

# **EFEKTI I APLIKIMIT TË PRAKTIKAVE TË ANALİZËS SË TEKSTIT NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ NË ARSMIN E MESËM TË LARTË**

Irena Shehu

Dorëzuar  
Universitetit European të Tiranës  
Shkollës Doktorale

Në përbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në  
(Shkenca Sociale), me profil (Pedagogji), për marrjen e gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Ylljet Aliçka

Numri i fjalëve: 5171

Tiranë, qershor 2016

## **DEKLARATA E AUTORËSISË**

Deklaroj që ky studim është punë origjinale e imja si fryt i një përpjekje disa veçare në përbushjen e objektivave të këtij studimi.

Sigurisht, puna për këtë studim është ndikuar dhe frymëzuar nga një sërë burimesh, mbi analizën e tesktit në gjuhën e huaj, burime të cilat janë cituar dhe përmendur në listën e referencave.

Vlen të theksohet që një studim i tillë si ky, mbi aplikimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj në shkollat e mesme të rrethit Kukës, kryhet për herë të parë.

## **Abstrakti**

*Aktualisht mësimi i gjuhës së huaj në ciklin e arsimit të mesém tē lartë, në rastin tonë i Anglishtes, i nënshtrohet një testi tē detyrueshëm në kuadrin e Maturës Shtetërore, si dhe në shumë teste ndërkombëtare, tē mbrojtjes së gjuhës.*

*Termi ”gjuhë e huaj” është i gjërë dhe i pamundur tē studiohet në tërësinë e elementeve përbërës tē saj, prandaj fokusi i këtij studimi ka tē bëjë me aspektet thelbësore në testet e gjuhës së huaj, siç është analiza dhe tē lexuarit e tekstit, dy elementë tē thjeshtëzuar me një term tē vetëm analizë teksti.*

*Në këtë drejtim vendi më i përshtatshëm për tē marrë kampionin e këtij studimi është shkolla e mesme, si qendër e formimit bazë arsimor për çdo individ.*

*Për sa i përket fjalëve tē mësipërme lindin pyetjet e mëposhtme kërkimore:*

1. Cili është niveli i zbatimit tē praktikave tē analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesme, Kukës?
2. Ku qëndrojnë vështirësitë e nxënësve në procesin e analizës së tekstit?
3. A ka efekt në rezultatet e nxënësve në Gjuhë tē huaj aplikimi i praktikave korrekte tē analizës së tekstit në orën e mësimit.

*Referuar rezultatetve të Maturës Shtetërore dhe eksperiencës time në mësimdhëni e Gjuhës së huaj, një nga pikat e dobëta tē nxënësve rezulton analiza e tekstit; reflektuar kjo në rezultate jo tē kënaqshme në testet e gjuhës. Kështu i gjithë punimi ngrihet mbi çështjen e nivelit tē zbatimit tē praktikave tē analizës së tekstit, identifikimin e vështirësive si dhe aplikimin e praktika në nivelin optimal, si një formë në përmisimin e arritjeve tē nxënësve në mësimin e gjuhës së huaj.*

*Si bazë teorike e këtij studimi shërbejnë teoritë e përvetësimit tē gjuhës, me në krye studiuesin Stephan Krashen, teoria e Skemës sipas studiuesit Thomas Gunning(1996) dhe praktikat metakognitive e kognitive tē mësimit tē gjuhës nga studiuesit O’Malley dhe Chamot(1990).*

## **ABSTRACT**

*Learning a foreign language, especially English Language is one of the most important thing to learn nowadays in Albania. This is due to several reasons, and the most important one is undergoing important tests in academic and professional fields like Matura State Exam on Foreign Language or International Language tests.*

*If we refer to the term “foreign language”, of course this would be a broad topic and impossible to be studied at once. Therefore, the focus of this study is one of the most relevant aspects of language learning such as Reading Comprehension. Furthermore , this language aspect is usually a very important part of a language tests and it consists of greatest percentage of the total points of the test.*

*As a research sample we used a number of students and teachers from high schools of Albania, since this is considered to be the pillar of one`s education, in addition this the workplace which served as inspiration for writing down such inquiries:*

1. *Which is the implementation level of Reading Comprehension practices in high schools of Kukës?*
2. *Which are the barriers perceived by students during Reading Comprehension process?*
3. *Is there any effect of the application of the right Reading Comprehension practices in English classes on student`s achievements?*

*Based on my experience and the results from Matura State Exam on Foreign Language one of the parts where students show a lot of weakness is Reading Comprehension, which of course are reflected on students` unsatisfactory results on English tests.*

*Therefore, it is important to find out the implementation level of Reading Comprehension practices in English classrooms in high schools. Second, it is important to find out the main barriers faced by students during Reading Comprehension process . Finally, and the most importantly, this study investigates the effect of applying the right reading Comprehension practices in English classrooms.*

*It is also important to mention these theories and reading strategies , together with the corresponding authors, which will serve as theory base:*

*Second language acquisition theories based on the author Stephan Krashen; Schemata theory of Thomas Gunning; Meacognitve and Cognitive theories according to O'Malley dhe Chamot.*

## **Falenderime**

Pikë së pari, një falenderim i veçantë dhe mirënjohje e thellë shkon për Prof. Dr. Ylljet Aliçka, udhëheqësin tim shkencor, i cili më ka nxitur dhe motivuar vazhdimesh dhe nuk e humbi kurrë besimin tek unë. E falenderoj për përkushtimin e tij për të më këshilluar dhe dhënë ide e sugjerime të vyera.

Së dyti dëshiroj të falenderoj gjithashtu dhe kolegët e mi në gjimnazin "Havzi Nela", për kontributin dhe mbështjen morale dhe profesionale.

Një falenderim shkon për miqtë e mi, për mbështetjen dhe ndihmën e vazhdueshme në realizimin e këtij punimi.

Falenderimi më i veçantë shkon për familjen time, që më qëndruan pranë dhe ndanë në çdo moment lodhjen dhe mungesën time.

## PËRMBAJTJA E LËNDËS

Deklarata e autorësisë .....	i
Falenderime .....	v
Lista e tabelave .....	xii
Lista e figurave .....	xiii
DEKLARATA E AUTORËSISË .....	15
Abstrakti .....	16
Falenderime .....	19
LISTA E TABELAVE .....	23
Kapitulli I: Hyrje .....	1
1.1 Përkufizimi i koncepteve kyç të studimit .....	2
1.1.2 <i>Përkufizimi i analizës së tekstit</i> .....	6
1.2 Rëndësia e analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj .....	9
1.2.1 <i>Leximi dhe zhvillimi i kompetencave gramatikore ne gjuhën e huaj.</i> .....	12
1.2.2 <i>Implikimi pedagogjik.</i> .....	12
1.3. Prezantimi i situatës/problemit .....	14
1.3.1 <i>Standartet e programit të Gjuhës së huaj dhe niveli i përfshirjes së praktikave të analizës së tekstit në këtë program.</i> .....	14
1.3.3 <i>Niveli i arritjeve të nxënëve në analizën e tekstit në Gjuhën e huaj.</i> .....	20
1.4 Pyetjet kërkimore, hipotezat dhe objektivat .....	21
<i>Pyetjet kërkimore</i> .....	21
<i>Hipotezat</i> .....	22
<i>Objektivat e punimit.</i> .....	23
1.5 Struktura e tezës .....	23
1.6 Rëndësia e punimit .....	25
1.7 Teoritë dhe literatura bazë .....	26
Kapitulli II: Skeleti teorik dhe Modeli Analistik i Tezës .....	27
2.1 Shtjellimi i literaturës bazë si dhe hipotezat që nxjerr kjo literaturë .....	27
2.1.1 <i>Burime nga autorë shqiptar rreth procesit të analizës së teksti në Shqipëri.</i> .....	27
2.1.2 <i>Studime të ngjashme mbi aplikimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj.</i> .....	40
2.2 Teoritë bazë .....	42
2.2.1 <i>Teoritë e përvetësimit të gjuhës së huaj.</i> .....	42

2.2.1.2 Teoritë e të mësuarit .....	44
2.2.3 Teoritë kognitive .....	47
2.2.4 Teoritë e leximit dhe analizës së tekstit.....	53
2.2.4.1 Teoria e skemës.....	53
2.2.5 Praktikat dhe modelet mbarëkomëtare të mësimdhënies së analizës së tekstit. 57	57
2.2.5.1 Praktikat sipas modelit analizues “Top down” .....	58
2.2.5.2 Praktikat sipas modelit “Bottom up” .....	59
2.2.5.3 Modeli Interaktiv.....	60
2.2.5.4 Praktikat Metakognitive.....	61
2.2.5.5 Praktikat Kognitive .....	63
Taksonomia e Barett-it.....	66
2.2.5.6 Praktika të tjera të rëndësishme .....	67
2.2.5.7 Të pyeturit dhe praktikat e të pyeturit.....	73
2.METODOLOGJIA E KËRKIMIT .....	78
2.3.1 Metotologjia .....	78
2.3.2 Popullata dhe kampionimi .....	79
2.3.3 Instrumentet dhe burimet e përdorura në kërkim .....	84
2.3.5. Procesi i mbledhjes së të dhënave. ....	92
2.3.7 Metodologjia e përdorur në funksion të vërtetimin të hipotezës kryesore të studimit.....	94
Kapitulli III : Analiza empirike.....	99
3.1 Analiza e të dhënave mbi konstatimin e nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit ne orën e mësimit të Gjuhës së huaj .....	99
3.1.1 Analiza e të dhënave nga mësimdhënësit.....	99
3.1.2 Analiza e rezultateteve nga të dhënave nxënësve mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit ne orën e mësimit të Gjuhës së huaj. ....	120
3.1.2.1 Analiza e të dhënave mbi interesin dhe pëceptimin e nxënësve për analizën e tekstit .....	120
3.1.2.2 Analiza e të dhënave mbi praktikat e përdorura në fillim të procesit të analizës. ....	122
3.1.2.3 Analiza e të dhënave mbi praktikat e përdorura gjatë fazës së leximit të tekstit. ....	126
3.2 Analiza e të dhënave nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi zbatimin e praktikave të tjera të rëndësishme. ....	137

3.2. Analiza e të dhënavë nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi pengesat specifike të hasura gjatë procesit të analizës së tekstit .....	146
3.2.1 <i>Të dhëna nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi përqindjen e nxënësve që hasin vështirësi në analizën e tekstit.</i> .....	146
3.2.2 <i>Analiza e të dhënavë nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi idenfikimin e barrirave specifike që hasen gjatë procesit të analizës së tesktit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj.</i> .....	148
3.2.3 <i>Analiza e të dhënavë nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi praktikat e përdorura në kapërcimin e vështirësive.</i> .....	157
3.4 Analizimi i të dhënavë nga metodologjia krahasuese mbi efektin e aplikimit të praktikave korrekte të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj .....	161
3.5. Analiza e të dhënavë nga vrojtimi i orëve mësimmore.....	158
<b>Kapitulli IV: Diskutime .....</b>	<b>171</b>
4.1.1 Diskutimi i të dhënavë mbi konstatimin e nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në shkollat e mesme të rrethit Kukës.....	171
4.1.1.2 <i>Praktikat e përdorura në fillim të procesit të analizës së tekstit</i> .....	172
4.1.1.3 <i>Diskutime mbi praktikat e ndjekura gjatë leximit të tekstit.</i> .....	176
4.1.1.4 <i>Diskutim mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit të sugjeruara pas leximit.</i> .....	180
4.1.1.5 <i>Diskutim mbi nivelin e zbatimit të praktika të tjera të rëndësishme</i> .....	184
4.1.1.6 <i>Diskutimi mbi nivelin e aftësimit të nxënësve.</i> .....	185
4.1.2 Diskutim mbi vështirësitet që hasin nxënësit gjatë procesit të analizës së tekstit .....	187
4.1.3 Diskutim i rezultateteve të studimit mbi aplikimin e efektshëm të praktikave të analizës së tekstit në mësimin e Gjuhës së huaj. ....	191
<b>Kapitulli V: Konkluzione dhe Rekomandime.....</b>	<b>196</b>
4.1 Konkluzione .....	196
4.2 Rekomandime.....	203

## **LISTA E TABELAVE**

Tabela 1. Paraqitja grafike e përvetësimit të gjuhës dhe taksonomisë së Blum-it

Tabela 2. Praktikat Kognitive.

Tabela 3. Praktikat Metakognitive.

Tabela 4. Diagramet dhe grafiqet e sugjeruara në analizën e tekstit.

Tabela 5. Shpërndarja e numrit të nxënësve gjimanzist dhe mësimdhënësve të gjuhëve të huaja në shkollat e mesme, Kukës.

Tabela 6. Të dhënat sipas gjinisë, viti të studimeve, vendbanimit dhe notës në gjuhën e huaj për nxënësit.

Tabela 7. Të dhënat sipas gjinisë, moshës, nivelit të arsimimit dhe përvojës përmes mësimdhënësit

Tabela 8. Karakteristika të përgjithshme të tekstit

Tabela 9. Karakteristika të përgjithshme të kampionimit.

Tabela 10. Të dhëna mbi formimin e mësimdhënësve, procesin e leximi dhe analizës së tekshit.

Tabela 11. Të dhënat mbi frekuencën e trajnimeve të mësimdhënësve.

Tabela 12. Të dhëna mbi ofrimin e mundësive përvillim profesional të mësimdhënësve nga shkolla.

Tabela 13. Të dhënat për stimulimin e mësimdhënësve nga shkolla përvillim profesional të mësimdhënien dhe metodologjinë.

Tabela 14. Të dhënat mbi ofrimin e një program zhvillimi mbi mësimdhënien e leximi nga shkolla.

Tabela 15. Të dhëna mbi mënyrën e përzgjedhjes së tekstit që analizohet në klasë.

Tabela 16. Niveli i përdorimit të praktikave të përdorura nga mësimdhënësit gjatë analizës së tekstit në varësi të llojit të tekstit.

Tabela 17. Të dhëna mbi zgjedhjen e tekstit që analizohet në klasë.

Tabela 18. Të dhëna nga nxënësit mbi nivelin e përdorimit të praktikave të përdorura gjatë analizës së tekstit në varësi të llojit të tekstit.

Tabela 19. Të dhëna mbi procedimin e nxënësve në vështrësi.

Tabela 20. Të dhëna mbi rezultatet e Pre-testit.

Tabela 21. Të dhëna mbi rezultatet e Post-testit.

## **LISTA E FIGURAVE**

Figura 1. Të dhënat në % për orët e trajnimeve ku kanë marrë pjesë mësimdhënësit gjatë një viti

Figura 2. Të dhëna mbi mënyrën e leximit të tekstit në klasë.

Figura 3. Të dhënat nga mësimdhënësit mbi përdorimin e praktikave në fillimi të procesit të analizës së tekstit.

Figura 4. Niveli i përdorimit të praktikave të analizës së tekstit gjatë leximit.

Figura 5. Praktikat që mësimdhënësit udhëzojnë nxënësit të ndjekin pas leximit të tekstit.

Figura 6. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi format e të pyeturit të përdorura për analizë teksti.

Figura 7. Të dhëna mbi përkufizimin e analizës së teksti nga nxënësit.

Figura 8. Të dhëna mbi mënyrën se si nxënësit e përceptojnë orën e analizës së tekstit.

Figura 9. Të dhëna mbi mënyrën e leximit të teksti në klasë.

Figura 10. Të dhëna mbi praktikat e përdorura në fillim të orës së mësimit.

Figura 11. Të dhëna mbi praktikat e përdorura gjatë leximit

Figura 12. Të dhëna nga nxënësit mbi përdorimin e praktikave pas leximit.

Figura 13. Të dhëna nga nxënësit mbi përdorimin e formave të të pyeturit.

Figura 14. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi përdorimin e skemave dhe grafiqeve.

Figura 15. Të dhëna nga nxënësit mbi përdorimin e skemave dhe grafiqeve.

Figura 16. Të dhënat nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi detyrën e shtëpisë.

Figura 17 . Të dhënat nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi mënyrën e testimit të nxënësve mbi analizën e tekstit.

Figura 18. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi përqindjen e nxënësve të aftë për të analizëszuar një tekst.

Figura 19. Të dhëna mbi zbatimin e praktikave të analizës së tekstit nga nxënësit.

Figura 20. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi përqindjen e nxënësve që hasin vështirësi në klasë gjatë analizës së tekstit.

Figura 21. Të dhëna mbi mënyrën sesi nxënësit e përceptojnë analizën e tekstit.

Figura 22. Të dhëna nga nxënësit mbi shkallën e vështirësinë së analizën e tekstit në klasë.

Figura 23. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi vështirësitetë specifike që hasin nxënësit.

Figura 24. Të dhënat e nxënësit mbi vështirësitetë specifike që hasin vetë nxënësit.

Figura 25. Të dhëna mbi vështirësitetë që posedojnë lloje të caktuar tekstesh.

Figura 26. Të dhëna nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi shkallën e vështirësive të faktorëve bazë të një teksti.

Figura 27. Të dhëna nga nxënësit mbi shkallën e vështirësive të faktorëve bazë të një teksti.

Figura 28. Të dhëna nga nxënësit mbi mënyrën e procedimit të mësimdhënësve kur ata hasin vështirësi.

Figura 29. Të dhëna mbi mënyrën si procedojnë nxënësit kur kanë vështirësi

Figura 30. Skicë e përdorur në orën e mësimit gjatë procesit të analizës së tekstit.

Figura 31. Tabela KWL e përdorur në orën e mësimit gjatë procesit të analizës së tekstit.

