trees, and lots of flowers and birds singing. I love it very much. I'm pleasure to invite you to my house soon. friendly Wei Heisao
3 marks	
Commentary	This candidate attempted all three pieces of information. However, the reader needs to interpret what the candidate means for the second content point, which room they like best. Because of this, the script was awarded 3.
Sample 4	Dear Tommy My hose in Japan. and I like bad room. because it very beautifully room and nice. That all. from you best friend Ken
2 marks	
Commentary	This answer only covers two of the content points, which room they like best and why. That the house is 'in Japan' is not a satisfactory answer to 'where the new house is' and the errors in spelling and grammar in the rest of the text are too extensive to justify 3 points. The candidate was therefore awarded 2 marks.

Candidate _____

Centre
NumberCandidate
Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS

English for Speakers of Other Languages

KEY ENGLISH TEST

Paper 2 Listening

SAMPLE PAPER 2

Approx. 30 minutes
(including 8 minutes transfer time)

Additional materials:

Answer sheet

Soft clean eraser

Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME Approx. 30 minutes (including 8 minutes transfer time)**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet **if they are not already printed**.

Answer **all** questions.

Write your answers on the question paper.

You will have eight minutes at the end to transfer your answers, in pencil, onto the separate answer sheet.

At the end of the examination, hand in both this question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are five parts to this test.

Each question in this paper carries one mark.

You will hear each part **twice**.

For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.

This question paper consists of 7 printed pages and 1 blank page.

© UCLES 2004

100/2031/7
Entry Level Certificate in English (ESOL) - Entry 2**[Turn over**

Part 1

Questions 1-5

You will hear five short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For questions 1-5, put a tick (✓) under the right answer.

Example:

0 How many people were at the meeting?

3

A ☐

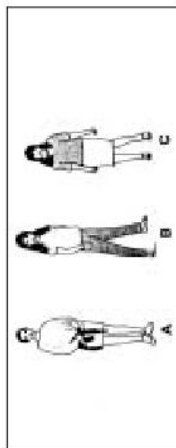
13

B ☐

30

C ☒

1 Which is the woman's friend?

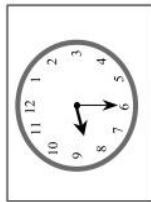
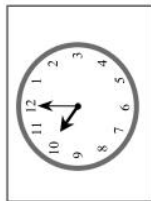
A ☐B ☐C ☐

2 What animals has Sue got?

A ☐B ☐C ☐

KET Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

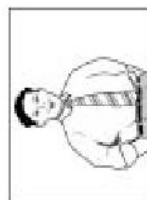
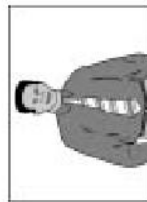
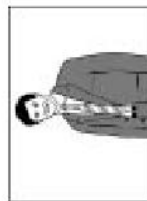
3 What time will they go to the cinema?

A ☐B ☐C ☐

4 What is Joe going to do at the weekend?

A ☐B ☐C ☐

5 Which man is the English teacher?

A ☐B ☐C ☐

4

Part 2

Questions 6-10

Listen to Steve telling Olga about his birthday presents. Which present did each person give him?

For questions 6-10, write a letter (A-H) next to each person. You will hear the conversation twice.

Example:

0	Mary	D
---	------	---

People

6 Harry

7 Linda

8 Thomas

9 Victoria

10 James

Presents

A book

B camera

C chocolates

D jacket

E pen

F socks

G sweater

H video

KET Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

5

Part 3

Questions 11-15

Listen to Paul asking about a club for children. For questions 11-15, tick (✓) A, B or C. You will hear the conversation twice.

Example:

0	The Children's Fun Club has offices in	A the U.S.	☐
		B India.	☐
		C London.	☒

11

The club tries to help children with their

A studies.

B sports.

C painting.

12

This month, the children will get a

A video.

B magazine.

C pen.

13

The club has a competition every

A week.

B month.

C year.

14

The club is for children under

A 10.

B 13.

C 16.

15

The club costs

A £3 a year.

B £5 a year.

C £12 a year.

[Turn over

KET Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

Questions 16-20

You will hear a conversation at a sports centre.

Listen and complete questions 16-20.
You will hear the conversation twice.

DUXFORD SPORTS CENTRE

First name:
Surname:
Sport:
Starting date:
Day:
Cost of a lesson:

16

17

18

19

20

Mary

September

£

Questions 21-25

You will hear some information about a food market.

Listen and complete questions 21-25.
You will hear the information twice.

ELWOOD FOOD MARKET

Hall 1 sells:
Hall 2 sells:
Hot breakfast in the café until:
Hall 3
Piece of pizza costs:
Children's playground next to the:

21

22

23

24

25

vegetables

cakes and

You now have 8 minutes to write your answers on the answer sheet.

TAPESCRIPT - SAMPLE TEST 2

This is the Cambridge Key English Test Listening Test, Sample Paper 2.
There are five parts to the test. Parts One, Two, Three, Four and Five.

We will now stop for a moment before we start the test.
Please ask any questions now because you mustn't speak during the test.