## **Kapitulli I: Hyrje**

Aktualisht mësimi i gjuhëve të huaja në Shqipëri është shndërruar në një ndër disiplinat prioritare në arsimin e mesëm të lartë në Shqipëri, fakt i pasqyruar edhe në politikat arsimore të viteve të fundit. Mjafton të përmendim faktin që maturantët për të përbillyur me sukses studimet e tyre të shkollës së mesme duhet t'i nënshtrohen testit të gjuhës së huaj. Nje fakt tjeter është dhe mbrojtja ndërkombëtare e gjuhës Angleze për të vazhduar studimet në nivelin Master, apo Doktoraturë.

Pasur parasysh rëndësinë që ka përvetësimi i gjuhës së huaj në Shqipëri, më konkretisht në sistemin e arsimit të mesëm të lartë, marrin përparësi evidentimi i vështirësive të këtij procesi dhe gjetja e rrugëve për kapërcimin e tyre. Për këtë arsy u bë i domosdoshëm një studim i detajuar për të identifikuar vështirësitë dhe problemet që hasen gjatë këtij procesi, duke konstatuar fillimisht nivelin e aftësimit të nxënësve në analizën e tekstit si dhe në nivelin e zbatimit të praktikave përkatëse.

Analiza e tekstit u zgjodh si objekt studimi duke qenë se gjuha e huaj është term shumë i gjërë dhe studimi i tërësisë së elementeve përbërës të saj do të ishte i pamundur brenda një studimi të vetëm.

Për më tepër, mësimdhënia e analizës së tekstit është një komponent thelbësor në çdo program mësimor të gjuhëve të huaja, për pasojë mund të themi se analiza e tekstit ka një peshë relativisht të konsiderueshme në të gjitha testet e gjuhës së huaj.

Një arsyet tjetër për marrjen si objekt studimi ne lidhje me analizën e tekstit janë dhe rezultatet jo të kënaqshme të nxënësve në lëndën e Gjuhës së huaj.

Referuar rezultateteve të provimit të Maturës Shtetërore në lëndën Gjuhë Angleze, një nga pikat e dobëta të nxënësve në gjuhë të huaj mbetet analiza e një teksti, thënë ndryshe nxënësit hasin vështirësi të theksuara në këtë proces.

Nga arsyetimet e mësipërme lind nevoja të bëhet një studim i mirëfilltë në lidhje me procesin e analizës së tekstit ku krahas konstatimit të situatës është shumë më me rëndësi gjetja e praktikave efektive në përmirësimin e rezultateve.

Theksojmë se ky studim është kufizuar edhe në hapësirë gjeografike, duke u përqëndruar vetëm në shkollat e mesme të rrethit Kukës.

I gjithë procesi i leximi dhe të analizimi të një teksti në këtë studim është thjeshtëzuar me termin *analizë teksti*.

## **1.1 Përkufizimi i koncepteve kyç të studimit.**

Para se të shtjellojmë në formë të detajuar hapat që ndiqen për të kryer kërkimin, objektivat e punimit, hipotezat, teoritë etj., është me rëndësi të parashtronë disa nga çëshjet dhe konceptet kyç të këtij studimi, duke nisur nga përkufizimi i konceptit të leximi dhe analizës së tekstit, si dhe roli që ka ky proces në përvetësimin e gjuhës së huaj; thënë ndryshe marrëdhënia mes analizës së tekstit dhe përvetësimit të gjuhës.

### *1.1.1 Leximi*

Leximi është një kompetencë thelbësor në procesin e analizës së tekstit. Do të ishte e pamundur të mendohet analiza e tekstit si proces në vetë, prandaj kur themi analizë teksti nënkuqtojmë edhe procesin e leximi. Për efekt studimi le t'i shohim, fillimisht, këto koncepte të ndarë veçmas.

Leximi konsiderohet një nga kompetencat thelbësore të gjuhës së huaj dhe si i tillë ky proces kërkon që lexuesit, së pari, të identifikojnë fjalët e shkruara me anë të një procesi të quajtur njohja e fjalëve. Së dyti, të ndërtojnë një kuptim nga fjalët, ky proces quhet të kuptuarit. Së treti të koordinojnë fjalët e identikuara dhe të nxjerrin kuptimin në mënyrë të tillë që leximi të bëhet automatik dhe i saktë, për të arritur atë që quhet rrjedhshmëri.

Kur fillojmë të mësojmë gjuhën amtare, leximi ëshë kompetenca e tretë në radhë ndërsa për nxënësit e gjuhëve të huaj kjo kompetencë vjen në radhë të parë.

Leximi është kërkesa minimale që një nxënës duhet të plotësojë në orën e gjuhës së huaj. Ndryshe nga procesi i të folurit, ku duhet një partner për të ndërvepruar, apo të shkruarit ku duhet të ndiqen shumë udhëzime dhe kohë për ta praktikuar, për të lexuar na nevojitet vetëm një tekst dhe dëshira për të lexuar.

Referuar studimit të Hollowell K.(2015) “*Basic Reading Skills*” dhe Rayner and D.Reichle (2011), bazat kryesore që secili nga nxënësit duhet të posedojë për të patur një lexim të suksesshëm janë:

- Rrjedhshmëria në lexim
- Njohja e shpejtë dhe automatike e fjalëve të panjohura
- Njohuria shumë e mirë të leskikut
- Njohuri të mira në morfologji
- Njohuri shumë të mira në sintaksë
- Njohuri mbi strukturën e tekstit dhe organizimin e diskursit
- Aftësi për të nxjerrë e idenë kryesore
- Aftësi për të kujtar detaje të rëndësishme

Rrjedhimisht, ashtu siç u përmend edhe më lart, leximi i suksesshëm rezulton të jetë baza e gjithë procesit të të mësuarit, pasi vetëm me anë të tij arrijmë të kuptojmë dhe lexojmë edhe në fushat e tjera.

Për më tepër edhe studime të tjera mbështesin dhe përkufizojnë atë çka u tha më sipër.

Bazuar në fjalorin e Oksfordit, ”Concise Oxford English Dictionary” (2008:1196), leximi përkufizohet si aftësia për të lexuar, apo si aktiviteti i nxjerrjes së informacionit nga tekste të ndryshme.

Të tjera burime e përkufizojnë të lexuarin si aftësia për të kuptuar ndjenjat dhe mendimet e të tjerëve me anë të tekstit të shkruar (The Encyclopedia of Language and Linguistics, 1994).

Për sa i përket kërkimeve shkencore numri i studimeve të tillë është i pafund, më kryesoret vijojne si më poshtë:

K.Gibson dhe Levin (1975) pohojnë se leximi është nxjerrja e informacionit nga teksti dhe se leximi është procesi gjatë së cilit një individ nxjerr kuptimin nga një seri simbolesh të shkruara. Sipas tyre, kur lexojmë, ne përdorim sytë tanë për të parë simbolet e shkruara siç janë shkronjat, shenjat e pikësimit dhe hapësirat; pastaj përdorim njojurinë tonë për t'i kthyer ato në fjalë, fjali dhe paragrafë të cilët komunikojnë diçka tek ne.

Më tej në këtë studim theksohet se të lexuarit është procesi i të menduarit në mënyrë të ndërgjegjshme dhe pandërgjegjshme. Lexuesi aplikon shumë praktika për të rindërtuar kuptimin që autorit ka patur si qëllim të shprehë. Lexuesi arrin ta bëjë këtë duke krahasuar informacionin në tekst me njojuritë dhe eksperiencën e tij të mëparshme.

Goodman (1988), një tjetër studiues, pohon se leximi është një proces sa përceptues i gjuhës aq edhe psikologjik, i cili fillon me dekodimin e gjuhës dhe përfundon me ndërtimin e informacionit nga vetë lexuesi.

Ndërsa Baker dhe Brown (1984) nxjerrin në pah idenë që leximi përfshin metakognitivitetin dhe kognitivitetin. Sipas tyre lexuesit e aftë nuk dekodojnë thjeshtë një material apo një tekst duke përdorur praktikat metakognitive dhe kognitive. Ata në fakt, kanë aftësi ta përshtasin informacionin duke u bazuar në eksperiencën e tyre.

Silberstein (1994:12), jep një pikëpamje tjetër duke argumentuar që leximi është një aftësi ku lexuesi përpunon një informacion kompleks me anë të bashkëveprimit me

tekstin për të arritur në një diskurs të kuptimit. Në këtë situatë, lexuesi mund të konsiderohet një individ aktiv që dekodon mesazhin duke përdor një numër kompetencash dhe praktikash.

Bazuar në studimet dhe përkufizimet e mësipërme, arrihet në përfundimin se leximi është dy llojesh:

1. Me zë të lartë, përpara një audience.
2. Në heshtje, në mendjen tonë.

Ndërkohë që leximi i parë mund të bëhet edhe pa e kuptuar përbajtjen, lloji i dytë, në të kundërt, bëhet për të kuptuar përbajten. Thënë ndryshe objektivi i leximit të heshtur është nxjerra e kuptimit, objektiv ky edhe i analizës e tekstit, fokusit të këtij studimi.

#### *1.1.1.1 Qëllimi i leximi*

Sipas Grabe dhe Stoller (2002), ne lexojmë për dy qëllime kryesore. Pikë së pari, qëllimi i leximi është kërkimi i informacionit kyç dhe nxjerra e kuptimit të përgjithshëm të një teksti.

Së dyti, qëllimi i leximi është për të mësuar nga tekstet.

Grabe dhe Stoller (2002) argumentojnë që leximi i përdorur për të gjetur informacionin kyç konsiderohet si një aftësi e zakonshme, edhe pse disa studiues e konsiderojnë atë si një proces kognitiv i pavarur.

Lexuesit shpesh skanojnë tekstin shpejt për të gjetur një informacion specifik dhe ky lloj leximi përdoret në analizën e tekstit. Gjithashtu pjesë e analizës së tekstit është edhe leximi për të nxjerrë kuptimin e përgjithshëm.

Ndërsa leximi për të mësuar nga tekstet, sipas Grabe and Stoller (2005) ndodh në kontekste akademike apo profesionale, ku lexuesi duhet të mësojë një sasi të madhe informacioni nga teksti.

Ajo çfarë është në interes të studimit tonë është qëllimi i parë i leximi, leximi për të nxjerrë informacionin kyç apo idenë e përgjithshme të një teksti, leximi i nevojshëm për të bërë analizën e tekstit.

### *1.1.2 Përkufizimi i analizës së tekstit*

Të gjithë elementët e lartpërmendur jepin kontribut në përkufizimin e analizës së tekstit. Në fillim pëkufizuam procesin e leximi, sepse analiza e tekstit do të ishte e pamundur pa leximin.

Referuar studimeve kërkimore analiza e tekstit përkufizohet si procesi i të kuptuarit të një teksti. Edhe pse përkufizimi mund të duket i thjeshtë, në fakt procesi nuk është aspak i tillë, pasi ka shumë vështirësi në mësimdhënien apo praktikimin e tij.

Ky proces përfshin tre faza të rëndësishme, para, gjatë apo pas leximit të një teksti.

Kur një individ lexon një tekst ai angazhohet në një proces kompleks kognitiv. Ai përdor njëkohësisht njohurinë e tij për fonemat, fonetikën dhe aftësinë për të kuptuar apo nxjerrë kuptimin e një teksti.

Që në fillim të shekullit XXI, kërkimet mbi analizën e tekstit u bënë kryesisht nga një grupe i madh kërkimor: Paneli Kombëtar i Leximit (National Reading Panel) (2000), Sipas NRP (2000) analiza e tekstit përshkruhet kështu:

Analiza e tekstit është një proces kompleks ... shpesh i konsideruar si “esenca e të lexuarit”. Analiza e tekstit është lexim i qëllimshëm gjatë të cilit nxirret kuptimi me anë të ndërveprimit mes tekstit dhe lexuesit. Përbajta e kuptimit ndikohet nga teksti si dhe nga njohuria dhe eksperiencia paraprake e lexuesit” (NRP, 2000: 4–5)

Më tej në studimet e tyre theksohet se analiza e tekstit përfshin katër element përbërës të rëndësishëm:

- Lexuesin
- Tekstin
- Aktivitetin
- Kontekstin

Tre elementët e parë: lexuesi, teksti, dhe aktiviteti që janë më thelbësorët, ndodhin brenda elementit të katërt, kontekstit.

*Lexuesi* është ai që bën analizën, ndërsa teksti është materiali që lexohet, psh ( histori, fantastike shkencore, ditar, tregim, ese etj.)

*Teksti-* është baza e këtij procesi.

*Aktiviteti* i referohet llojeve të veprimeve, kompetencave, praktikave të të kuptuarit.

Sipas studiuesve McKeown, Beck, & Blake (2009) *konteksti* në analizën e tekstit mund të mendohet në dy mënyra. Së pari, vendi ku bëhet leximi: në shtëpi, në një klasë, në shkollë, poshtë një batanijë, përpara se të flemë, e kështu me radhë; i cili mund të ketë një ndikim të madh në nivelin e të kuptuarit të një teksti për të gjithë lexuesit.

Së dyti, po sipas autorëve të lartpërmendur, ka një lloj të dytë konteksti, i quajtur konteksti social, dhe që lidhet ngushtë me analizën e tekstit. Në disa raste, analiza e tekstit bëhet në mënyrë individuale, pra në një vend social të kufizuar siç është shtëpia.

Në raste të tjera, analiza e tekstit mund të bëhet pjesë e një aktiviteti social në të cilin nxënësit, mësimdhënësit, prindërit, dhe fëmijët lexojnë një tekst së bashku dhe më pas ndërtojnë kuptim me anë të diskutimit.

Diksutimet e larmishme në grup rrëth një teksti, siç është diskutimi në klasë, është konteksti ideal për të kuptuar dhe analizuar një tekst.

Të tjerë studiues jepin përkufizime të tjera në lidhje me analizën e tekstit.

Fayol (2004:191) pohon se analiza e tekstitë është një nga kompetencat gjuhësore që i referohet interpretimit të tekstit të shkruar. Kjo kompetencë përmban ‘një aktivitet kompleks,i cili në mënyrë simultane mobilizon nivele të ndryshme përfaqësuese dhe procedurale, dhe përbëhet nga komponencë gjuhësor dhe konjitim, përceptues,dhe social. Si rrjedhojë, mund të themi që kjo kompetencë shkon përej një plani strikt gjuhësor dhe përfshihet në procesin e interpretimit të tekstit. Në këtë mënyrë kemi një kalim nga dekodimi dhe të kuptuarit gjuhësor tek interpretimi dhe vlerësimi.

Nga kjo lexuesit nuk nxjerrin thjeshtë informacion nga teksti, por e interpretojnë atë me anë të eksperiencës dhe njoburisë së tyre të mëparshme. Në këtë kontekst leximi shkon përej dekodimit të fjalëve. Ky pohim përforcohet edhe nga studiuesit Oakhill & Cain (2007), të cilët ndër të tjera pohojnë:

Analiza e tekstit nuk zhvillohet domosdoshmërisht në mënyrë automatiqe me të lexuar fjalët në mënyrë të rrjedhshme, por varet në kompetenca të ndryshme dhe mund të ketë nevojë për mësimdhënie specifike”. ( Oakhill & Cain, 2007, 63)

Sipas tyre nxënësve duhet t'u mësohet më shumë se sa lidhjet grafemë- fonemë.

Johnson L. (1983) nga ana tjetër shprehet që analiza e tekstitë është një aktivitet kompleks që përfshin praktika të ndryshme për të ndërtuar atë model kuptimi që teksti ka qëllim të përcjell. Lexuesit përdorin njoburitë e tyre paraprake për të gjetur qëllimin e autorit. Johnson gjithashtu sugjeron se vlerësimi i performancës së nxënësve në analizën e tekstit bazohet tek natyra e ushtrimeve, karakteristikat e tekstit, konteksti, njoburitë paraprake të lexuesit si dhe në kompetencën e leximit.

Shkurtimisht, analiza e tekstitë është një lojë hamendësuese psikolingusitike, një proces në të cilin lexuesit levojnë tekstin, bëjnë hipoteza, i konfirmojnë apo refuzojnë ato, bëjnë hipoteza të reja, e kështu me radhë.

Në mënyrë të përbledhur, analiza e tekstit ka të bëjë me procedurat se si njerëzit mendojnë, mësojnë dhe kujtojnë atë çfarë lexojnë.

Më tej, referuar Kintsch dhe Van Dijk (1978), përmendet aplikimi i një analogje mbi procedimin e informacionit për të kuptuar se si njerëzit mendojnë, mësojnë dhe kujtojnë atë çfarë lexojnë. Kur një person lexon, veprojnë vazhdimisht dy aspekte të këtij sistemi që janë:

1. Sistemi *Top-down*- lexuesi fokusohet kryesisht në çfarë ai di
2. Sistemi *Bottom up*-lexuesi mbështete kryesisht në karakteristikat e teksti dhe në informacionin që mbart ai për ta kuptuar.

Përbledhtasi, lexuesi vazhdimisht u kushton vëmendje pjesëve të tekstit duke i krahasuar ata me njoherinë e mëparshme që ai posedon në lidhje me atë fushë. Për të bërë analizën e tekstit në mënyrë sa më frytdhënëse, lexuesi duhet të përdorë të dy sistemet, *Top down* dhe *Bottom up*.

## **1.2 Rëndësia e analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj**

Deri tani u diskutua gjërësisht mbi konceptin e leximit dhe analizës së tekshit si dhe mbi marrëdhienien mes tyre, duke theksuar që termi analizë teksti përmban edhe konceptin e leximit.

Duke qenë se fokus i studimit tonë është analiza e tekstit në orën e Gjuhës së huaj, është me rëndësi që të studiohet roli që ka ky proces në mësimin e saj. Studiues të shumtë kanë nxjerrë në pah rezultate të vlefshme në lidhje me këtë çështje.

Para së gjithash, shkurtimisht përbledhim disa koncepte kyç në lidhje me termin gjuhë e huaj.

Gjuha përkufizohet si aftësia për të përvetësuar dhe përdorur një sistem kompleks komunikimi dhe ndahet në dy lloje, në gjuhën e folur dhe gjuhën e shkruar. Gjuha e

shkruar është pikërisht në interes të studimit tonë, pasi ajo shërben si bazë për analizën e tekstit.

Sipas Rayner dhe D.Reichle (2011) gjuha e shkruar përdor simbole për të ndërtuar fjalë. Më tej ata shtojnë elementët kyç të gjuhës, të tillë si leksiku, sintaksa, gramatika dhe semantika. Sipas tyre ushtrimet e zhvilluara në orën e analizës së tekstit kanë ndikim në elementët e lartpërmendur, rrjedhimisht edhe në mësimin e gjuhës.

Krashen (1987), i përmendur më lart, më tej deklaron që për të mësuar një gjuhë fillimisht duhet të marrim një informacion të kuptueshëm me anë të dëgjimit dhe leximit. Teoria e tij mbi përvetësimin e gjuhës, më konkretisht teoria e *Modelit Natyror* jep një shpjegim të rëndësishëm mbi rolin e analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj.

Sipas kësaj teorie, një nxënës ndërton kompetenca gjuhësore kur ai ballafaqohet me tekste të asaj gjuhe. Edhe pse teoria e Krashenit pati kritika dhe u kundërshtua deri diku, shumë studime të tjera e përforcojnë më tej këtë teori.

Grabe (1991), pohon se rruga kryesore që një nxënës duhet të ndjekë për të mësuar një gjuhë të huaj është leximi dhe analiza e tekstit.

Carrell (1999), një tjetër studiues pohon që për shumë nxënës leximi është kompetenca më e rëndësishme për mësimin e gjuhës së huaj.

Të tjerë studiues si Aebersold dhe Field (2005) theksojnë që për tu bërë lexues të mirë, rrjedhimisht edhe përvetësues të mirë të një gjuhe, nxënësit duhet të dinë se si po lexojnë dhe se çfarë mund të bëjnë për ta kuptuar tekstin më mirë.

Koda (2005), më tej shpjegon procesin e të kuptuarit. Ndër të tjera ai thekson që të kuptuarit ndodh kur lexuesi arrin të nxjerrë dhe integrojë informacione të ndryshme nga

teksti, duke i lidhur me pas me informacionin që ata dinin paraprakisht dhe kjo sigurisht arrihet me anë të ushtrimeve të analizës së tekstit.

Krahas këtyre studimeve, ekzistojnë studimet të tjera përforcuese mbi rolin që kanë ushtrimet e analizës së tekstit në përvetësimin e leksikut dhe gramatikës duke qenë se këto dy elementë, ashtu siç u përmend edhe më lart, përbëjnë bazën e një gjuhe.

Së pari, shqyrtojmë studimet mbi ndikimin e analizës së tekstit në përvetësimin e leksikut.

Leksiku zakonisht përkufizohet si aftësia për të kuptuar fjalë apo kuptimin e tyre. Një nga kontribuesit kryesor të përvetësimit të leksikut janë pyetjet që bëhen pas leximit.

Për këtë i jemi referuar Panelit Kombëtar të leximi (The National Reading Panel, 2000) i cili e identifikoi leksikun si një nga pesë komponentët kryesor të leximi.

Shumë studiues të tjerë kanë theksuar rolin e ndërsjelltë që ka analiza e tekstit dhe përvetësimi i leksikut.

Sipas (NRP 2000) leksiku luan një rol të rëndësishëm jo vetëm në të kuptuarin e një teksti, por edhe në përvetësimin e leksikut. Lexuesit nuk mund ta kuptojnë një tekst paditur kuptimin e shumë prej fjalëve që përbëjnë atë tekst.

Biemiller (2005), një nga anëtarët e NRP-së, në studimin e tij ndër të tjera thekson se vetëm mësimi i leksikut nuk garanton sukses në analizën e tekstit dhe nga ana tjetër analiza e tekstit pa ushtrimet e leksikut nuk është e plotë. Kjo nënkupton që ushtrimet analizës së tekstit duhet të kenë një përbajtje të balancuar të pyetjeve me në fokus leksikun dhe kompetencave të tjera gjuhësore. Për më tepër ata duhet të jenë të mirëformuluara.

### *1.2.1 Leximi dhe zhvillimi i kompetencave gramatikore ne gjuhën e huaj.*

Nje tjetër element shumë i rëndësishëm me një kontribut relativisht të lartë në mësimin e një gjuhë të huaj është gramatika, e përkufizuar si lidhja e fjalëve për të ndërtuar fjali me kutpim të plotë.

Le t'i kthehem sërisht dy teoricienëve të famshëm, Krashen dhe Gribbons (2004), të cilët zhvilluan një studim mbi mënyrën se si mësimi i strukturave gramatikore të gjuhës së huaj ndikohet nga leximi dhe leximi i kombinuar me ushtrime dhe diksutime, pra analiza e tekstit.

Ducy-Perez E.(1999) është një tjetër studiues që bëri një studim të ngjashëm me Krashen dhe Gribbons( 2004). Ai u fokusua në mënyrën se si gramatika e gjuhës së huaj ndikohet nga leximi i heshtur dhe jo i heshtur në ambjentet akademike.

Ai zgjodhi si kampionim një grup prej 186 nxënësish spanjisht folës që po mësonin anglisht në nivelin fillestar dhe të mesëm. Më pas nxënësit u ndanë në dy grupe, grupei eksperimental dhe jo eksperimental. Të dy grupet ndoqën programin e tyre të zakonshëm, por grupei eksperimental krahas kësaj ndoqi një program leximi të heshtur për 30 minuta çdo javë për 10 javë në total.

Të gjithë pjesëmarrësit, pra të dy grupet zhvilluan një test mbi strukturat gramatikore përpëra dhe në fund të dhjetë javëve. Ashtu si Krashen dhe Gribbons, ky studim nxorri në pah lidhjen pozitive mes leximi dhe përmirësimit të nxënësve në kompetencat gramatikore.

### *1.2.2 Implikimi pedagogjik.*

Diskutimet e mësipërme mbi rolin e analizës së tekstit në përvetësimin e gjuhës së huaj, më speciflikisht në aspektet e leksikut dhe gramatikës, janë tëpër të rëndësishme për programet mësimore në shkolla tona. Të gjitha këto u sugjerojnë politik-bërësve të

përfshijnë domodoshmërisht praktika mësimdhënie direkte që zhvillojnë kompetencat e mësipërme gjuhësore.

Pohimet e mësipërme u mbështeten empirikisht nga studimet e Krashen dhe Gribons (2004) apo studimi i Ducy –Perez (1999) mbi ndikimin dhe rëndësinë e analizës së tekstit në përvetësimin e gramatikës dhe leksikut, dy kompetencave kryesore të gjuhës së huaj.

Studime të tjera, të tillë si Renandya (2007) përforcojnë idenë e ndikimit të ushtrimeve të analizës së tekstit në përvetësimin e kompetencave të rëndësishme gjuhësore si leksiku dhe gramatika. Më tej, theksohet akoma më shumë ideja e përfshirjes në një shkallë më të gjërë të ushtrimeve të analizës së tesktit në programet mësimore.

Këtu ofrohen një numër principesh që secili mësimdhënës duhet t'i marrë parasysh për të programuar dhe zhvilluar orën e analizës e tekshit.

Principi i parë ka të bëjë me zgjedhjen e tesktit për ta analizuar. Nxënësit duhet të zgjedhin atë çfarë i i pëlqen apo intereson. Pra mësimdhënësi duhet të zgjedhë tekstet në bashkëpunim me nxënësit, duke marrë pëlqimin e tyre për caktimin e temës dhe tekstit që do të analizohet.

Principi i dytë ka të bëjë me ndarjen e teksteve sipas nivelit të nxënësve. Jo të gjithë nxënësit duhet të lexojnë një tekst të të njëtës shkallë vështirësie. Nxënësit duhet t'i ofrohet një tekst në bazë të nivelit të kuptueshmësirsë.

Principi i tretë ka të bëjë me sasinë e materialeve që duhet të lexohen. Sipas këtij studimi nxënësit duhet të lexojnë një sasi të madhe materialesh .

Principi i katërt ka të bëje me larmishmërinë e materialeve. Tekstet duhet të mbulojnë një shumëlojshmëri temash dhe zhanresh.

Të tjerë studiues me anë të gjetjeve të tyre përmenden faktorë të tjerë që duhet të merren parasysh në programet mësimore të gjuhës së huaj. Nga këto studiues mund të përmendim Pigada & Schmitt (2006), të cilët në studimin e tyre pohojnë rëndësinë që ka ballafaqimi me fjalët e panjohura në tekste të shumta në zhvillimin e leksikut. Ata gjithashtu sugjerojnë që tekstet të zgjidhen sipas fushave të caktuara të mësimit në mënyrë që nxënësit të pasurojnë dhe zgjerojnë leksikun e tyre.

Duke qenë se analiza e tekstit është një proces kaq i rëndësishëm në përvetësimin e gjuhës së huaj, është me rëndësi të bëhet një konstatim i situatës në sistemin e Arsimit të Mesëm të Lartë shqiptar.

Pikë së pari është e rëndësishme evidentimi i nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit, i nivelit të përfshirjes së të gjitha kompetencave gjuhësore si leksiku apo gramatika në ushtrimet e analizës së tekstit. Thënë ndryshe nëse u kushtohet aq shumë rëndësi ushtrimeve të analizës së tekstit duke qenë se kjo tashmë konsiderohet si shtylla e përvetësimit të gjuhës së huaj.

Së dyti, është me rëndësi gjetja e praktikave efikase në rritjen e nivelit të aftësimit të nxënësve në procesin e analizës së tekstit.

### **1.3. Prezantimi i situatës/problem-it**

*1.3.1 Standardet e programit të Gjuhës së huaj dhe niveli i përfshirjes së praktikave të analizës së tekstit në këtë program.*

Sic u përmend edhe më sipër, gjuha e huaj, po zë një vend çdo ditë e më prioritar në arsimin e mesëm të lartë shkollor. Duke pasur një rol të tillë, politikat e arsimit janë prirur të rrisin dhe promovojnë gjuhën e huaj në këtë cikël shkollor.

Lënda e Gjuhës së huaj në sistemin e arsimit të mesëm shqiptar sot renditet ndër lëndët bazë të këtij sistemi. Meqenëse AML-ja (Arsimi i Mesëm i Lartë) përbëhet nga tre klasa, klasa e 10, 11 dhe 12, Gjuha e huaj zhvillohet respektivisht sipas kësaj strukture.

### **Klasa Orë/javë Javë Gjithëse**

10	3 orë	36	108 orë
11	3 orë	36	108 orë
12	4 orë	34	136 orë

Theksojmë që para disa viteve numri i këtyre orëve ishte i reduktuar, në 72 orë në total për secilën nga klasat.

Në lidhje me mësimdhënien e Gjuhës së huaj, ekziston një program i hartuar nga IZHA-ja (Instituti i Zhvillimit të Arsimit) ku sugjerohet që mësimdhënia të bazohet në linjat e përmbajtjes. Secila linjë e përmbajtjes ndërlidhet me linja dhe nënlinja të tjera, të cilat përfshijnë një tërësi çështjesh mësimore të lidhura me një tematikë të caktuar dhe me një objekt të caktuar studimi. Ekspertët e ilustrojnë këtë me një shembull:

Nëse lexojmë apo flasim për turizmin dhe udhëtimet sigurisht krahas koncepteve gramatikore të domosdoshme për ligjërimin, perceptimin apo transmetimin e mendimit, është e domosdoshme zotërimi i një fjalori bazë të natyrës dhe peizazhit natyror, të fushës së mjeteve të transportit, fjalori të fushës së shprehjes të qëndrimeve e ndjenjave, tërësi këto të domosdoshme në perceptimin apo komunikimin me shkrim dhe me gojë.” ( IZHA, 2010:12)

Me anë të këtij shembulli evidentohet rëndësia që ka leximi dhe analiza e tekstit në përvetësimin e elementeve të gjuhës së huaj, si: fjalori, komunikimi, të shkruarit etj, duke shpjeguar kështu një nga arsyet e zgjedhjes së objektit të studimit tonë, që është leximi dhe analiza e tekstit.

Pasur parasysh çfarë u tha më lart, është me rëndësi të shqyrtohet hapësira dhe vendi që i kushtohet analizës së tekstit në programin e Gjuhës së huaj, të miratuar nga IZHA, si dhe praktikat që udhëzohen të ndiqen gjatë këtij procesi.

Duhet theksuar që programi i Gjuhës së huaj është një dokument zyrtar i përpiluar me qëllimin e realizimit të standardeve të mësimdhënies dhe mësim-nxënies dhe të vlerësimit të nxënësit, në nivelin gjuhësor B2 (me tendencë për përfstimin e aftësive drejt nivelit B2+), sipas Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencave për Gjuhët (KPER).

Natyrisht në këtë program shtjellohen qartë të gjitha aspektet gjuhësore por ne do t'i përbahemi fushës së studimit tonë.

Sipas këtij programi, pikë së pari, nxënës/i,-ja duhet të zhvillojë të menduarit kritik, duke i dhënë mundësi të konsultohet me më shumë burime informacioni dhe të bëjë përgjedhjen e duhur personale. Mësimdhënësi nga ana tjetër është ai që duhet të përgatisë nxënësin/en për të nxënënit gjatë gjithë jetës dhe mësimdhënia/nxënia realizohen me sukses duke ndërthurur forma të ndryshme të punës individuale dhe të asaj në grup.

Më konkretisht, tek qëllimi i lëndës përfushë e leximit synohet:

- Aftësimi i nxënësit me teknikat bazë të leximit dhe ligjërimi me shkrim në gjuhë të huaj.
- Zhvillimi i mendimit logjik, sintetik dhe krijues bazuar në tekste konkretë dhe situate reale.

Gjithashtu në program shprehen qartë edhe objektivat që duhet të arrihen në orën e analizën e tekstit. Këto objektiva janë të ndarë sipas nivelit të arritjeve, gjë që konsiderohet si një meritë e këtij programi .Më konkretisht në përfundim të klasës së 12-të, për sa i përket leximit dhe analizimit të tekshit, nxënës/i,-ja aftësohet:

### **1.Niveli bazë:**

- ❖ Të formojë një kuptim të përgjithshëm mbi bazën e asaj që ka lexuar.
- ❖ Të identifikojë pjesërisht informacionin e detajuar të shprehur në shifra apo emra konkretë.

## **2.Niveli mesëm:**

- ❖ Të nxjerrë dhe të përzgjedhë informacionin e duhur të një dokumenti.
- ❖ Të identifikojë idenë kryesore nga një material i dhënë në gjuhë standarde dhe me leksik pak a shumë të pasur.
- ❖ Të lidhë informacionin e një dokumenti me një informacion të jashtëm.

## **3.Niveli i lartë/ i avancuar /përformancë e jashtëzakonshme**

- ❖ Të reflektojë mbi përbajtjen e një teksti, të vlerësojë se sa me vend janë elemente të veçanta të informacionit.
- ❖ Të formulojë një përfundim logjik për atë që ka lexuar duke përdorur një informacion të njëjtë më atë që i jepet në klasë.
- ❖ Të bëjë të mundur identifikimin dhe paraqitjen e elementeve provuese.
- ❖ Të reflektojë për një dokument, bazuar mbi disa vlera dhe bindje personale.
- ❖ Të japë një gjykim në lidhje me moralin e një historie.

Një fakt tjeter që nuk duhet lënë pa përmendur është dhe përqindja që zënë aktivitetet e analizës së tekstit të orët e mësimit të gjuhës angleze.

Praktisht mund të themi se ushtrimet e analizës së tekstit zënë më shumë se 40 % të totalit të orëve të mësimit, orë të mjaftueshme për realizimin e objektivave.

Teksti është një tjeter element i domosdoshëm në programin e çdo lëndë mësimore dhe kur bëhet fjalë për gjuhët e huaja, e posaçërisht për analizën e tekstit, është thelbi i këtij procesi. Në dokumentin e IZHA-s theksohet se teksti i përgjigjet kërkesave të aparatit metodologjik të vetë tekstit dhe linjave të tij, duke nxitur kështu nxënësin të krahasojë, të mbajë qëndrim ndaj fenomeneve të ndryshme që bëjnë pjesë ose jo në jetën e përditshme të tij por që nxisin drejt një bote të re, drejt integrimit evropian.

Një tjetër aspekt i rëndësishëm kur bëhet fjalë për tekstin është përzgjedhja e tematikave, nënlinjat në tekst, të cilat janë të tillë që mundësojnë ndërveprimin e gjuhës së huaj me lëndë të tjera të kurrikulës si historia, shkencat sociale, artet etj.

Sipas IZHA-së (2010), tekstet e Gjuhës së huaj i përbajnë të gjitha kriteret e mësipërme.