Pause

Now, look at the instructions for Part One.

Pause

You will hear five short conversations.
You will hear each conversation twice.
There is one question for each conversation.
For questions 1-5, put a tick under the right answer.
Here is an example.

How many people were at the meeting?

Woman Were there many people at the meeting?
Man About thirty.
Woman That's not many.
Man No, but more than last time.

Pause

The answer is 30, so there is a tick in box C.
Now we are ready to start.
Look at question one.

Pause

1 Which is the woman's friend?

Woman And here's a photo of us on holiday. That's my friend, Debbie.
Man The woman with long, dark hair next to you?
Woman Yes, we're very different. Aren't we?
Man Mmm, she's very tall and you're quite short!

Pause

Now listen again.
Repeat
Pause

2 What animals has Sue got?

Boy You like animals, don't you, Sue?
Sue Yes, I've had two dogs since I was three years old.
Boy Do you like cats too?
Sue Yes, my parents gave me a cat for my birthday last year!

KET Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

Pause
Now listen again.
Repeat
Pause

3 What time will they go to the cinema?

Girl What time does the film start?
Boy Well ... we can go at 5.30 or 8.30.
Girl I've got to be home by 10 o'clock so half past eight's too late.
Boy OK. We'll go at half past five.

Pause
Now listen again.
Repeat
Pause

4 What is Joe going to do at the weekend?

Girl Would you like to come to the beach with us on Saturday, Joe?
Joe I don't like swimming much. I may go for a cycle ride.
Girl It's too cold for swimming. We're going to play volleyball.
Joe I'll come with you then.

Pause
Now listen again.
Repeat
Pause

5 Which man is the English teacher?

Boy Look, Anna! There's your English teacher.
Anna Oh yes, what a nice suit he's wearing.
Boy The two men with him are teachers at my school. The one in the dark shirt is the Maths teacher.
Anna They're all wearing the same tie! How strange!

Pause
Now listen again.
Repeat
Pause

This is the end of Part One.

Pause

KET Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

Now look at Part Two.

Pause

Listen to Steve telling Olga about his birthday presents. Which present did each person give him?

For questions 6-10, write a letter A-H next to each person. You will hear the conversation twice.

Pause

Happy Birthday, Steve. Did you get lots of presents?
 Yes, I did. Olga. Mary gave me this jacket. It's lovely isn't it?
 Yes, it is. Did Harry buy you anything?
 Something very expensive, a Japanese camera. I must get a film for it.
 Oh, you are lucky! And that purple sweater you're wearing, that's new.
 Yes, Linda gave it to me.
 It looks really good on you. Did you get anything else?
 Oh yes - Thomas knows I love travel films, so he bought me a video about Africa. I must get a book on Africa now, too.
 What about Victoria? I saw her looking at some big boxes of chocolates.
(ruefully) Oh, I love chocolates but she gave me a pen and I've already got lots of those.
 Anything else? I suppose James gave you a book.
 Well not this year. He bought me some purple socks. They're the same colour as my new sweater.
 Olga That was clever of him!

Pause

Now listen again.
Repeat
Pause

This is the end of Part Two.

Pause

Now look at Part Three

Pause

Listen to Paul asking about a club for children. For questions 11-15, tick A, B or C. You will hear the conversation twice.

Look at questions 11-15 now. You have twenty seconds.

Pause

Now listen to the conversation.

Woman Hello, Children's Fun Club.
 Paul Oh, hello. My name's Paul. Can you tell me where your offices are?
 Woman They're in London but we send information to children in Europe, India and the US.

KEF Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

Paul What's the club about?
 Woman We want to help children get better at school - with reading and writing. So that they like these subjects as much as things like sports or painting.
 Paul What do you send us?
 Woman This month, it's a magazine about films and video. A month ago everyone got a red pen. It's always something different.
 Paul How nice. Are there any competitions?
 Woman Yes.
 Paul Are they every month too?
 Woman Just once a year, and it's next week!
 Paul Great! *(pause)* How old do you have to be? I'm only thirteen.
 Woman That's fine. Some children in our club are only ten. We just say that you can't be older than fifteen. The club will be just right for you.
 Paul And how much does it cost?
 Woman For twelve months it's five pounds or three pounds for half a year.
 Paul OK, thanks.

Pause

Now listen again.
Repeat
Pause

This is the end of Part Three.

Pause

Now look at Part Four.

Pause

You will hear a conversation at a sports centre. Listen and complete questions 16-20. You will hear the conversation twice.

Pause

Hello, I'd like to learn a new sport here. Could you give me some information please?
 Man Of course. Could I have your name, please?
 Mary It's Mary Lawlor.
 Man How do you spell your surname?
 Mary L A W L O R.
 Man Thanks. Now which sport do you want to do?
 Mary What is there?
 Man Well, we've got volleyball, basketball, tennis, golf.....
 Mary Last year I played basketball so this year I'd like to do something different, tennis, I think. When can I start?
 Man Let me see *(reading)*. The next volleyball course starts on the third of September, and, here we are, tennis on the seventh. There's room for six more people.
 Mary I'd like to play once a week. Which day can I come?
 Man Lessons are on Mondays and Fridays.
 Mary Monday is better because on Fridays I usually go out with my friends. I've just got one more question. How much do I have to pay?
 Man It's three pounds seventy-five a lesson, and it's five pounds for a key to the changing room
 Mary That's fine.....*(fade)*

KEF Handbook 2004 - Listening Sample Test 2

[Turn over

Pause
Now listen again.
Repeat
Pause

This is the end of Part Four.