Më tej në dokumentin e IZHA-s (2010) jepen praktika të analizës së tekstit për tu bërë pjesë e praktikave të domosdoshme që duhet të ndiqen në procesin mësimor ku fokus është analiza e tekstit.

Sipas këtij dokumenti ka tre kategori praktikash :

Kategoria e parë: a) Praktikat të leximit global janë ato teknika të planifikuara me kujdes me anë të cilave nxënësi monitoron të lexuarit.

Kategoria e dytë: b) Praktika në zgjidhjen e problemeve janë procedurat që përdoren nga nxënësit kur janë duke punuar drejtpërdrejt me dokumentin burimor në këtë rast me tekstin.

Kategoria e tretë : c) Praktikat mbështetëse janë mekanizma bazë për të ndihmuar nxënësin në të kuptuarit e tekstit si përshebull duke përdorur fjalor, duke mbajtur shënimë apo duke nënvizuar informacionin e rëndësishëm të tekstit.

Në këtë dokument gjithashtu ofrohen një sërë praktikash udhëzuese për tu ndjekur nga nxënësit në klasë, me qëllim zhvillimin e aftësive të tyre në lehim dhe analizë.

Më konretisht nxënës/i-ja duhet të ushtrohet të ndjekë këto praktika, të ilustruara sipas dokumentit të IZHA-s:

- ❖ Të kërkojë të dhëna që e ndihmojnë për të parashikuar përbajtjen e tekstit, si: figura, titulli i mësimit, dy rreshtat e parë të mësimit;
- ❖ Të lexojë pyetjet rreth tekstit dhe të mendojë për përgjigjet e mundshme.

- ❖ Të gjejë përgjigjet e pyetjeve në tekst, duke përcaktuar paragrafin që i përket pyetjeve.
- ❖ Të kushtojë një vëmendje të posaçme duke ofruar më shumë kohë në dispozicion kur është i vështirë.
- ❖ Të lexojë tekstin për herë të dytë, që të nxjerrë kuptimin e fjalëve të panjohura.
- ❖ Të lexojë tekstin dhe të nxjerrë kuptimin kryesor.
- ❖ Të lexojë paragrafin e parë dhe të fundit për të gjetur idenë kryesore.
- ❖ Të nxjerrë kuptimin të fjalëve të reja.
- ❖ Të nënvisojojë informacionin e rëndësishëm.
- ❖ Të shmang fjalitë që nuk kuptohen.
- ❖ Të përdorë fjalorin anglisht-anglisht.
- ❖ Të mbajë shënime gjatë të lexuarit.

Nga sa u tha më lart, programi mësimor, i hartuar nga IZHA për lëndën e Gjuhës së huaj, për klasat e 10-ta deri të 12-ta, përmban kritere mjaft frytdhënëse, objektiva të matshëm, udhëzime për përdorimin e praktikave të efektshme në orën e mësimit.

Por cili është niveli i përfshirjes së praktikave të shprehur në këtë program? A mbetet ai vetëm në letër? Sa arrihen praktikisht këto objektiva?

Këto pyetje janë vetëm zanafilla e prezantimit të problemit të kësaj teze.

### *1.3.2 Mundësitet e forimimit profesional të mësimdhënësve*

Në lidhje me formimin profesional të mësimdhënësve që në fakt është një nga çështjet kyç të një mësimdhënie të suksesshme, IZHA udhëzon që të paktën tre ditë në vit secili nga mësimdhënësit duhet të ndjeke një seancë trajnimi, udhëzim ky që nuk ndiqet nga një program i mirëfilltë trajnimi, duke bërë që shumë mësimdhënës të mos trajnohen asnjëherë gjatë gjithë eksperiencës së tyre. Sigurisht, kjo mungesë trajnimi shkakton një

nga problemet më të mëdha në zbatimin e praktikave efikase të mësimdhënies së analizës së tekstit, gjë që reflektohet edhe në arritje jo të kënaqshme nga ana e nxënësve.

### *1.3.3 Niveli i arritjeve të nxënëve në analizën e tekstit në Gjuhën e huaj.*

Edhe pse kurrikula është e përpunuar mirë me objektiva dhe synime të qarta, nxënësit përsëri tregojnë mangësi kur analizojnë një tekst. Natyrshëm na vjen të mendojmë që niveli i zbatimit të praktikave të këtij aspekti mjaft të rëndësishëm gjuhësor në procesin mësimor nuk është në nivelin e duhur.

Për këtë, pikë së pari, i jemi referuar ekperiencës disavjeçare vetjake të punës në arsim me nxënës të shkollave të mesme në Kukës, ku nuk mund të mohohet vështirësia e hasur në orët e leximit dhe analizimit të tekstit.

Matura Shtetërore është një tjetër faktor që çon në pohimin se niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit nuk është në nivel të kënaqshëm.

Edhe pse e propaganduar aq shumë si një sukses, çdo vit, krahas rezultateve të mira, Matura Shtetërore është një tjetër tregues i problematikave të gjuhëve të huaja në sistemin arsimor shqiptar.

Për fat të keq Matura Shtetërore po tregon se nuk po funksionon ashtu siç duhet. Një studim i publikuar në gazeten *Shekulli* (2014), i zhvilluar së fundmi nga Universiteti i Tiranës me ndihmën e Këshillit Britanik për nivelin e gjuhës angleze me studentët që kanë dalë nga Matura Shtetërore, pasqyron rezultate kundërshtuese, krahasuar me nivelin real të njohjes së gjuhës. Në maturë kanë nota të larta, por niveli i tyre është nën mesataren. Qëllimi kryesor i këtij studimi ishte të përcaktohej niveli i studentëve në gjuhën Angleze që vijnë nga Matura Shtetërore në universite.

Sigurisht studimi nuk u bë për të gjithë studentët, sepse nevojitej një shtrirje kohore më e madhe për ta realizuar me të gjithë studentët e Shqipërisë. U morën tri fakultete si kampione për matjen e njohurive të gjuhës angleze, Gjuhet e Huaja, Fakulteti i Drejtësisë dhe Shkencat e Natyrës. Këtij provimi iu nënshtuan gjithsej njëqind e pesëdhjetë 19-vjeçare, studentë nga tre fakultetet e lartpërmendura. Nga ky testim rezultoi se (70%) e studenteve kanë nivel të dobët në gjuhën angleze, me mesatare 5.1, ndërsa mesatarja e përgjithshme, për të gjithë nxënësit e ardhur nga Matura Shtetërore ishte në nivelin 7.1, dhe problemet më të mëdha hasen në pjesën e analizës së tekstit. Gjithashtu vlen të përmendet që duke qenë pjesë për disa vite rrjesht e grupit korrigues të provimit të lëndës Anglisht të maturantëve të rrëthit Kukës, janë vënë re probleme të theksuara dhe dobësi të nxënësve në seksionin e parë që është analiza e tekshit. Shumë prej tyre dështojnë t'ju kthejnë përgjigje pyetjeve mbi tekstin.

#### **1.4 Pyetjet kërkimore, hipotezat dhe objektivat**

##### *Pyetjet kërkimore*

Ky studim ndërtohet mbi tre pyetje të rëndësishme kërkimore të cilat janë formuluar duke u bazuar në problematikat dhe arsyet e shprehura më lart.

Pyetja e parë dhe më e rëndësishme kërkimore ka të bëjë me nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në shkollat e mesme të rrëthit Kukës, e formuluar më konkretisht:

*1.Cili është niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në orën e Gjuhës së huaj në shkollat e mesme, Kukës?*

Pyetja e dytë kërkimore është pak më e specifikuar, ajo konsiston në identifikimin e pengesave apo vështirësive specifike që nxënësit hasin gjatë procesit të analizimit të tekstit.

### *2. Ku qëndrojnë vështirësitë e nxënësve në analizën e tekstit?*

Pyetja e tretë kërkimore ndërtohet si një përpjekje për të gjetur alternativa në përmirësimin e situatës.

Pyetja e tretë kërkimore është pyetja kryesore e këtij kërkimi.

### *3. A ka efekt në rezultatet e nxënësve në Gjuhën e huaj aplikimi korrekt i praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit.*

#### *Hipotezat*

Mbështetur në pyetjet kërkimore ndërtojmë hipotezat përkatëse. Për secilën pyetje kërkimore është ndërtuar një hipotezë e caktuar. Në këtë mënyrë, studimi bazohet në tre hipoteza.

Hipoteza e parë ndihmëse është:

- H1.Niveli zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesme, Kukës, nuk është në nivel të kënaqshëm.

Hipoteza e dytë ndërtohet mbi vështirësitë që hasin nxënësit për të analizuar një tekst.

- H2.Mosaplikimi i praktikave në nivelin e duhur për analizën e tekstit sjell vështrësi tek nxënësit

Hipoteza kryesore ndërtohet mbi aplikimin e praktikave të analizës së tekstit.

- H4. Hipoteza kryesore: Aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj në ciklin AML rrit nivelin e përvetësimit aktiv.

Hipotezat e para do të vërtetohen me anë të pyetësorve drejtuar nxënësve dhe mësimdhënësve të shkollave të mesme, Kukës. Për dy hipotezat e parat do të bëhet një

analizë deskriptive. Hipoteza e tretë dhe kryesore vërtetohet me anë të metodologjisë krahasuese T-test dhe vrojtimeve.

### *Objektivat e punimit.*

Në mënyrë të përbledhur, objektivat e këtij studimi janë:

- ❖ Evidentimi i nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesme, Kukës.
- ❖ Evidentimi i problematikave të hasura gjatë analizës së tekstit.
- ❖ Efekti që ka aplikimi i praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit në rritjen e rezultave të nxënësve.

### **1.5 Struktura e tezës**

Kjo tezë është e ndërtuar në pesë kapituj bazë.

*Kapitulli I* është *Hyrja* ku trajtohen çështje të tillë si: -Përligjia e punimit, problematika, pyetjet kërkimore, hipotezat, objektivat, teoria dhe literatura bazë, si dhe rëndësia e punimit.

Në këtë kapitull shpjegohen çështjet dhe konceptet kyç të punimit. Kështu në pikën 1.2 trajtohet; *Përkufizimi dhe një përbledhje e shkurtër e studimeve mbi procesin e leximi* si dhe *Qëllimi i leximit*. Më pas jepen studimet dhe kërkime të bëra në lidhje me analizën e tekstit si dhe çfarë kuptojmë ekzaktësisht me termin analizë teksti.

Një çështje tjeter që trajtohet në këtë seksion është rëndësia e leximit dhe analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj.

Në këtë kapitull, më tej bëhet prezantimi i qartë i problematikës së përgjithshme të punimit e më pas arrihet tek objekti i kërkimit si dhe arsyet pse është zgjedhur ky

objekt. Më vonë jepen qartë pyetjet kërkimore dhe hipotezat si dhe mënyra e vërtetitimit të hipotezave.

Më pas përmenden shkurtimisht disa nga teoritë bazë mbi të cilat ndërtohet ky hulumtim, si *Teoria e Përvetësimit të Gjuhës e Krashen*, *Taksonomia e Blum* dhe *Teoritë Kognitive* apo disa nga teoritë e leximit dhe analizës së tekstit si: *Teoria e Skemës*, *Teoria e Sistemit Mendor*, *Teoria e vendosjes në rend* dhe praktikat *kognitive* dhe *metakognitive*.

Gjithashtu këtu përmendet përciptas edhe literatura bazë ku mbështetet ky punim dhe në fund rëndësia apo impakti i tij.

## ***Kapitulli II***

Kapitulli i dytë trajton bazën teorike që lidhet me fushën e përvetësimit të gjuhës së huaj dhe asaj të analizës së tekstit. Këtu, fillimisht bëhet një shtjellim i detajuar i literaturës bazë duke përmendur studiues të ndryshëm, studimet e të cilëve kanë dhënë një kontribut të rëndësishëm në këtë fushë, në hipotezat që nxjerr kjo literaturë si dhe kritikat ndaj saj. Është e rëndësishme të theksohet se fillimisht shtjellohet literatura nga autorë shqiptar dhe mbi Shqipërinë e më pas zgjerohet në hapësirë gjeografike.

Në seksionin tjetër bëhet një diskutim i shkollave të ndryshme teorike që ekzistojnë dhe një analizë e thelluar të perspektivës teorike .

Natyrisht do të ishte e pamundur dhe e pakuptimtë të studionim nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në shkollat e mesme të Kukësit apo aplikimin e efektshëm të tyre pa shqyrtuar disa nga praktikat përfshirë dhe praktikat më të rëndësishme mbarë botërore.

Kështu në këtë seszion të veçantë do të trajtohen këto praktika: *Top down*, *Bottom up*, *modeli Interaktiv*, *praktikat Metakognitive*, *praktikat Kognitive etj.*

Seksinoni i katërt i këtij kapitulli i dedikohet metodologjisë së kërkimit. Ai ndahet në këto nën seksione: *metotologja, dizenjimi i kërkimit, populata dhe mostra e kërkimit, instrumentet e kërkimit, procesi i mbledhjes së të dhënave dhe analiza e të dhënave*

**Kapitulli III**, dhe më i rëndësishmi jep një pasqyrë të analizës empirike të të gjithë punimit. Këtu bëhet përbledhja e të gjithë të dhënave dhe punës kërkimore.

**Kapitulli IV**-Fokusohet në diskutimet e të dhënave, ku behet krahasimi i rezultateve të punës sonë kërkimore me punime të tjera të ngjashme apo me teoritë kryesore duke dhënë edhe një arsyetim mbi rezultatet e përfstuarat.

**Kapitulli V**, dhe i fundit sigurisht i dedikohet konkluzioneve dhe rekomandimeve të mundshme, të nxjerra këto në bazë të gjithë punimit.

## 1.6 Rëndësia e punimit

Me anë të këtij studim synohet fillimi shtëpian i pasqyrohet niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit, të gjendet nëse procesi i analizës së tekstit zhvillohet sipas standartetve të duhura. Synohet gjithashtu të testohet përdorimi i praktikave të ndryshme në orën e mësimit, përfshirë kështu një përmisimin e rezultatetve të nxënësve në Gjuhë të huaj.

Arritja e këtyre synimeve jep një kontribut të jashtëzakonshëm në përvetësimin e gjuhës së huaj.

Është e rëndësishme të përmendet që kontributi dhe rëndësia e këtij studimi ju vlen një sërë grupesh interesit të përfshirë në këtë fushë studimi.

Pikë së pari u shërben mësimdhënesve, mësues apo pedagogë, më pas nxënësve si dhe politikbërjes; pasi paraqet një pasqyre të procesit të të lexuarit dhe analizuarit të një teksti, duke nxjerrë në pah rolin që ka në përvetësimin e një gjuhë, vështirësitë si dhe praktikat e duhura përfshirë këtë proces sa më të lehtë dhe efikas.

## **1. 7 Teoritë dhe literatura bazë**

Duke qenë se ky studim ka në fokus analizën e tekstit në Gjuhën e huaj, së pari është shumë e rëndësishme të përmenden disa nga teoritë bazë të përvetësimit të gjuhës, të cilat shërbejnë si bazë në shtjellimin e ideve.

Ndër studiuesit kryesor përmendim Stephan Krashen, i cili vjen me teorinë mbi përvetësimin e gjuhes së dytë, që paraqitet në pesë hipoteza: *Hipoteza e filtrit emocional, Hipoteza e përvetësimit, Hipoteza e informacionit hyrës, Hipoteza e monitorimit dhe Hipoteza e rendit natyror.*

Për sa i përket leximit, Krashen (2000) ndër të tjera thekson se mënyra më e mirë për të përmirësuar të lexuarin është duke lexuar. Keshtu arrihet: përvetësimi i leksikut, gramatikës, të shkruarit, si dhe arrihet njohje më e mirë e kulturës së huaj.

Ndërsa në lidhje me teoritë mbi analizën e tekstit i jemi referuar kryesisht studiuesit Thommas Gunning (1996), i cili në studimin e tij identifikon tri teori kryesore mbi procesin e analizës së tekstit. Këto teori janë: Teoria e Skemës, Modelet ekzistuese në mendje, Teoria e proposicionit (vendosjes në rend të ngjarjeve).

Autorë të tjera të rëndësishëm janë O'Malley dhe Chamot(1990) të cilët studuan dhe sollën një pasqyrë të praktikave më të rëndësishme që përdoren universalisht për të analizuar një tekst në gjuhë të huaj si: praktikat Metakognitive dhe Kognitive.

Nuk duhet lënë pa përmendor edhe dy modelet e famshme të analizës së tekstit:

Modeli *Top Down* dhe *Bottom Up*.

## **Kapitulli II: Skeleti teotik dhe Modeli Analistik i Tezës**

### **2.1 Shtjellimi i literaturës bazë si dhe hipotezat që nxjerr kjo literaturë**

Mësimi i gjuhës së huaj në institucionet shkollore fillon duke u ballafaquar me një tekst dhe procesi i të kupuarit të tij është pikënisja. Si i tillë, studimi i praktikave të mësimdhënies apo mësimnxënies së analizës së tekstit është tejet i rëndësishëm për shumë studiues.

Gjuha e huaj përbëhet nga katër komponentë kryesor, mes tyre analiza e tekstit është një nga komponentët që është studiuar gjerësisht nga ekspertë të fushës së mësimdhënies së Gjuhës së huaj.

Rezultatet e kërkimeve të zhvilluara për dekada të tëra mbi natyrën e leximi, se si njerëzit mësojnë të merren me një tekst dhe procesin e të kuptuarit të tij kanë kontribuar në një literaturë të pasur. Si rrjedhojë, mësimdhënësit mund të zgjedhin mes një varieteti studimesh për të mësuar nxënësit e tyre të lexojnë dhe analizojnë një tekst.