Pause

Now look at Part 5

Pause

You will hear some information about a food market.
Listen and complete questions 21-25.
You will hear the information twice.

Pause

Man This is some information for shoppers at Elwood Food Market. There are three large food halls here.

Turn left at the entrance for Hall 1. Here you can buy many different vegetables. Choose the vegetables yourself. Use the plastic bags and then pay for everything at the cash desk. This hall also has very good fish. It all comes here straight from the sea.

In Hall 2, you can find lovely cakes and bread. And next to this hall there is a café. You can get sandwiches, snacks and drinks all day in the café, and a hot breakfast until 11.30.

Hall 3 is the biggest hall and sells cheese, eggs and meat. In this hall there is also a special Italian shop. You can buy different pasta and they make pizza daily. At 55p a piece, it's not expensive. Children will love our new playground. It's at the end of the hall next to the telephones. You can leave them there safely when you shop.

Happy shopping!

Pause
Now listen again.
Repeat
Pause

This is the end of Part Five.

Pause

You now have eight minutes to write your answers on the answer sheet.

Pause

You have one more minute.

Pause

This is the end of the test.

KET LISTENING - HANDBOOK 2004 - ANSWER KEY - SAMPLE TEST 2

1	B
2	C
3	A
4	B
5	C
6	B
7	G
8	H
9	E
10	F
11	A
12	B
13	C
14	C
15	B

For numbers 16-25, recognisable spelling is accepted, except in numbers 19, 21 and 22.

16	LAWLOR
17	tennis
18	7(th) / seven / seventh / 07 Sept(ember)
19	Monday(s)
20	(£)3.75 / three pounds seventy five
21	fish(es)(s)
22	bread(s)
23	11.30 / eleven thirty / half past eleven
24	(£0.) 55 p/pence
25	telephon(es) / phon(es) / fon(es)

Contro No.

Candidate No.

Examination Title	Examination Details
1. Mathematics	2. Science
3. History	4. Geography
5. Physical Education	6. Art
7. Music	8. Language
9. Computer Science	10. Health Education
11. Environmental Studies	12. Practical Skills
13. Interdisciplinary Studies	14. Research Project
15. Final Examination	16. Overall Results

$$\begin{bmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} 1 \\ 1 \\ 2 \\ 2 \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} 2 \\ 2 \\ 2 \\ 2 \end{bmatrix}.$$

Supervisor:

KET Paper 2 Listening Candidate Answer Sheet

Instructions

Use a PENCIL (B or HB).

Rub out any answer you want to change with an eraser.

For Parts 1, 2 and 3:

Mark ONE letter for each question.

For example, if you think C is the right answer to the question, mark your answer sheet like this:

0 A B C

Part 1		Part 2								Part 3		
1	A B C	6	A	B	C	D	E	F	G	H	11	A B C
2	A B C	7	A	B	C	D	E	F	G	H	12	A B C
3	A B C	8	A	B	C	D	E	F	G	H	13	A B C
4	A B C	9	A	B	C	D	E	F	G	H	14	A B C
5	A B C	10	A	B	C	D	E	F	G	H	15	A B C

For Parts 4 and 5:

Write your answers in the spaces next to the numbers (16 to 25) like this:

example

Part 4	Do not write here	Part 5	Do not write here
16	$\frac{1}{16}$ 0	21	$\frac{1}{21}$ 0
17	$\frac{1}{17}$ 0	22	$\frac{1}{22}$ 0
18	$\frac{1}{18}$ 0	23	$\frac{1}{23}$ 0
19	$\frac{1}{19}$ 0	24	$\frac{1}{24}$ 0
20	$\frac{1}{20}$ 0	25	$\frac{1}{25}$ 0

— KET L

DP314/088

Frame and Sample Material for Speaking Part 2

NB. Please see 'Preparing for the Speaking Test' on page 48 for guidance on preparing candidates for Part 1.

Part 2: 3 - 4 minutes (Prompt card activity)

Prompt cards are used to stimulate questions and answers of a non-personal kind. The interlocutor reads out instructions and gives a question card to one candidate and an answer card to the other. After the candidates have asked and answered questions, they change roles, as in the example below.

Example

The interlocutor reads out these instructions and gives a question card to Candidate B and an answer card to Candidate A.

*Candidate A, here is some information about a museum.
Candidate B, you don't know anything about the museum,
so ask A some questions about it. Now B, ask A your questions
about the museum and A, you answer them.*

Candidate A - your answers.

Candidate B - your questions.