Në këtë seksion përmenden disa nga studimet më të rëndësishme, të cilat shërbejnë si burim referimi, duke dhënë kështu një ndihmë të konsiderueshme në përbushjen e objektivave të këtij studimi.

Ndër burimet e referimit mund të përmendim këto lloje studimesh: studime kërkimore të huaja dhe shqip, artikuj te botuara në revista të rëndësishme shkencore , faqe web-i , referime të ndryshme në konferenca të mëdha gjuhësore etj.

Le të nisim fillimish me studimet e bëra mbi procesin e analizës së tekstit në Shqipëri.

#### *2.1.1 Burime nga autorë shqiptar rreth procesit të analizës së teksti në Shqipëri.*

Për sa i përket studimeve të rëndësishme nga autorë shqiptar, fillimisht i jemi referuar studimit të Elida Tabaku, Shpresa Delija (2009) “ Language Teaching Methodology”.

Ky studim është në formën e një libri auditoresh, i dizenjuar për studentët e gjuhëve të huaja që studiojnë në nivelin master profesional në drejtimin mësimdhënje. Këtu zhvillohet në detaje metodologja e aspekteve të ndryshme gjuhësore që mësimdhënësit duhet të ndjekin në mësimdhënien e Gjuhës së huaj. Ndër metodologjitë e përmenduara, natyrisht jepet dhe metodologja që sugjerohet të ndiqet në aspektin e leximi dhe analizës së tekstit, metodologji kjo e testuar si tepër efikase dhe sigurisht shërben si një nga burimet në ndërtimin e pyetsorëve.

Një tjetër studim i rëndësishëm nga Elida Tabaku (2009) i titulluar “Teaching EFL to Highlight Students' Identity”, botuar në revistën shkencore “Linguistic and Communicative Performance Journal”, përdoret si burim referimi për studimin tonë.

Ky punim thekson rëndësinë e mësimdhënies së Gjuhës Angleze si gjuhë e huaja duke u bazuar në njojurinë paraprake të studentit, duke nxjerrë në pah edhe identitetin e tij. Për më tepër Tabaku (2009) nxjerr në pah rolin që ka eksperiencia e nxënësve në fusha të ndryshme në të kuptuarin e gjuhës, përfshirë edhe tekstin si një nga elementët më të rëndësishëm të saj.

Një studim tjetër i rëndësishëm është studimi i Kozeta Hyso me bashkëautore Elida Tabaku (2011) e përmendur më sipër. Studimi i titulluar: “*Importance of vocabulary teaching to advanced foreign language students in improving Reading Comprehension*” dhei botuar në revisten shkencore “*Problems of education in the 21st century*”, thekson rolin e rëndësishëm që ka leksiku në analizën e tekstit.

Në këtë punim shkencor u përdorën si kampionim 80 studentë të vitit të parë që studionin Gjuhë Angleze në Universitetin e Vlorës dhe të Tiranës. Qëllimi ishte nxjerra një pah e efekti i aplikimit të praktikave efektive në përvetësimin e leksikut, si dhe roli

qe ka leksiku në analizën e tekstit. Në lidhje me këtë të fundit, konkluzionet treguan se mësimdhënia direkte e leksikut është shumë e rëndësishme për të kuptuar një tekst.

Dy studiues të tjerë që bënë kërkime mbi fushën e leximit në Gjuhën e huaj, janë Zamira Merkuri, Aleksandër Boboli (2012), të dy pedagog në Universitetin e Gjirokastrës.

Në studimin e tyre “*Teaching Reading Strategies to Students who Study Foreign Languages*” të botuar në revisten shkencore “*International Journal of Linguistics*” shqyrtuan disa nga praktikat e leximit të përdorura nga studentët e Fakultetit të Gjuhëve të huaja.

Ky studim më konkretisht përshkruan metodat që mund të përdoren në orën e Gjuhës së huaj për mësimdhëni e leximi, dhe të analizës së tekstit. Objektivi i këtij studimi është të ndihmojë studentët të kuptojnë strukturën e tekstit të një zhanri të caktuar, të gjejnë idenë kryesore të tij, të mësojnë Fjalët e panjohura dhe praktikat efektive të leximit në mënyrë që të analizojnë tekstin me sukses.

Rajmonda Kurshumlia dhe Arta Stavileci (2014) janë dy studiuese të tjera që kanë studuar mënyrat e përmisimit të aftësive të nxënësve në Analizën e teksit. Në studimin e tyre: “*Improving of students skills in second grade Reading Comprehension*”, ata shqyrtuan ndikimin e praktikave të Analizës së tekstit në aftësimin e nxënësve për të analizuar një tekst. Ky studim u zhvillua në shkollën fillore “*Ylli Morina*”, Gjakovë dhe u bazua në metodologjinë kërkimore. Rezulatatet e këtij studimi treguan se zbatimi i praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit solli përmirësime të dukshme në arritjet e nxënësve.

Ndër studimet të tjera mund të përmendim edhe një studim i bërrë së fundmi në gjimnazet e vendit tonë nga Shehu (2015). Ky studim u ngrit mbi një pyetje të

rëndësishme kërkimore: “*Çfarë efekti ka mënyra e analizimit të një teksti, ushtrimet dhe formulimi i pyetjeve në përvetësimin e leksikut?*”

Për këtë hulumtim u përdor një metologji krahasuese ku pjesëmarrësit ishin 80 nxënës .

Fillimisht ata u testuan mbi njohurinë e një liste fjalësh, të cilat ishin target në tekstet qe u përdorën për realizimin e studimit. Më pas nxënësit u ndanë në dy grupe, “*Grupi A*”dhe “*Grupi B*”.

Më vonë secili grup leksi dhe analizoi një tekstu në javë, për 16 javë në vazhdimësi.

Tekstet ishin të njëjta por ushtrimet jo. Në fund të 16 javëve studentëve iu dha për të përkufizuar atë listë fjalësh që u përdor në fillim të studimit. Të dy grupet treguan rezultate të kënaqshme por njëri nga grupet, *Grupi A* , i cili vazhdimisht kishte bërë ushtrime me pyetje më të specifikuara, ku ne fokus ishte fjalori, pati rezultate më të larta në njohjen e fjalëve. Nxënësit arrinin të njihnin pothuajse të gjithë fjalët. Ndërsa *Grupi B* që kishte zhvilluar ushtrime vetëm me pyetje të përgjithshme, pati rezultate më të dobëta në njohjen e fjalëve. Këto rezultate nxorën në pah rolin e konsiderueshëm që ka mënyra e të analizuarit të një teksti në përvetësimin e fjalorit.

Në këtë studim u rekomanduan praktikat e mëposhtme për t'u përdorur në orën e mësimit të analizës së tekstit:

- ❖ Përdorimi i pyetjeve me në fokus leksikun.
- ❖ Nënvizimi dhe analizimi i fjalëve të reja në fillim të orës së mësimit dhe përsëritja e tyre në fund të orës.
- ❖ Përdorimi i fjalëve të reja në kontekste të ndryshme të jetës sonë, duke i lidhur kështu ata me situata reale.
- ❖ Nxitja e nxënësve në lexim dhe angazhimi i tyre në ushtrime mbi të lexuarin.

### *2.1.2 Burime nga vende të tjera*

Kur bëhet një studim mbi përdorimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj, është e pamundur të mos u referohesh dy studiuesve më të rëndësishëm të kësaj fushe si: Stephan Krashen dhe Thomas Gunning, teoritë e të cilëve do të trajtohen më poshtë.

Më tej ndër autorë të tjera të rëndësishëm mund të përmendim Brown H Douglas (2000), i cili me studimin e tij “Teaching by Principles” solli idenë e praktikave të përdorimit të pyetjeve mbi tekstin dhe inkurajon mësimdhënësit t’i përdorin ata në klasat e tyre sa më shumë të jetë e mundur. Me këtë studim ai gjithashtu solli idenë e motivimit të brendshëm dhe të jashtëm. Sipas tij (2001:75) studentët motivohen më shumë për të lexuar kur ata ndjejnë se kanë nevojë të gjejnë diçka që mund jetë vetëm në tekst.

Një tjetër studim i vlefshëm është studimi nga Alireza Karbalaei (2010), i titulluar “*A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers*”, botuar në “*The Reading Matrix*”

Ky studim është në formën e një kërkimi shkencor, i dizenjuar për të nxjerrë në pah dallimet e mundshme mes lexuesve të dy grupeve, respektivisht EFL-së (grupit që studion anglishten si gjuhë e huaj) dhe ESL-së (grupit që studion anglishten si gjuhë e dytë). Me të dy grupet u përdorën praktika të ndryshme, me njërin u përdorën praktika metakognitive, me tjetrin jo.

Si mostër u përdorën rreth 190 studentë, kryesisht nga Irani dhe India, të cilët plotësuan një pyetësor, pas përfundimit të një testi në analizën e tekstit, për të matur njohurinë e tyre mbi praktikat metakognitive. Rezultatet treguan që studentët e të dy grupeve kishin një nivel pothuajse të njëjtë njohës të praktikave metakognitive që përdoren për të

analizuar një tekst, edhe pse u përkisnin dy shkollave të ndryshme socialo-kulturore. Për sa i përket rezultateve të testit me në fokus analizën e tekstit, grupet treguan një diferencë të theksuar. Grupi i parë rezultoi më i suksesshëm. Këto gjetje treguan që edhe pse të dy grupet e nxënësve, nga shkolla të ndryshme, i njihnin praktikat metakognitive, jo të dyja dinin t'i aplikonin. Çfarë do të thotë që nxënësit nga grupi i dytë nuk janë të mësuar me aplikimin e këtyre praktikave në anën praktike, ata mund t'i dinë thjeshtë teorikisht.

Studim tjetër i rëndësishëm që shërben si burim për studimin tonë, më konkretisht vërtetitimin e hipotezës kryesore: “*Aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit rrith përvetësimin aktiv*”, është studimi nga Pratin Pimsarn (2009), i fokusuar në Bangkok dhe botuar në revistën shkencore “*Language Institute Journal*”.

Studimi i titulluar: ”*A Comparative Study of Reading strategies instruction on Graduate Students Reading Comprehension*” ka të njëtin objektiv me studimin tonë; hulumtim për të parë nëse mësimdhënia e praktikave të analizës së tekstit ndikon në rezultatet e nxënësve, arrijet e të cilëve nuk janë të kënaqshme. Ky studim, duke qenë në formën e një studimi krahasues kishte në fokus dy grupe të ndryshme nxënësish nga fakultete të ndryshme në Bangkok me të cilët për 16 javë u punua në mënyra të ndryshme. Për grupin e parë u përdor mësimdhënia me në fokus aplikimin e praktikave të duhura të leximit ndërsa me grupin tjetër u procedua normalisht.

Sigurisht si metodologji u përdor *pre* dhe *post* testi. Gjithashtu dhjetë nxënës nga grupi eksperimental u zgjodhën në mënyrë rastësore dhe u pyetën mbi qëndrimin e tyre rreth përdorimit të praktikave të leximi në orën e mësimit.

Në bazë të të dhënave statistikore dhe intervistave, dolën fakte të rëndësishme që treguan dallime të theksuara statistikore mes grupeve të studimit, duke nën vizuar kështu

rolin e rëndësishëm që ka apikimi i praktikave korrekte të analizës së tekstit në orën e mësimit.

Një tjetër autor i një rëndësie të veçantë është Kahayanto.E. (2005) në studimin e tij i titulluar: "*A comparative study on Students` Achievements in Reading I of the Education Study Program of Palangkaraya University Who Entered Through PSB and SPMB in Academic Year 2003/2004*", jep nacionin e faktorëvë të brendshëm që ndikojnë në arritjet e studentëve në analizën e tekstit. Sipas tij këto faktor njihen zakonisht si faktor personal sepse ata ekzistojnë në brendësi të lexuesit.

Natyrisht, nuk duhen lënë pa përmendur autorë të tjerë të rëndësishëm që kanë bërë studime për teoritë e *Përvetësimit të Gjuhës së Dytë* (SLA Theories), teori të cilat e konsiderojnë analizën e tekstit si një faktor të rëndësishëm në përvetësimin e elementëve gjuhësor siç janë: leksiku, gramatika, shkrimi etj, të cilët përbëjnë atë që quhet “*gjuhë*”. Duke pasur një rol të tillë praktikat e sugjeruar për mësimdhënien e analizës së tekstit duhet të zbatohen me rigorozitet.

Autorë të tjerë mund të përmendim Ard and Beverly (2004), dy kërkues mjaft të rëndësishëm, të cilët me gjeljet e tyre pohuan që niveli i të kuptuarit dhe memorizuarit të fjalëve të reja rritet kur mësimdhënesi përdor praktikën e të pyeturit dhe komentuarit mbi ato fjalë. Kërkues të tjerë të rëndësishëm mbështetën idenë se nxënësit zgjerojnë njohuritë e tyre mbi elementët gjuhësor me anë të analizës së tekstit, thënë ndryshe me anë të praktikave të pyetjeve mbi tekstin.

Biemiller and Boote (2006), janë dy studiues të tjerë që studiuan frekuencën e përdorimit të fjalëve të reja në ushtrimet e analizës së tekstit, dhe më vonë vërtetuan hipotezën që nëse fjalët target përsëriten shumë gjatë ushtrimeve mbi analizën e tekstit

atëherë mundësia e nxënësve për t'i mbajtur mend dhe si rrjedhojë edhe për t'i mësuar ato është shumë e madhe.

Kjo hipotezë u vërtetua edhe nga studiues të tjera si: Blewitt, Rump, Shealy, dhe Cook (2009), të cilët ashtu si Ard dhe Beverly (2004) studuan efektin e pyetjeve të bëra nga mësuesi në përvetësimin e leksikut. Për të vërtetuar pohimin e mësipërm u zhvillua një eksperiment me qëllim vlerësimin e efektit që kanë lloje të ndryshme pyetjesh në përvetësimin e leksikut gjatë leximit të teksteve të ndryshme. Rezultatet treguan që studentët arritën rezultate shumë të mira në mësimin e fjalëve të reja kur pyetjet ishin të mirë strukturuara, që do të thotë se mësimdhënësit fillojnë me pyetje të lehta, duke rritur gradualisht shkallën e vështirësisë.

Autorë të tjera të rëndësishëm janë autorë nga Panelit Kombëtar i leximi (The National Reading Panel) të tillë si Cook (2001); Gass (1997); Krashen (1985); Sharwood Smith(1986); Sinatra, &Gregory(1991); Stahl & Jacobson(1986);) të cilët theksojnë lidhjet e mundshme mes praktikave të analizës së tekstit dhe elementëve gjuhësor.

Në studimet e autorëve të larpërmendur theksohet që leksiku luan një rol të rëndësishëm jo vetëm në të kuptuarin e një teksti, por edhe në përvetësimin e leksikut. Lexuesit nuk mund ta kuptojnë një tekst pa ditur kuptimin e shumë prej fjalëve që përbëjnë atë tekst. Në studimin e tyre ata theksojnë lidhjen e ndërsjelltë mes leksikut dhe analizës së tekstit.

Studimet e kryera nga NRP ( National Reading Panel- Paneli Kombëtar i leximi) sollën tetë gjetje në lidhje me çështjen e leksikut dhe leximi.

Gjetjet janë:

1. Anderson Nagyy, një nga anëtarët e NRP-së sugjeron mësimdhënien direkte të leksikut të një teksti të caktuar. Ai thekson se ka një numër të caktuar fjalësh që nxënësit duhet t'i dinë në mënyrë që ta kenë të mundur kuptimin e një teksti.
2. Stahl ( 2005), një tjeter studiues vë theksin tek përsëritja dhe ballafaqimi i shpeshtë i fjalëve më të rëndësishme të një teksti të caktuar. Më tej ai shton që mësimdhënia e leksikut duhet t'u japë studentëve mundësinë për tu ballafaquar me fjalët sa më shpesh dhe në një varietit kontekstesh.
3. Fjalët që do të mësohen duhet të jenë ata që nxënësi do t'i gjejë të dobishme në shumë kontekste.
4. Ushtrimet mbi leksikun duhet të jenë të ristrukturuara si shumë të nevojshme. Kur studentët e dinë se çfarë u kërkohet në ushtrime të tillë, ata mësojnë më shpejt. (Kamil, 2004).
5. Përvetësimi i leksikut është më efektiv kur mënyra e të mesuarit shkon përtëj përkufizimit. Stahl and Kapinus (2001) në studimin e tyre theksuan që kur nxënësit e dinë një fjalë, ata dinë jo vetëm përkufizimin dhe lidhen e saj logjike, me fjalët e tjera ata dinë gjithashtu sesi fjala funksionon në kontekste të ndryshme.
6. Leksiku mund të mësohet me anë mësuarit ratësor; kjo u sugjerua fillimisht nga Cunningham & Stanovich (1998). Në një tjeter studim të mëvonshëm, Cunningham (2005), më tej rekomandoi leximin e strukturuar me zë të lartë, sesion diskutimesh dhe lexim të pavarur në shkollë dhe në shtëpi për të inkurajuar zgjerimin e leksikut tek nxënësit.
7. Mbështetja në një menyrë të vetme mësimdhënie për leksikun patjetër nuk do të sillte rezultate të kënaqshme. Prandaj është e rëndësishme alterinimi i metodave të ndryshme.