SANDON AIR MUSEUM



More than 70 aeroplanes to look at
OPEN DAILY 10 am - 6 pm
Shop with books and postcards
Large free car park

Tickets: Adults £8.00
Students £5.00

MUSEUM

- ♦ What / see?
- ♦ open / weekends?
- ♦ student ticket? £?
- ♦ car park?
- ♦ buy / postcard?

The examiner will stop the interaction after 4 or 5 questions have been asked and answered. A different set of prompt cards is then given out, so that Candidate A has the opportunity to ask questions and Candidate B to answer them. In this example, the questions are about a library.

*Candidate B, here is some information about a bookshop.
Candidate A, you don't know anything about the bookshop,
so ask B some questions about it. Now A, ask B your questions
about the bookshop and B, you answer them.*

Candidate B - your answers.

Candidate A - your questions.

WORLD BOOKS

212 Main Street



Largest bookshop in the country

Get your travel books here

Monday - Saturday 10.00 am - 8.00 pm
Sunday 12.30 pm - 8.00 pm

Tel: 724 399

BOOKSHOP

- ♦ address?
- ♦ big / small?
- ♦ closed / Sundays?
- ♦ sell / travel books?
- ♦ telephone number?

There is a variety of acceptable questions which may be produced using this material. For example:

What can I see at the museum?
Is it open at the weekend?
How much is a student ticket?
Is there a car park?
Can I buy a postcard there?

© UCLES 2002

38

Candidate Name _____

Centre Number	Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS**English for Speakers of Other Languages****PRELIMINARY ENGLISH TEST****PAPER 2 Listening****SAMPLE PAPER 1**Approx. 35 minutes
(including 6 minutes transfer time)

Additional materials:

- Answer sheets
- Soft clean eraser
- Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME Approx. 35 minutes (including 6 minutes transfer time)**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page. Write these details on your answer sheet **if these are not already printed**.

Answer **all** questions.

Write your answers on the question paper.

You will have six minutes at the end of the test to copy your answers, in pencil, onto the separate answer sheet.

At the end of the examination, hand in both the question paper and the answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are four parts to the test.

Each question in this paper carries one mark.

You will hear each part **twice**.

For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.

This question paper consists of 7 printed pages and 1 blank page.

© UCLES 2004

100/2031/7
Entry Level Certificate in English (ESOL) - Entry 3

[Turn over

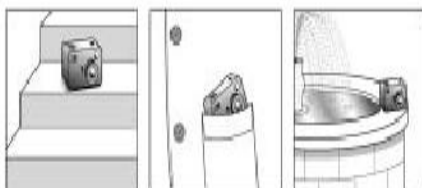
2

Part 1

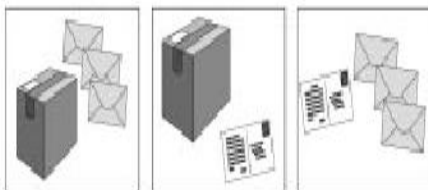
Questions 1-7

There are seven questions in this part.
For each question there are three pictures and a short recording.
Choose the correct picture and put a tick (✓) in the box below it.

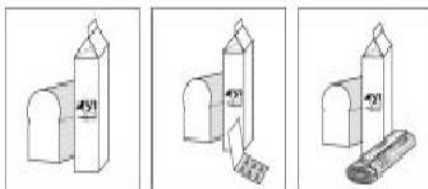
Example: Where did the man leave his camera?

A ☒B ☐C ☐

1 What does the man receive in the post?

A ☐B ☐C ☐

2 What did the man buy?

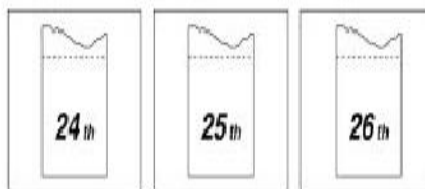
A ☐B ☐C ☐

3

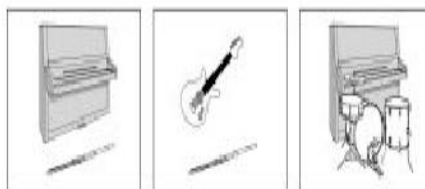
3 How can people travel today?

A ☐B ☐C ☐

4 What is the date of the wedding anniversary?

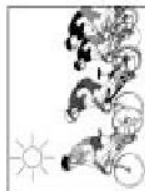
A ☐B ☐C ☐

5 What musical instruments does the family have now?

A ☐B ☐C ☐

[Turn Over]

6 What's the weather like in the mountains?



A ☐



B ☐



C ☐

7 How did the woman learn about the fire?



A ☐



B ☐



C ☐

Part 2

Questions 8-13

You will hear someone reviewing tonight's television programmes. For each question, put a tick (✓) in the correct box.

8 The film about insects is ☐ ☐ ☐
 A badly photographed.
 B unsuitable for some people.
 C much too long.

9 Tonight's *Miller and Edwards* programme ☐ ☐ ☐
 A has fewer jokes than usual.
 B is longer than usual.
 C is continued next week.

10 *Policewatch* is not on television tonight because ☐ ☐ ☐
 A another programme has taken its place.
 B Andy McKay is ill.
 C you can't see it on Thursdays any more.

11 What does the reviewer say about *Stardate 3000*? ☐ ☐ ☐
 A It has expensive scenery.
 B It took two months to make.
 C The stories could be better.

12 What is different about *Doctors in Town*? ☐ ☐ ☐
 A The main actors have changed.
 B It is now filmed in Australia.
 C There is a new director.

13 From tomorrow, *TV Diary* will ☐ ☐ ☐
 A after the tennis matches.
 B at a later time.
 C at 6.30 in the evening.

[Turn Over

Questions 14-19

You will hear a tour guide talking to some new guests at their hotel. For each question, fill in the missing information in the numbered space.

The Riverside Hotel

Tour Guide

The office is (14) the reception desk.

Meals

Breakfast: in the Green Room on the first floor beside the lifts.

Food for trips: collect from the (15) at 9.00 a.m.

Dinner: hotel restaurant famous for its (16) dishes.

Riverboat Trip

Day: (17)

Time: afternoon and evening

Cost of Holiday

Everything is included except (18)

Facilities

It's possible to swim from (19) a.m. until 10.00 p.m.

Questions 20-25

Look at the six sentences for this part. You will hear a conversation between a girl, Lucy, and a boy, Edward, about pocket money. Decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, put a tick (✓) in the box under **A** for **YES**. If it is not correct, put a tick (✓) in the box under **B** for **NO**.

	A YES	B NO
20 At first, Edward thinks Lucy gets enough pocket money.	☐	☐
21 Lucy's friends get more pocket money than she does.	☐	☐
22 Lucy is happy to pay for her own music.	☐	☐
23 Edward understands why Lucy's mother refuses to pay for housework.	☐	☐
24 Lucy's mother has promised her more pocket money next year.	☐	☐
25 Edward thinks that Lucy should stop asking for more pocket money.	☐	☐

Candidate Name _____

Centre Number	Candidate Number

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS
English for Speakers of Other Languages
PRELIMINARY ENGLISH TEST
 PAPER 1 Reading and Writing
SAMPLE PAPER 1

1 hour 30 minutes

Additional materials:
 Answer sheets
 Soft clean eraser
 Soft pencil (type B or HB is recommended)

TIME 1 hour 30 minutes**INSTRUCTIONS TO CANDIDATES**

Write your name, Centre number and candidate number in the spaces at the top of this page.

Write these details on your answer sheets **if they are not already printed**.Answer **all** questions.Write your answers clearly **on the separate answer sheets**. Use a pencil.

You may use the question paper for any rough work, but you must write your answers in pencil on the answer sheets. You will have no extra time for this, so you must finish in one and a half hours.

At the end of the examination, you should hand in both the question paper and the answer sheets.

INFORMATION FOR CANDIDATES**READING**

Questions 1-35 carry one mark.

WRITING

Questions 1-5 carry one mark.

Part 2 (Question 6) carries five marks.

Part 3 (Question 7 or 8) carries fifteen marks.

 This question paper consists of 14 printed pages and 2 blank pages.

2

Reading

Part 1

Questions 1-5

Look at the text in each question.
What does it say?
Mark the correct letter **A**, **B**, or **C** on your answer sheet.

Example:

0



- A** You must stay with your luggage at all times.
B Do not let someone else look after your luggage.
C Remember your luggage when you leave.

Answer:

A	B	C
☐	☒	☐

1



- A** Tickets for the disco can be collected after tomorrow.
B It is possible to reserve a disco ticket if you do so by tomorrow.
C Reserved tickets for the disco must be paid for today.

2



- A** Press the button after the doors close.
B Press the button while the doors are closing.
C Press the button to close the lift doors.

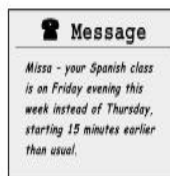
3



What does Fatima want Pablo to do?

- A** return the scarf he borrowed
B lend her a scarf
C look for the borrowed scarf

4



Missa's Spanish class

- A** will not be in the evening this week.
B will be a day later than normal.
C will no longer be on Thursday.

5



- A** You can use this medicine up to one month after opening it.
B This bottle contains enough medicine for one month.
C Unopened bottles of medicine must be thrown away within one month.

[Turn Over]

Part 2

Questions 6-10

The people below are all looking for a book to buy. On the opposite page there are eight book reviews. Decide which book would be the most suitable for the following people. For questions 6-10, mark the correct letter (A-H) on your answer sheet.



6

All enjoys reading crime stories which are carefully written so that they hold his interest right to the end. He enjoys trying to guess who the criminal really is while he's reading.



7

Monica is a history teacher in London. She enjoys reading about the history of people in other parts of the world and how events changed their lives.



8

Silvia likes reading true stories which people have written about themselves. She's particularly interested in people who have had unusual or difficult lives.



9

Daniel is a computer salesman who spends a lot of time travelling abroad on planes. He enjoys detective stories which he can read easily as he gets interrupted a lot.