Praktikat e analizës së tekstit gjithashtu kanë një rol të rëndësishëm edhe në përvetësimin e gramatikës. Kjo hipotezë u mbështet nga Krashen dhe Gribbons (2004) të cilët studuan se si gjuha e dytë (L2), respektivisht aspekti gramatikor ndikohej nga leximi dhe praktikat e analizës së tesktit. Ky pohim mbështetej edhe nga Ducy-Perez (1993).

Një tjetër burim i rëndësishëm është studimi i Judi Moreillon (2007) “*Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*“.

Ky studim në formë libri shërben si një udhëzues mjaft i vlefshëm mbi përdorimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj. Ai ndahet në nëntë kapituj dhe trajtohen çështje të tillë si: -Praktikat mbi përdorimin e njohurisë paraprake, përdorimin e përfytyrimeve, mënyrat e të pyeturit, parashikimin i përbajtjes, gjetjen e idesë kyresore , sintetizimin etj.

Ndër studime të tjera të rëndësishme përmendim: Pachler, Evans, Redondo dhe Fisher (2013) ”*Learning to Teach Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to school experience*“

Ky studim është si udhërrëfyes për të gjithë mësuesit e Gjuhës së huaj, të cilët pa dyshim hasin problematika nga më të ndryshmet, ndër to edhe problematika në analizimin e një teksti. Në këtë studim shpalosen disa nga vështirësите që hasen nga nxënësit në procesin e leximi , si dhe ofrohen disa nga praktikat më efikase të leximi të dobishme për t'u përdorur.

Një tjetër studim mjaft i vlefshëm për kërkimin tonë është:” *Motivating Language Learners*”, i Gary N. Chambers (1999). Në këtë studim gjemë materiale mjaft të rëndësishme në lidhje me motivimin, si pjesë e rëndësishme e praktikave të

mësimdhënies. Këtu trajtohen çeshtje të tillë si arsyet pse një nxënës nuk është i motivuar si dhe disa mënyra për t'i motivuar ato.

Dy studiues të tjera Julian Bamford dhe Richard Day (1998) sollën idenë e leximit jashtëshkollor si një praktikë mjaft e vlefshme në përmisimin e arritjeve të nxënësve në analizën e tekstit, si rrjedhoje edhe në lëndën e Gjuhës së huaj. Me anë të 10 principeve ata sugjeruan praktikat që duhet t'i ndjek çdo mësimdhënës për nxitjen e nxënësve drejt leximit jashtëshkollor.

Në studimin e tyre “Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading” ata jo vetëm mbështetën teorinë e Krashenit mbi rolin e leximit jashtëshkollor në rritjen e performancës së nxënësve në analizën e tekstit, por sollën edhe dhjetë principe që çdo mësimdhënës duhet t'i ketë për të nxitur dhe mësuar nxënësit me konceptin e leximit jashtëshkollor.

Principi i parë ka të bëjë me materialet që vendosen të lexohen. Sipas tyre materiali apo teksti duhet të jetë i lehtë. Në mënyrë që leximi jashtëshkollor të jetë i lehtë dhe të arrijmë në rezultatet e dëshiruara, tekstet duhet të janë brenda kompetencës gjuhësore të lexuesit. Hu dhe Nation (2000) sugjerojnë që lexuesit duhet të dinë të paktën 98% të fjalëve që ndodhen në tekst.

Sidoqoftë, ideja e përdorimit të teksteve sipas nivelit gjuhësor hasi edhe në kundërshtime. Në rrithet shkencore ekziston edhe pikëpamja që nxënësit duhet të mësohen edhe me tekste të vështira, me tekse që përshkruajnë botën reale.

Gjithsesi, Day dhe Bamford sugjerojnë që nxënësit të lexojnë materiale ne bazë të nivelit të tyre gjuhësor. Në këtë mënyrë ata do të janë të motivuar për të lexuar sa më shumë, dhe do të kenë mundësinë të ngjisnin shkallët e gjuhës së huaj.

Principi i dytë: “Tekstet duhet tē mbulojnë një fushë tē gjërë temash”. Sipas tyre suksesi i leximit jashtëshkollor varet tek puna nē nxitjen e nxënësve pér tē lexuar. Pér tē zgjuar tek nxënësit dëshirën pér tē lexuar, tekstet duhet tē jenë po aq tē ndryshëm sa edhe lexuesit. Në këtë mënyrë nē studimin e tyre sugjerohet që mësimdhënësit duhet tē përdorin lloje tē ndryshme tekstesh si: libra, revista, gazeta, trillime, fantastiko-shkencorë, tekste informuese, tekste argëtuese, tekste tē përgjithshme, tekste humoristike, tekste serioze etj.

Principi i tretë: “Lexuesi zgjedh atë që do tē lexojë”.

Ky princip është konsideruar nga autorët si principi i lirisë së zgjedhjes, që do tē thotë nxënësit i zgjedhin tekstet vetë, ashtu siç bëjnë edhe nē gjuhën e tyre. Në mënyrë korrelative me këtë princip, nxënësit janë gjithashtu tē lirë, madje tē inkurajuar, tē ndalojnë së lexuari çdo gjë që iu duket e vështirë apo jashtë interesave tē tyre.

Principi i katërt: “Nxënësit lexojnë sa më shumë tē jetë e mundur”. Day dhe Bamford cilësojnë se një nga elementët më kritik, kur fillojmë tē lexojmë, është sasia e kohës që shpenzojmë duke lexuar. Megjithëse nuk ka një limit tē caktuar kohor pér leximin, këta studiues sugjerojnë një libër nē javë, ndoshta si limiti minimal i leximit jashtëshkollor.

Principi i pestë: “Qëllimi i leximit jashtëshkollor lidhet zakonisht me kënaqësinë, informacionin dhe tē kuptuarin e përgjithshëm tē tekstit.

Kur nxënësit lexojnë një material jashtëshkollor ata nxiten tē lexojnë pér kënaqësinë e tyre. Kjo e veçon leximin jashtëshkollor nga leximi nē klasë dhe ai pér qëllime akademike. Natyrisht që synimi nuk është që nxënësit ta kuptojnë tekstin nē masën 100%, pra fokusi kalon nga njohuria nē eksperiencën personale tē lexuesit.

Principi i gjashtë” Leximi është çmimi i tyre”. Leximi jashtëshkollar zakonisht nuk pasohet nga pyetje rreth tekstit; është një eksperiencë më vete. Pra është lexuesi ai që bën vlerësimin e vetes mbi atë se çfarë ka kuptuar nga teskti.

Principi i shtatë ka të bëjë me ritmin e leximit. Nxënësit lexojnë materialet jashtëshkollore me një ritëm më të shpejtë se sa materilat në klasë.

Kur nxënësit lexojnë një tekst që është brenda nivelit të tyre gjuhësor, për interesat e tyre personale, dhe jo të detyruar nga mësimdhënësi, rrjedhshmëria dhe ritmi i leximi është më e madhe.

Ky pohim mbështetet fort edhe nga Nuttall (1996: 127,128), i cili pohon kështu:

“ Ritmi, kënaqësia dhe kuptueshmëria e tekstit janë të lidhura ngushtë me njëra tjetrën. Leximi jashtëshkollar mund të ndihmojë lexuesin “të hyjë në ciklin e zhvillimit gjuhësor”.

Principi i tetë: ”Leximi është individual dhe i heshtur”. Sipas dy studiuesve Day dhe Bamford, leximi i heshtur dhe individual, ndryshe nga leximi në klasë, përdoret si mjet në mësimdhënien e gjuhës dhe është pjesë e praktikave të leximit. Kjo u lejon nxënësve të kuptojnë që leximi është një bashkëveprim personal me tekstin, dhe një eksperiencë për të cilën ata vetë janë përgjegjës.

Principi i nëntë: Mësimdhënësit orientojnë dhe udhëheqin nxënësit drejt leximit jashtëshkollor. Kur flasim për mësimdhënien e leximi, leximi jashtëshkollar është shumë i ndyshëm nga praktikat në klasë. Nxënësit kanë nevojë për një udhëzim të kujdeshëm përpara se të lexojnë materiale ekstra.

Principi i dhjetë: ”Mësimdhënësi është një model për lexuesin”. Nuttall (1999) shprehet që leximi kapet, nuk mësohet, çfarë nënkupton që mësimdhënësit i aftësojnë nxënësit në mënyrë të tillë që leximi të bëhet pjesë e kulturës së tyre.

### *2.1.3 Studime të ngjashme mbi aplikimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj.*

Baker dhe Brown (1984) hulumtuan lidhjet mes praktikave metakognitive dhe kompetencës së nxënësve në lexim. Gjetjet treguan që nxënësit me arritje të larta janë më shumë metakognitiv se sa nxënësit më arritje më të ulëta.

O’Malley dhe Chamot (1990) propozuan tetë praktika metakognitive që përdoren më së shumti nga studentët me arritje më të larta, të cilat do të shtjellohen më poshtë.

Carell (1989), i përmendur dhe më lart, shqyrtoi marrëdhëniet mes njohjes së praktikave metakognitive nga lexuesit e gjuhës së huaj dhe të kuptuarit në të dyja gjuhët, gjuhën e parë dhe të dytë, me anë të një eksperimentimi me në fokus praktikat metakognitive. Rezultatet treguan që lexuesit më të mirë janë gjithashtu dhe përdoruesit më të mirë të këtyre praktikave.

Ryan (1981) kahasoi studentët që përdornin praktikat metakognitive me ata që nuk i përdornin. Gjetjet e tij treguan që studentët e suksesshëm përdornin praktika metakognitive te tillë si, përshtatja e ritmit të leximi me pjesët e tekstit, sidomos me pjesët dhe fjalët e vështira dhe përsëritja e fjalive për të bërë krahasimin mes asaj çfarë dinë dhe çfarë është e shkruar në tekst.

Phakiti (2003) një tjeter studiues i rëndësishëm jep argumentat e tij në lidhje me praktikat kognitive të cilat sipas tij janë të lidhura direkt me gjuhën e synuar dhe me njohurinë e nxënësve rreth botës, e cila u lejon atyre të ndërtojnë kuptimin nga teksti dhe të bëjnë ushtrimet e dhëna.

Një tjeter studiues që dha një kontribut të rëndësishëm në gjetjen e praktikave të efektshme të analizës së tekstit është Wang (2002). Në studimin “*The importance of metacognitive reading strategy in reading comprehension abilities*” ai arrin në

përfundimin se mësimdhënësi është shtylla kryesore e aplikimit të praktikave të leximit.

Sipas tij një nga shqetësimet e mësimdhënësve është trajnimi i nxënësve për t'u aftësuar në përdorimin e praktikave dhe teknikave të duhura, në këtë mënyrë ky proces do ishte i lehtë dhe do të rezultonte në arritje të larta të nxënësve.

Krahas studimeve të shumta mbi efektin pozitiv që kanë përdorimi i duhur i praktikave të analizës së tekstit natyrisht ekzistojnë studime që kundërshtojnë këtë ide.

Një nga këto studime është dhe studimi i Lixia Pei ( 2014), i titulluar:

*"Does Metacognitive Strategy Instruction Indeed Improve Chinese EFL Learners' Reading Comprehension Performance and Metacognitive Awareness? "*

Ky studim eksperimental me nxënësit të nivelit nën mesatar të gjuhës angleze në Kinë, solli një rezultat jo favorizues mbi përdorimin e praktikave metakognitive në orën e mësimit. Me anë të një eksperimenti me gjashtëdhjetë e gjashtë pjesëmarrës, të cilët përjavë të tëra iu nënshtuan një programi mësimdhënësie me në fokus praktikat metakognitive, studiuesja arriti në përfundimin që këto praktika nuk patën ndonjë peshë të konsiderueshme në nivelin e arritjeve të nxënësve.

Pasqyrimi i këtyre studimeve mbi praktikat e leximi tregojnë që studiuesit u kushtojnë shumë vëmendje lidhjes mes praktikave kognitive të leximi dhe leximin në gjuhën e huaj. Shumë studiues tregojnë që përdorimi i praktikave metakognitive nga nxënësit lidhen ngushtë me rezultatet e tyre në analizën e tekstit.

Nxënësit me rezultate të larta përdorin më shumë praktikat metakognitive sesa ata me arritje më të ulëta. Sidoqoftë, shumë pak studime janë bërë mbi përdorimin e këtyre praktikave në Gjuhën e huaj në sistemin e Arsimit të Mesëm të Lartë shqiptar.

## **2.2 Teoritë bazë**

### *2.2.1 Teoritë e përvetësimit të gjuhës së huaj.*

#### *2.2.1.1 Teoria e Krashenit*

Përmendur dhe më lart objekti i këtij studimi është analiza e tekstit në Gjuhë të huaj, është me rëndësi shtjellimi i disa prej teorive bazë të përvetësimit të gjuhës së huaj.

Nisim me teorine e Krashenit (1981), duke qenë se ai është një ndër teoriticienët më të mëdhenj të kësaj fushe.

Teoria mbi përvetësimin e gjuhës së huaj e Stephan Krashen konsiston në pesë hipoteza:

#### *1. Hipoteza e përvetësimit*

Bazuar në këtë hipotezë, procesi i mësimit të gjuhës së huaj konsiston në dy sisteme të ndara, sistemi i përfituar dhe sistemi i mësuar. Sistemi i përfituar apo i përvetësuar është produkt i subkoshiençës, i ngjashëm me procesin gjatë të cilit fëmija mëson gjuhën e parë. Përvetësimi kërkon ndërveprim kuptimplotë në gjuhën që po studiohet, në të cilën folësi nuk përqëndrohet tek forma dhe shqiptimi por tek akti i komunikimit.

Nga ana tjeter sistemi i mësuar apo i të nxënët formal përfshin vetëdijen e njohurive tona mbi gjuhën, përshebull njohja e rregullave gramatikore.

Si përfundim Krashen thekson se të nxënët është më pak i rëndësishëm se përvetësimi.

#### *2. Hipoteza e monitorimit*

Me anë të kësaj hipoteze Krashen solli një tjeter teori. Sipas tij, sistemi i përvetësimit është nismëtari i shqiptimit, ndërsa sistemi i të nxënët luan rolin e monitoruesit.

#### *2. Hipoteza e rendit natyror*

Për këtë hipotezë Krashen u bazua në gjetjet e studiuesve Dulay dhe Burt (1974); Fathman (1975) dhe Makino (1980), të cilët pohuan se përvetësimi i strukturave gjuhësore kryhet sipas një rendi të caktuar.

Sipas Krashen, nxënësit mësojnë pjesë të ndryshme të gjuhës sipas një rendi të parashikuar. Për disa gjuhë, stukturat gramatikore përvetësohen në fillim ndërsa të tjerat përvetësohen me radhë në proces. Kjo hipotezë sugjeron që ky rend natyror i përvetësimit ndodh në mënyrë të natyrshme, i pavarur nga mësimdhënia, në këtë mënyrë mësimdhënësit nuk mund të ndryshojnë këtë rend.

Megjithatë Krashen sqaron se përdorimi i kësaj hipoteze nuk nënkupton që programi i mësimit të një gjuhe duhet të bëhet sipas një rendi të caktuar, pasi gjuhët janë të ndryshme.

Krashen, gjithashtu deklaron që mësimi i një gjuhë të huaj nuk varet nga mosha e nxënësit apo struktura e gjuhës mëmë.

#### *4. Hipoteza e filtrit emocional*

Në këtë hipotezë theksi vihet tek emocionet të cilat mund të luajnë një rol lehtësues ose pengues në procesin e përvetsimit të gjuhës së huaj. Sipas kësaj hipoteze ekzistojnë tre lloj emocionesh që ndikojnë në këtë proces: motivimi, vetëbesimi dhe ankthi. Krashen thekson se nxënësit që kanë motivim dhe vetëbesim te lartë kanë më shumë sukses në përvetësimin e gjuhës së dytë, ndërsa nxënësit me motivim dhe vetëbesim më të ulët nuk kanë shumë sukses, madje ata krijojnë një bllokim ne trurin e tyre që i pengon ta përdorin informacionin e ri për të përvetësuar gjuhën e dytë. Më tej Krashen pohon gjithashtu se emocioni pozitiv është i nevojshëm por jo i mjaftueshëm në përvetësimin e gjuhës.

#### *5. Hipoteza e informacionit të ri.*

Me këtë hipotezë Krashen synon të shpjegojë se si një nxënës përvetëson një gjuhë të dytë duke vënë theksin tek përvetsimi dhe jo tek procesi i të nxënës. Me anë të kësaj hipoteze Krasheni sugjeron që nxënësi i një gjuhe të huaj përmirëson, zhvillon në

mënyrë natyrore kompetencën gjuhësore me anë të informacionit që ka marrë më përpara , e cila është një hap përpara fazës së kompetencës gjuhësore.

Krashen (1985), gjithashtu sjell idenë e leximit jashtëshkollor si një kontribues i vlefshëm në përmisimin e arritjeve në fushën e leximit. Ai deklaron se mënyra më e mirë për të përmisuar leximin dhe si rrjedhojë edhe analizimin e një teksti është duke lexuar. Sipas tij përfitimet e leximit jashtëshkollor janë këta: rrjedhshmëria, përvetësimi i leksikut, përvetësimi i gramatikës, përmirësimi i modeleve të shkruarit, si dhe njohja me kulturën e gjuhës së huaj.

### *2.2.1.2 Teoritë e të mësuarit.*

#### *2.2.1.2.1 Taksonomia e Bloom-it*

Duke qenë që analiza e tesktit në gjuhën e huaj është pjesë e programeve mësimore, sigurisht, është shume e nevojshme të studiohen edhe disa nga teoritë e të mësuarit.

Për këtë i jemi referuar, pikë së pari, studiuesit Bloom (1956) dhe taksonomise se tij e cila vazhdon të japë një kontribut të rëndësishëm edhe sot në fushën e arsimit.

Taksonomia e Bloom ështe taksonomia e objektivave njohës per një nxënës, e cila mund të quhet mjet që shpreh cilësisht llojet e ndryshme të të menduarit. Ajo është përshtatur për përdorim në klasë si një mjet planifikimi dhe vazhdon të jetë edhe sot një nga modelet më të aplikuara në të gjithë botën.

Taksonomia e Bloom është një mënyrë për të organizuar aftësitë e të menduarit në gjashtë nivele, që nga më themeloret e deri tek nivelet më të larta të rendit të menduarit.

Taksonomia e Bloom ka pësuar një sërë ndryshimesh. Në vitin 2001-Lorin Anderson (ish-student i Bloom-it) rishqyrtoi Taksonominë. Disa nga këto ndryshime ishin: ndryshimi i termave nga emra në folje, zëvendësimi i fjalës dije si produkt i mendimit me kujtesën si kategori e mendimit , kuptimi u bë të kuptuarit dhe sinteza u riemërtua si

të krijuarit në mënyrë që të përshtatej më shumë me natyrën dhe rregullin e të menduarit.

Termat origjinale: *vlerësimi, sinteza, analiza, aplikimi, kuptimi, njohja*, u zevendesuan me keto terma te rinj: *të krijuarit, të vlerësuarit, të analizuarit, të zbatuarit, të kuptuarit, të kujtuarit.*

Le të shtjellojmë më gjërësisht taksonominë e Bloom-it, duke u fokusuar në termat të cilët kanë të bëjnë në menyrë te drejptperdrejtë ose të terthortë me analizën e tekstit.

*1.Të krijuarit* ka të bëjë me përdorimin e informacionit për të prodhuar diçka të re.

Nxënësi krijon ide të reja dhe informacion duke përdorur atë që ka mësuar më parë. Për të krijuarin nxënësi bën këto veprime: *kompozon; grumbullon; organizon; shpik; përpilon; parashikon; sajon; propozon; ndërton; planifikon; përgatit; zhvillo; krijon; imagjinon; prodhon; formulon; përmirëson.*

Në klasë kemi dy kategori praktikash për tu ndjekur për të krijuarin:

a.Praktikat e mësuesit ku mësimdhënësi duhet të jetë: lehtësues, zgjerues, reflektues, analizues dhe vlerësues.

b.Praktikat nxënësit ku nxënësit duhet të jenë : dizenjues, formulues, planifikues, ai që merr rreziqet, modifikues, krijues, propozues dhe pjesëmarrës aktiv .

*2. Të vlerësuarit* mund të përkufizohet si kontrolli kritik i informacionit ku nxënësi merr vendime pas një procesi të thellë reflektimi, kritik dhe vlerësimi.

Praktikat që duhet të ndiqen në klasë për të vlerësuarin:

Mësuesi është ai që: qartëson, pranon, drejton ndërsa nxënësi është një pjesëmarrës aktiv që gjykon mosmarrëveshjet, krahason, kritikon, pyet, argumenton, vlerëson, vendos, zgjedh, justifikon etj.

*3.Të analizuarit*, objekti i kërkimit tonë, mund të përkufizohet si copëtimi i informacionit dhe krijimi i lidhjeve mes pjesëve. Nxënësi në këtë etapë copëton, krahason dhe organizon. Ai copëton informacion e mësuar në pjesë të vogla për t'a kuptuar atë.

Praktikat që duhet të ndjekë mësimdhënësi në klasë janë këto: eksploron, drejton ,vëren, vlerëson, vepron si një burim, pyet ,organizon, copëton. Ndërsa praktikat që duhet të ndjek nxënësit janë: diskuton, zbulon, argumenton, debaton, mendon thellë, teston, shqyrton, pyet, llogarit, hulumton si dhe është pjesëmarrës aktiv.

*4.Të zbatuarit*, edhe kjo etapë lidhet ngushtë me analizën e tekstit. Kjo ka të bëjë me përdorimin e informacionit të njojur në një situatë të re. Bloom sugeron që në këtë etapë të përdoren këto praktika nga mësimdhënësi: zbaton, kryen, përdor.

Në këtë etapë nxënësi bën përdorimin e informacionit në një kontekst të ndryshëm nga ai në të cilin është mësuar.

Në etapën e të zbatuarit nxënësi bën këto veprime: përkthen, manipulon, ekspozon, ilustron, llogarit, interpreton, bën, praktikon, aplikon, operon, interviston, pikturnon, ndryshon, rendit, tregon, zgjidh situata, mbledh, demonstron, dramatizon, ndërton, përdor, përshta ,barazon, vizaton.

*5. Një etapë tjeter që lidhet ngushtë me analizën e tekstit është *të kuptuarit*.* Në këtë etapë nxënësi i jep kuptim informacionit që merr. Nxënësi kryesisht kryen këto veprime: interpreton, përbledh, shpjegon, jep shembuj , perifrazon, klasifikon, krahason. Nxënësi kupton domethënien, interpreton informacionin dhe përkthen atë çfarë ka mësuar.

Rolet e mësuesit në klasë për të kuptuarin janë: demonstrimi, dëgjiimi, të pyeturit, krahasimi ,ballafaqimi, shqyrtimi etj. Rolet e nxënësit janë: shpjegon, përshkruan, përvijon, paraqet, interpreton dhe merr pjesë aktivisht.

*6. Të krijuarit* është etapa e fundit që është e lidhur në gjetjen e informacionit të marrë.

Nxënësi përshkruan, liston, emerton, gjen, përkufizon. Ai është në gjendje të kujtojë, dhe nuk harron të riparaqesë informacionin e mësuar. Ai njeh, dëgjon, përshkruan, identifikon , kujton, emerton dhe gjen. Praktikat që ndjek mësimdhënësi në klasë janë: drejton, tregon, thotë, kontrollon, pyet, vlerëson.

Praktikat që ndjek nxënësi në klasë: përgjigjet, dëgjon, kujton, rikujton, fikson, përkufizon, përshkruan dhe ritregon.

Tabela më poshtë tregon raportin e Taksonomisë së Bloom me etapat e përvetësimit të gjuhës së huaj të përmendura më lart.

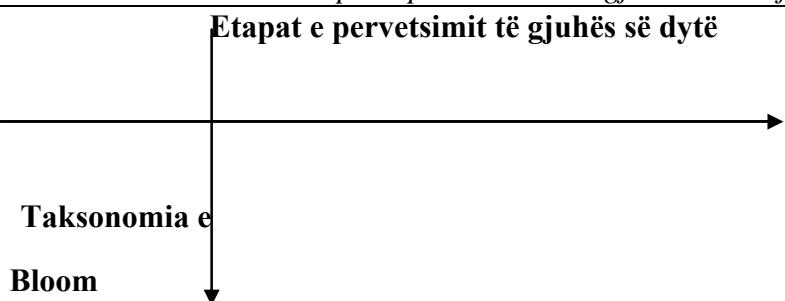
Tabela 1.

*Raporti i Taksonomisë së Bloom-it me etapat e përvetësimit të gjuhës së huaj*

---

*Raporti i Taksonomisë së Bloom-it me etapat e përvetësimit të gjuhës së huaj.*

---



### 2.2.3 Teoritë kognitive

Psikologët kognitiv, nëpërmjet studimeve të tyre, kanë treguar se nxënësit mësojnë praktikat e reja në mënyrë më efektive kur atyre u bëhet e ditur kjo gjë. Në lidhje me analizën e tekstit ata japidnë këtë sugjerim:

Kur nxënësit janë në dijeni mbi mënyrën e procedimit, atëherë ata mund të monitorojnë të kuptuarin e tyre mbi një tekst të caktuar dhe më vonë mund të aplikojnë strategjitë e duhura të nevojshme për të kuptuar dhe analizuar një tekst. (Brown, 1978)

### *2.2.3.1 Teoria e Chomsk-it*

Chomsky (1965) është një nga studiuesit e teorisë kognitive që ka shqyrtuar çështjen e përvetësimit të gjuhës. Sipas tij të gjithë njerëzit e kanë të lindur mekanizmin gjuhësor. Teoritë e tij bazoheshin kryesisht me shumë në intuitën e tij sesa në studime të mirëfillta me femijët dhe shpesh ai u sulmua nga studiues te tjerë. Chomsky argumenton se teoritë e tij janë bazuar në një studim mbi përvetësimin e sintaksës së gjuhës së huaj, që mbështetet në modelin e kompetencës dhe performancës. Ai studioi gjithashtu krijimtarinë gjuhësore, e cila interpretohet si aftësia e qenieve njerëzore për të prodhuar dhe kuptuar një numër të madh fjalish.

Më konkretisht, teoria e Chomskit bazohet në këto pikat:

- Bebet i dinë rregullat gjuhësor sepse janë te lindur me mekanizma të tillë.
- Bebet dëgjojnë shembuj nga gjuha e tyre amtare.
- Rregullat gjuhësore i ndihmojnë ata që të vlerësojnë dhe të bëjnë parashikime për gjuhën që dëgjojnë apo lexojnë.
- Nga këto vlerësimet dhe parashikime bebet fillojnë të mësojnë rregullat gramatikore. Sa më shumë dëgjojnë gjuhën aq më shume fillojnë flasin si të rriturit.

Në lidhje me analizën e tekstit këto pika mund të interpretohen në këtë mënyrë:

Sa më shumë nxënësi ballafaqohet me një tekst apo me një gjuhë të huaj, aq më shumë arrin ta përvetësojë atë gjuhë.

### *2.2.3.2 Teoria e Vygotskit*

Vygotski ishte ndër të parët që hodhi themellet mbi teorinë e përvetësimit të gjuhës me anë të ndërveprimit shoqëror. Sipas kësaj teorie, ndërveprimi shoqëror do të thotë zhvillim i gjuhës në kontekstin shoqëror me anë të ndërveprimit mes një fëmije që po zhvillohet dhe një të rrituri që ka mjaftueshëm njoħuri pér të krijuar një model gjuhe pér tu përvetësuar nga ai fëmijë. Më tej Vygotski (1962), shprehet se nxënësit zhvillojnë

aftësi gjuhësore kur mësimdhënësit i inkurajojnë ata për të folur rrëth një teme apo një teksti të caktuar, kur mësimdhënësit modelojnë praktika analizuese për to, dhe kur nxënësit kanë mundësi për të folur me njëri tjetërin mbi atë se çfarë kanë kuptuar nga një teksti i caktuar .

Kjo teori u mbështet edhe nga studimet e Hoffman (1986) dhe Heath (1986).

Teoria e ndërveprimt shoqëror u pasua edhe nga një tjeter teoricien siç ishte Bruner.

*Jerome S. Bruner* batoi studimin e tij “*A study of thinking*”, pak më vonë, më 1965 duke hedhur kështu bazat për studimin e psikologjisë kognitive. Bruner mbështeti idenë se ndërveprimi shoqëror luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin njoës dhe atë të zhvillimit të gjuhës.

Sipas Bruner (1965) fëmijët mësojnë një gjuhë për qëllime komunikimi por në të njëtin kohë ata mësojnë kodin gjuhësor. Gjuha e kuptimitë mësohet në konteksin e ndërveprimit mes fëmijës dhe prindit.

Si kundërpërgjigje ndaj teorisë së Chomskit mbi mekanizmin e përvetësimit të gjuhës, Bruner paraqiti teorinë e tij mbi sistemin mbështetës të teorisë së gjuhës.

Sipas Bruner (1965) prindërit duhet të përdorin libra dhe përfytyrime për të zhvilluar aftësinë e fëmijëve në etiketimin e objekteve dhe aftësinë për të marrë pjesë në bisedë. Ai e ilustron këtë teori me një shembull të thjeshtë si térheqja e vëmendjes së fëmijës me anë të një fotoje apo pikture duke i bëre pyetje fëmijës të identifikojë objektet. Në këtë prizëm teoria e Bruner ka një implikim edhe tek analiza e tekstit që përforcon hipotezën mbi përdorimin e praktikave efikase në orën e mësimit si mënyrë përritjen e rezultateve të nxënësve. Në kët rast përdorimi i disa prej praktikave të efektshme, të tillë si: përfytyrimi, grafiqet, skemat etj. në orën e analizës së tekstit motivon nxënësit.

### *2.2.3.3 Pikëpamja kognitive Top-down*

Në vitet '69 në shkencën kognitive ndodhi një ndryshim pragmatik. Shkenca biheivoriste u zbeh disi teksa teoria e re kognitive po prezantonte kapacitetin e lindur mendor për të mësuar, gjë e cila i dha një fuqi të re shpjeguese konceptimit se si njerëzit përvetësonin gjuhën e tyre të parë. Kjo teori pati gjithashtu edhe një efekt të stërmadhu në fushën e gjuhëve të huaja tek sa psikologët shpjegonin “se si gjuha e huaj zhvillohet brenda mendjes së një individi që po mëson atë gjuhë.” (Omaggio, 1993: 57).

Ausubel, një tjetër studiues, duke iu referuar Omaggio (1993: 58), bëri një dallim të rëndësishëm mes të mësuarit me logjikë dhe të mësuarit përmendësh. Një shembull fare i mirë në gjuhën e huaj për të mësuarin përmendësh është mësimi i një liste fjalësh të pa njohura apo rregullat e një gjuhe të re, ku informacioni bëhet i përkohshëm dhe me shumë gjasa të humbas. Mësimi me logjikë, nga ana tjetër, ndodh kur informacioni i ri jepet në një kontekst të rëndësishëm dhe lidhet me atë se çfarë nxënësi di paraprakisht, kështu që mund të integrohet lehtësisht në strukturën kognitive ekzistuese të një individi të caktuar.

Një formë e të mësuarit që nuk është e logjikshme nuk mund të jetë mësim i përhershëm. Ky diskutim mbi të mësuarin e logjikshëm na çon tek metoda top-down e të mësuarit të gjuhës së huaj, dhe në vitet '60 dhe '70 pati një shpërthim metodash mësimdhënie që si bazë të fortë kishin njohurinë dhe eksperiencën e më parshme të nxënësit.

Kognitivizmi i ri dhe metoda analizuese top-down revolucionarizuan konceptin e mënyrës se si nxënësit mësojnë të lexojnë (Smith, 1994). Nga kjo pikëpamje, mund të themi se leximi nuk ka të bëjë vetëm me nxjerrjen e kuptimit nga një tekstu por ka të bëje

me lidhjen e informacionit në tekst me njojurinë që ka lexuesi mbi tematikën që po lexon.

Në këtë kontekst leximi është një dialog mes lexuesit dhe tekstit, dialog i cili përfshin një proces konjtitiv në të cilin formimi kulturor i lexuesit luan një rol kyç në nxjerrjen e kuptimit (Tierney and Pearson, 1994).

Referuar (Smith, 1994: 2), leximi nuk është një aktivitet mekanik pasiv por ka një objektiv dhe është racional, duke u mbështetur në njojurinë paraprake dhe pritshmëritë e lexuesit. Ky proces nuk është thjesht një çështje dekodimi tekstesh por ka të bëjë me mënyrën se si ne i japim kuptim gjuhës së shkruar.

#### *2.2.3.4 Pikëpamja bihevioriste Bottom up*

Kjo pikëpamje mbi të lexuarin është një metodë tradiconale si dhe rivale e metodës *Top-down*. Kjo metodë është më e vjetër në kohë dhe është ndikuar nga psikologjia bihevioriste e viteve 1950, e cila pretendonte që të mësuarit bazohet në krijimin e një “zakoni” që formohet nga bashkëveprime të përsëritura të një stimuli me një përgjigje dhe mësimi i një gjuhe konsiderohej si një sistem përgjigjesh që njerëzit përvetësojnë në mënyrë automatiqe, ku disa aspekte të gjuhës përforcohen dhe disa të tjera jo, dhe vetëm ato aspekte të përforcuara nga komuniteti i përdoruesve të gjuhës do të qëndrojnë gjithmonë (Omaggio 1993, 45-46).

Biheviorizmi u bë baza e metodës audio-linguale, e cila përpinqej të formonte praktika të gjuhës së dytë me anë të përsëtitjes, korrigjimit të gabimeve etj.

Sot, metoda kryesore e lidhur me metodën e leximi *Bottom- up* njihet si fonika, e cila kërkon që lexuesi të lidhë shkronjat me tingujt në një sekunecë të përcaktuar.

Sipas kësaj pikëpamje, leximi është një proces linear ku lexuesit dekodojnë një tekst fjalë përfjale, duke lidhur fjalët në shprehje, dhe pastaj në fjali. (Gray and Rogers, cituar në Kucer (1987).

Në lidhje me këtë metodë bihevioriste janë bërë edhe të tjera studime nga studiues të ndryshëm. Studiuesit Samuels dhe Kamil (1988: 25), pohojnë që shkenca bihevioriste e trajton të lexuarin si një per gjigje ndaj stimulit me anë të njohjes së fjalës. Me fjalë të tjera kjo shpjegohet në këtë mënyrë : kuptimi i një teksti nxirret si një proces zinxhir, në fillim duke nxjerrë kuptimin e fjalëve, më pas kuptimin e pjesëve të fjalisë duke arritur deri tek kuptimi i gjithë tekstit.

Ashtu si metoda e mësimdhënies audio linguale, fonika vendos theksin në përsëritjen e e tingujvë që përbëjnë fjalët. Informacioni merret dhe analizohet duke filluar nga njësitë më të vogla kuptimore.