10

Takumi doesn't have much free time so he reads short stories which he can finish quickly. He likes reading stories about ordinary people and the things that happen to them in today's world.

Recommended New Books

A London Alive

This author of many famous novels has now turned to writing short stories with great success. The stories tell of Londoners' daily lives and happen in eighteen different places – for example, one story takes place at a table in a café, another in the back of a taxi and another in a hospital.

B Burnham's Great Days

Joseph Burnham is one of Britain's best-loved painters these days, but I was interested to read that during his lifetime it was not always so. Art historian Peter Harvey looks at how Burnham's work attracted interest at first but then became less popular.

C The Missing Photograph

Another story about the well-known policeman, Inspector Manning. It is written in the same simple but successful way as the other Manning stories – I found it a bit disappointing as I guessed who the criminal was halfway through!

D Gone West

A serious look at one of the least-known regions of the United States. The author describes the empty villages which thousands left when they were persuaded by the railway companies to go West in search of new lives. The author manages to provide many interesting details about their history.

E The Letter

The murder of a television star appears to be the work of thieves who are quickly caught. But they escape from prison and a young lawyer says she knows who the real criminals are. Written with intelligence, this story is so fast-moving that it demands the reader's complete attention.

F Let me tell you...

The twenty stories in this collection describe the lives of different people who were born in London in 1825. Each story tells the life history of a different person. Although they are not true, they gave me a real feeling for what life used to be like for the ordinary person.

G The Last Journey

Join Reynolds' final trip to the African Congo two years ago unfortunately ended in his death. For the first time since then, we hear about where he went and what happened to him from journalist Tim Holden, who has followed Reynolds' route.

H Free at Last!

Matthew Hunt, who spent half his life in jail for a crime he did not do, has written the moving story of his lengthy fight to be set free. Now out of prison, he has taken the advice of a judge to describe his experiences in a book.

[Turn Over]

Questions 11-20

Look at the sentences below about a journey to the Arctic on board a ship. Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect. If it is correct, mark **A** on your answer sheet. If it is not correct, mark **B** on your answer sheet.

- 11 This trip is for people who like peace and quiet.
- 12 Many different activities are organised on board.
- 13 The voyage begins in Scotland.
- 14 The ship follows a fixed route.
- 15 There are different types of accommodation.
- 16 Passengers serve themselves in the dining room.
- 17 Whales can be seen in the morning near Tromsø.
- 18 There are some examples of traditional buildings in Tromsø.
- 19 The ship stays overnight in Tromsø.
- 20 Bear Island used to be a busy fishing centre.

Exploring the Arctic



The Arctic is one of the few places in the world untouched by pollution where you can see nature at its wildest and most beautiful. Join our ship the *Northern Star* from 2 to 18 July, for a 17-day voyage to the Arctic. During the voyage you are able to relax and get away from it all. There are no parties or film-shows to attend, quizzes to enter, or entertainers to watch. However, we do have specialists on board who are willing to answer any of your questions about the Arctic and who will talk about the animals and birds that you see on the trip.

After setting off from Scotland, we go north along the coast of Norway to Bear Island. Along the way you'll see thousands of seabirds and wonderful scenery, with rivers of ice and huge cliffs. You will have the chance to see reindeer, polar bears, and other Arctic animals. Although we have a timetable, experience has shown that we may have to change our direction a little, depending on the weather and on which animals appear.

The *Northern Star* is a very special ship and our past voyages have been very popular. Our cabins all have the same excellent facilities, which include a private bathroom and refrigerator. Our chefs are happy to prepare any food for people on special diets. Choose just what you want to eat from the wide variety available from the dining room buffet. There is a library, shop, clinic and plenty of space for relaxation. If you need some exercise, why not go jogging every morning around the decks, or do some swimming in the indoor pool.

Prices include economy class air travel and 16 nights on board the *Northern Star*, all meals and excursions and all lectures.

Day 1	Board the <i>Northern Star</i> .
Days 2-7	We sail slowly north along the coast of Norway, stopping at places of interest.
Day 8	Tromsø. You need to get up at sunrise to see the whales as we sail towards Tromsø. Visit Tromsø to see the Arctic Museum, the cathedral and the beautiful old wooden houses. In the evening we sail away along the west coast to Bird Island, which is excellent for bird-watching.
Days 9-10	Bear Island. We arrive here in the early evening and stay overnight. Bear Island once had an active fishing industry, but today little of this remains. We will explore the island, looking out for Arctic flowers.
Days 11-16	Spitsbergen. A place of mountains and rivers of ice, it is home to a large variety of animals.
Day 17	Leave the ship in Spitsbergen and fly to London from Tromsø.



[Turn Over

Questions 21-25

Read the text and questions below.
For each question, mark the correct letter A, B, C or D on your answer sheet.

Ainsley Harriott

I've always been a bit of an entertainer and played the funny man. I was a part-time comedian for years, so I learned how to stand in front of audiences. It made me sure of myself. I like being liked and I love making everyone smile.

I've lived in London all my life and have just moved to a larger house with my wife Clare and our two children, Jimmy and Madeline. We spend a lot of time just singing and dancing around the house. I grew up with music because my dad is the pianist, Chester Harriott – who's still playing, by the way. My working day is divided between television and writing cook books, though TV takes most of my time. I spend about five days a fortnight working on the cooking programmes I appear in. I eat all sorts of things at home but I only buy quality food. When I'm cooking, I experiment with whatever is in the fridge – it's good practice for my TV series.

I'm a football fan and enjoy going to matches, but I'm a home-loving person really. I don't like going to the pub but we do go out to eat about twice a month. There's nothing better than a night at home playing with the children. I rarely go to bed before midnight. Late evening is when fresh thoughts on cooking usually come to me, so I often write or plan my programmes then. When I eventually get to bed, I have no trouble sleeping!

21 What is the writer's main purpose in writing the text?

- A to describe how he lives
- B to say what makes him laugh
- C to talk about his cooking ideas
- D to explain how he started in TV

22 What would a reader learn about Ainsley from the text?

- A He is a very good musician.
- B He likes to plan the family meals.
- C He is nervous about performing on stage.
- D He enjoys spending time with his family.

23 What does the writer say about himself?

- A He loves going out and meeting people.
- B He is very similar to his father.
- C He enjoys being popular.
- D He should go to bed earlier.

24 What does he say about his working life?

- A He would like to appear less on TV.
- B He gets his best ideas at certain times.
- C He prefers being a comedian.
- D He should practise cooking more.

25 Which of the following is the best description of the writer?

- A The popular TV comedian who enjoys cooking, watching football, and having a busy social life.

- B The TV cook who loves making people laugh, watching football and, above all, having a happy family life.

- C The singing TV cook who likes making jokes, playing with his children, and having an early night.

- D The cook and comedian who takes great care about the way he cooks his food and enjoys listening to music more than anything.

[Turn Over

10

Part 5

Questions 26-35

Read the text below and choose the correct word for each space.
For each question, mark the correct letter **A, B, C** or **D** on your answer sheet.

Example:

0

A

everyone

B

someone

C

both

D

each

Answer:

0

A

B

C

D

Deep Sleep

Deep sleep is important for (0) The actual (26) of sleep you need depends (27) your age. A young child (28) to sleep ten to twelve hours, and a teenager about nine hours. Adults differ a lot in their sleeping (29) For most of them, seven to eight hours a night is (30) , but some sleep longer, while others manage with only four hours.
For a good night, having a comfortable (31) to sleep is very important. Also, there should be (32) of fresh air in the room. A warm drink sometimes helps people to sleep, (33) it is not a good idea to drink coffee immediately before going to bed.
(34) you have to travel a very long distance, try to go to bed earlier than usual the day before the (35) This will help you to feel more rested when you arrive.

11

26

A

size

B

number

C

amount

D

sum

27

A

on

B

to

C

in

D

of

28

A

could

B

ought

C

must

D

should

29

A

ways

B

habits

C

manners

D

actions

30

A

few

B

well

C

less

D

enough

31

A

point

B

place

C

position

D

part

32

A

plenty

B

much

C

many

D

several

33

A

because

B

as

C

although

D

even

34

A

Since

B

Until

C

After

D

If

35

A

journey

B

voyage

C

call

D

visit

Turn Over

220

12

Writing

Part 1

Questions 1-5

Here are some sentences about playing tennis.
For each question, complete the second sentence so that it means the same as the first.
Use no more than three words.
Write only the missing words on your answer sheet.
You may use this page for any rough work.

Example:

0 I prefer playing tennis to playing squash.
I like **playing tennis** **playing squash**.

Answer:

0

 more than

1 It's too cold to play tennis.
It isn't warm to play tennis.

2 There are only a few squash courts in this town.
There aren't very squash courts in this town.

3 If you don't play every week, you won't improve your tennis.
You won't improve your tennis unless every week.

4 Why don't you join a tennis club?
If I were you, join a tennis club.

5 I haven't been to a tennis match for a long time.
It's a long time since a tennis match.

13

Part 2

Question 6

An English friend of yours called James gave a party yesterday, which you enjoyed.
Write a card to send to James. In your card, you should

● thank him for the party

● say what you liked best

● suggest when you could both meet again.

Write **35-45 words** on your answer sheet.

Turn Over

Part 3

Write an answer to **one** of the questions (7 or 8) in this part.
Write your answer in about **100 words** on your answer sheet.
Put the question number in the box at the top of your answer sheet.

Question 7

- This is part of a letter you receive from an English penfriend.

In your next letter, please tell me all about
your favourite TV programme. Why do you
like watching it? What's it about?

- Now write a letter, answering your penfriend's questions.
- Write your **letter** on your answer sheet.

Question 8

- Your English teacher has asked you to write a story.
- Your story must begin with this sentence:

I felt nervous when the phone rang.

- Write your **story** on your answer sheet.

For Oral Examiners' Use Only

Preliminary English Test

Speaking Test

Part 1 (2-3 minutes)

Phase 1

Interviewer

A/B: Good morning / afternoon / evening.
Can I have your mark sheets, please?

A/B: I'm and this is
He / she is just going to listen to us.

A: Now, what's your name?
Thank you.

B: And what's your name?
Thank you.

Back-up prompts

B: What's your surname?
How do you spell it?
Thank you.

A: And what's your surname?
How do you spell it?
Thank you.

How do you write your family's second name?

Do you live in ...?

Have you got a job?
What job do you do? / What subject(s) do you study?

Ask the following questions. Ask A first!

Where do you live / come from?
Do you work or are you a student in ...?
What do you do / study?
Thank you.
(Repeat for B)

For Oral Examiners' Use Only

Phase 2

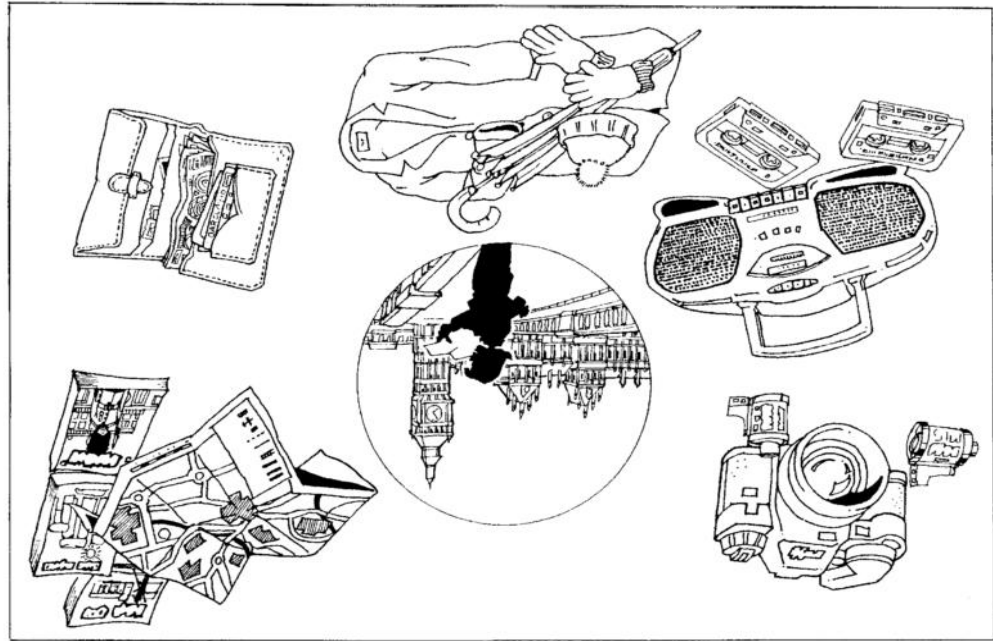
(Select one or more questions from the list to ask each candidate. Ask Candidate B first)

Do you enjoy studying English? Why (not)?
Do you think that English will be useful for you in the future?
What did you do yesterday evening / last weekend?
What do you enjoy doing in your free time?
Thank you.

(Introduction to Part 2)

In the next part, you are going to talk to each other.

Sample Material - Part 2



Preliminary English Test

Part 2 (2 - 3 minutes)

Speaking Test (Trip to England)

Interlocutor

Say to both candidates:

I'm going to describe a situation to you.

A friend of yours is planning to spend 6 months in England to improve her English. Talk together about the things she will need in England, and decide which are the most important things to take / bring with her.

Here is a picture with some ideas to help you.

Hand over **Picture Sheet** to the candidates.

N.B. One A3 sheet to be shared.

Pause

(I'll say that again.)

A friend of yours is planning to spend 6 months in England to improve her English. Talk together about the things she will need in England, and decide which are the most important things to take / bring with her.

All right? Talk together.

Allow the candidates enough time to complete the task without intervention. Prompt only if necessary.

Thank you.

Time

About 2 - 3 minutes (including time to assimilate the information)

Sample Material - Part 3



Preliminary English Test

Part 3 (3 minutes)

Speaking Test (Reading and writing)

Interlocutor

Say to both candidates:

Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of people reading and writing.

Candidate A, here's your photograph. (Hand one of the photographs to Candidate A.) Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. Candidate B, you just listen. I'll give you your photograph in a moment.

Candidate A, please tell us what you can see in your photograph.

(Candidate A)

Approximately one minute.

If there is a need to intervene, prompts rather than direct questions should be used.

Thank you.

Retrieve photograph from Candidate A.

Now, Candidate B, here's your photograph. It also shows reading and writing. (Hand the second photograph to Candidate B.) Please show it to Candidate A and tell us what you can see in the photograph.

(Candidate B)

Approximately one minute.

Thank you.

Retrieve photograph from Candidate B.

Part 4 (3 minutes)

Interlocutor

Say to both candidates:

Your photographs showed people reading and writing. Now, I'd like you to talk together about the different kinds of reading and writing you did when you were younger, and the kinds you do now.

Allow the candidates enough time to complete the task without intervention. Prompt only if necessary.

Thank you. That's the end of the test.

Time

Parts 3 & 4 should take about 6 minutes together.