Sipas Stanovich (1980) modeli *Bottom up* përshkruan rrjedhjen e informacionit si një seri etapash që transformon inputin dhe e kalon atë në etapën tjetër pa ndonjë fidbek . Me fjalë të tjera, gjuha konsiderohet si kod dhe detyra kryesore e lexuesit është ta deshifrojë atë, duke identifikuar morfemat dhe ti kthejë ata në fonema. Lexuesit konsiderohen si marrës pasiv të infomacioni në tekst, ndërsa kuptimi qëndron në tekst dhe lexuesi duhet ta riprodhojë atë.

Ky model i leximi gjithmonë ka qenë objekt sulmi me argumentin se është i pa mjaftueshëm dhe jo efektiv përfshakat të mbështetjes në karakteristikat formale të gjuhës, kryesisht në fjalë dhe struktura.

Megjithatë, edhe pse pati replika mbi përdorimin e këtij modeli, duhet të pranohet që njohuria mbi veçoritë gjuhësore është gjithashtu e nevojshme për të kuptuar dhe analizuar një tekst.

## 2.2.4 Teoritë e leximit dhe Analizës së tekstit

### 2.2.4.1 *Schemata theory (Teoria e skemës)*

Një teori shumë e vlefshme mbi procesin e analizës së tekstit, shumë e afërt me modelin *Top-down*, i diskutuar më sipër, është teoria e *Skemës*. Kjo teori pati një impakt të madh në mësimdhënien e analizës së tekstit duke ofruar një përshkrimi në detaje mbi mënyrën se si njohuria paraprake e lexuesit ndërvepron me ushtrimet e analizës së tekstit.

Teoria e *Skemës* bazohet në konceptin që eksperiencat e mëparshme na çojnë në krijimin e skemave mendore, duke ndihmuar kështu një lexues të kuptojë eksperiencën e re. Autorë të ndryshëm kanë dhënë përkufizime dhe shpjegime të ndryshme në lidhje me këtë teori.

Smith (1994: 14) e quan këtë teori “*përfaqësim i gjérë i modeleve më të përgjithshme apo rregullave që hasim në ekperierecën tonë.*” Kjo do të thotë që ekperierecat e mëparshme do të lidhen me eksperinecat e reja që hasim në tekst.

Anderson (1994), një tjetër studiues i kësaj teorie thekson se rikujtimi i informacionit në një tekst ndikohet nga ”*skema*’ apo më konkretish eksperiencia e lexuesit dhe shpjegon më tutje që ‘lexuesi’ kuption mesazhin kur ai mund të sjellë ndër mend një skemë që u jep shpjegim objekteve dhe ngjarjeve të përshkruara në mesazh.

Më tej (Anderson, 1994: 473) e përkufizon të kuptuarin si procesi i aktivizimit të një skeme në mendje që ofron një shpjegim koherent të objekteve apo ngarjeve të përmendura në tekst.

Ndërsa për Andersonin dhe Pearsonin (1988: 38) të kuptuarit është një ndërveprim mes informacionit të vjetër dhe të ri. Sipas tyre “të thuash që dikush ka kuptuar një tekst është të thuash që ai ka gjetur një “vend” në mendje për të vendosur informacionin që ka marrë në tekst, apo ka zgjeruar vendin ekszistues në mendje në menyrë që të akomodojë informacionin e ri.”

Teoria e *Skemës* ndahet në lloje të ndryshme:

1. *Skema formale* dhe *e përbajtjes*

Studuesit që përkufizuan teorinë e *Skemës* bëjnë dallimin mes *skemës formale*, që është njouria mbi strukturën e një teksti; dhe *skemës së përbajtjes* që është njouria mbi lëndën. Njouria paraprake e lexuesit mbi këto dy lloj skemash bën të mundur që ai të parashikojë ngjarjet dhe kuptimin, si dhe të nxjerrë kuptimin nga një kontekst më i gjërë.

*Skema formale* i referohet mënyrës se si një tekst ndryshon nga një tjetër, për shembull, një tekst mund të jetë ese shkencore, letër etj, dhe secila gjini do të ketë një organizim strukturor të ndryshëm.

Njouria mbi këto struktura zhanresh mund të na ndihmojë shumë në analizën e tekstit duke qenë se kjo strukturë shërben si një bazë për të parashikuar përbajtjen tekstit. (Smith 1994).

Për shembull, në qoftë se një lexues e di që formati tipik i një artikulli kërkimor përbëhet nga *Hyrja*, *Baza teorike*, *Metodologja*, *Rezulatatet*, *Diskutimet* dhe *Konluzionet*. Kjo njouri do të lehtësojë ndërverprimin me artikullin dhe si rrjedhojë ky

artikull do të kuptohej më mirë. Nga ana tjeter, në qoftë se ai nuk e njeh këtë skemë formale, do ta ketë më të vështirë për ta kuptuar atë.

*Skema e përbajtjes* i referohet mesazhit të tekstit. Sipas Anderson ( 1994), në qoftë se një lexues e njeh përbajtjen ai do të jetë më produktiv dhe efikas në analizën e tekstit. Këtë ide Anderson (1994: 469) shpjegon kështu :

Një lexues kupton një mesazh kur ai mund të sjellë ndër mend një skemë që mund të shpjegojë objektet dhe ngjarjet që ndodhen në mesazh.

Në këtë kontekst, duke qenë se lexuesi luan një rol thelbësor në ndërtimin e kuptimit të një teksti, mosha, gjinia, eksperienca dhe kultura e tij janë disa nga faktorët e rëndësishëm që një mësimdhënës duhet t'i marrë në konsideratë kur cakton teksti për t'u analizuar.

Lidhur me mësimdhënien e analizës së tekstit në Gjuhën e huaj, që është objekti i studimit tonë, McDonough (1995) teorinë e *Skemës* e shpjegon dhe e ilustron duke dhënë një shembull. Ai shprehet se në qoftë se një tekst përmban një kontekst kulturor që është i ndryshëm nga ai i nxënësit, çështja e skemës formale dhe përbajtjes bëhet akoma me e rëndësishme. Sipas tij kjo është arsyja pse nxënësit e gjuhëve të huaja e konsiderojnë të vështirë një tekst që përmban elementë të ndryshëm kulturor nga gjuha e tyre. Ata nuk kanë njohuri të mjaftueshme kulturore, e nevojshme për të analizuar një tekst sipas metodës *Top- down*.

#### ➤ *Teoria e Skemës sipas Thommas Gunning*

Thommas Gunning (1996), i përmendur në fillim të këtij kapitulli, është një nga autorët më të rëndësishëm që studioi në mënyrë të detajuar procesin e analizës së tekstit. Në

studimin e tij ai identifikon tri teori kryesore mbi këtë proces, ndër të cilat edhe teorinë *Skemës*.

Gunning e përkufizon *Skemën* si një njojuri të organizuar që një person ka mbi njerëzit, vendet, dhe tekstin, gjë që reflektohet në nivelin e të kuptuarit të tekstit.

Kjo skemë, mund të jetë shumë e gjëre, siç është për shembull skema pë fatkeqësitë natyrore, ose me e ngushtë, siç eshtë skema për një uragan.

Çdo skemë është si një dosje ne trurin e një individi. Në përkpjeke për të kuptuar tekstin, nxënësit lidhin informacionin e ri me informacionin ekzistues ne “*dosjen*” e trurit te tyre, duke e ruajtuar pastaj atë për ta përdorur në të ardhmen.

Bazuar ne teorinë e *Skemës*, te kuptuarit e një teksti është në varësi të zgjerimit të “*dosjes*“ të secilit individ.

Gunning gjithashtu përkufizoi edhe dy teori të tjera që lidhen me analizën e tekstit:

*Teoria e Sistemit Mendor* dhe *Teoria e vendosjes në rend (Preposition theory)*

#### 2.2.4.1 Teoria e Sistemit Mendor

Ky model mund të konceptohet si një film i mendjes i krijuar në trurin e një individi në bazë të përbajtjes së tekstit. Gunning jep një përshkrim të detajuar mbi këtë proces, duke deklaruar që një *sistem mendor* ndërtohet më shumë kur një nxënës lexon trillime. Lexuesi fokusohet ne personazhet kryesore dhe krijon një sistem në mendje mbi rr Ethanat në të cilat një personazh gjen veten. *Sistemi Mendor* rikonstruktohet ose përditësohet për të reflektuar mbi rr Ethanat reja tek sa situata ndryshon, por idetë kresore mbi personazhin ruhet.

Perkins (1991), një tjeter studiues e kundërshton pak a shume këtë teori duke deklaruar që ndonjëherë krijoen konceptime të gabuara mbi terma të rëndësishme, të cilët më

vonë çojnë në një devijim të përfytyrimeve të krijuara në mendjen e një individi mbi temën apo të lëndën që po lexohet. Në këtë situatë, nderhyrja e mësuesit, është mjeti që ndihmon lexuesit të qëndrojnë në drejtimin e duhur duke krijuar kështu përfytyrimin e duhur në mendje.

Të tjerë sugjerojnë që mësuesi duhet t`ju kërkojë nxënësve te zbulojnë sistemet e tyre mendore mbi temat që po trajtohen, nëpërmjet analogjisë, diskutimit, përfytyrimit, apo mënyrave të tjera. Kjo na çon tek teoria tjetër *Teoria e vendosjes në rend*

#### **2.2.4.3 Teoria e vendosjes në rend ( Preposition theory)**

Nje tjetër teori që lidhet me Analizën e teskitit ështe Teoria e vendosjes në rend. Me këtë teori nënkuqtojmë që lexuesi gjen idetë kryesore tek sa lexon tekstin. Këto ide kryesore organizohen në një rend hierarkik, duke i dhënë më shumë prioritet për tu mbajtur mend ngjarjeve kryesore. Ky informacion i jep mësimdhënësit një ide mbi boshllëqet apo konceptimet e gabuara të nxënësve mbi një temë apo term të caktuar, në këtë mënyrë atij i jepet mudësia të ndihmoj nxënësin të rindërtojë një përfytyrim më të saktë.

#### **2.2.5 Praktikat dhe modelet mbarëkomëtare të mësimdhënies së analizës së tekstit.**

Ky studim kërkimor do të ishte i pa mundur në qoftë se nuk do të shqyrtoheshin praktikat më të rëndësishme të analizës së tekstit që përdoren ndërkombëtarisht.

Para së gjithash është shumë e rëndësishme të shpjegojmë se çfarë do të thotë termi praktike dhe çfarë janë praktikat e analizës së tekstit.

Termi praktikë, sipas fjalorit *businessdictionary* përkufizohet në këtë mënyrë :

*Praktika është një metodë, stategji, procedurë, proces apo rregull që përdoret në një fushë apo profesion të caktuar.*

Autorë të ndryshëm japid përkufizime dhe mendime të ndryshme në lidhje me këtë.

Barnett (1988) deklaron që praktikat e leximit dhe analizës së tekstit i referohen mjeteve apo mënyrave që lexuesi apo mësimdhënësi përdor për të zgjidhur situata dhe kuptuar informacionin që jepet në tekst.

Anderson (1991: 460) nga ana tjetër shprehet se praktikat e analizës së tekstit janë masa të kujdeshme dhe kognitive që lexuesi ndërmerr për të kuptuar informacionin e ri.

Sipas një studiesi tjetër, Carrell (1999), këto praktika përfshijnë: shqyrtimin e tekstit për të marrë idenë kryesore të tij, rishikimin e shpejtë të tekstit për të marrë një informacion specifik, përdorimin e kontesktit për të kuptuar fjalët e panjohura, parashikimin e përbajtjes e kështu me radhë.

Edhe pse studiues të ndryshëm japid përkufizime të ndryshme, të gjithë bien dakord që praktikat e leximit dhe analizës së tekstit janë veprime të menduara mirë që lexuesi ndërmerr për të arritur qëllimin, që është kuptimi i mesazhit dhe informacionit që jepet në tekst.

Duhet theksuar se këto praktika janë pjesë e praktikave të mësimit të gjuhës. Më ekzaktësisht, ajo çfarë shqyrtohet në këtë seksion janë praktikat ne kuptimin e menyrava të veprimit.

Kur flasim për mësimdhënien e analizës së tekstit, sigurisht nuk mund të lëmë pa përmendur tre modelet apo praktika kryesore: *Top-down*, *Bottom-up*, *dhe modeli Interaktiv*.

Dy të parat u përmendën më lart në kontekstin teorik dhe historik, ndërsa në këtë seksion do të shqyrtohen më konkretisht mënyrat e procedimit sipas të dy modeleve.

#### 2.2.5.1 Praktikat sipas modelit analizues “Top down”

Nisim me praktikat e analizës së tekstit sipas modelit *Top down*, duke i përshkruar në mënyrë konkrete dhe të detajuar, referuar kryesisht studiuesit Kintsch, W. (2005).

Sipas kësaj pikëpamje kuptimi i një teksti fillon me aspekte më të mëdha si: titulli, ideja kryesore e çdo paragrafi etj., dhe vazhdon më tej me njësi më të vogla gjuhësore. Në këtë mënyrë, kjo mënyrë veprimi bazohet kryesisht në njojuritë e më parashme që ka një nxënës dhe në situatën aktuale.

Për të kuptuar një mesazh, fillimisht nisim nga kuptimi i një paragrafi, dhe më vonë kthehem tek fjalitë dhe fjalët që përbëjnë mesazhin. Metoda *Top-down*, bën të mundur kuptimin e një teksti duke aktivizuar njojurinë e më paraprake të lexuesit. Në këtë mënyrë, njouria e paraprake dhe pritshmëria e lexuesit bëhen element thelbësor në procesin e të kuptuarit. Pra kur përballemi me një tekst, eksperiencia e mëparshme na udhëheq drejt procesit të të kuptuarit.

#### *2.2.5.2 Praktikat sipas modelit “Bottom up”*

Pikëpamja tradicionale *Bottom up* e përdorur për të analizuar një tekst në gjuhë të huaj është përdorur gjérësisht pothuajse në të gjitha rastet deri sa u shfaq më vonë metoda *Top down*. Kjo metodë bazohet kryesisht në njësitë më të vogla linguistike të tekstit nga të cilat aktivizohen skema njojurie të veçanta. Sipas kësaj pikëpamje procesi i të kuptuarit të një teksti fillon me fjalët; me shqiptimin, vlerën semantike, morfologjinë e tyre etj., të cilat më vonë ndihmojnë në të kuptuarin e njësive më të mëdha si sintagmat, fjalitë, paragrafet; dhe më tej të gjitha këto kontribuojnë në interpretimin e të gjithë tekstit. Në këtë mënyrë mesazhi i përgjithshëm i të gjithë tekstit konsiderohet si shuma apo përmbledhja e informacionit të çdo paragrafi. Interpretimi i secilit paragraf përcaktohet nga interpretimi i mëparshëm i çdo fjalie, e cila është rezultat i interpretimit të njësive më të vogla si fjalët, për shembull, e kështu me radhë.

Kjo metodë e përdorur në tekstet e gjuhëve të huaj përfshin ushtrime që fokusohen në të kuptuarin fjalë për fjalë dhe u jep pak apo aspak rëndësi njohurisë apo eksperiencës së mëparshme të lexuesit në lidhje me tematikën që po lexohet, dhe i vetmi bashkëveprim është me njësitë bazë të tingujve dhe fjalëve. Shumica e aktiviteteve dhe ushtrimeve të analizës së tekstit bazohen në njohjen dhe kuptimin e formave leksikore dhe gramatikore, duke vënë theksin në dimensionin e dekodimit.

Të dyja metodat e lartpërmendura janë në kundërshtim me njëra tjetrën. Sidoqoftë sot studiuesit e analizës së tekstit pohojnë që analiza e tekstit është një proces interaktiv që përfshin të dy metodat, *Bottom up* dhe *Top-down*.

Ashtu sic deklaron edhe Kintsch (2005:126); të dyja metodat *Bottom up* dhe *Top-down* janë pjesë integrale të përceptimit, zgjidhjes së situatës dhe të kuptuarit. Pa metodën *Bottom up* as nuk mund të përceptojmë e as të mendojmë. Nga ana tjetër, përceptimi, kuptimi dhe mendimi do të ishin të pamundura pa memorjen apo njohurinë e më parshme, pra pa metodën *Top-down*. Kështu do të ishte e pakuptimitë të pyesnim se cila nga metodat është më e rëndësishme. Leximi dhe analiza e tekstit nuk do ishte i mundur pa këto të dyja.

#### 2.2.5.3 Modeli interaktiv

Modeli interaktiv është një tjetër formë mjaft e suksesshme e përdour për të analizuar një tekst. Ky model, ashtu si modeli *Top down*, thekson idenë se kuptimi i tekstit arrihet me anë të ndërveprimit mes njohurisë që posedon lexuesi dhe informacionit të ri që jepet në tekst. Sipas këtij modeli lexuesi nuk është marrës pasiv i informacionit, por ai është kërkues dhe ndërtues aktiv i informacionit.

Referuar Rumelhart (1977) *Modeli interaktiv* i analizës së tekstit ka të bëjë me pikëpamjen që leximi është një proces kognitiv dhe përceptues. Të gjitha llojet e shumta të burimeve të njojurisë, si njouria rreth gjuhës, sintaksës, leksikut, semantikës dhe kontekstit bashkohen për të interpretuar atë çfarë lexojmë.

Lexuesit e gjuhës së huaj inkurajohen të përdorin jo vetëm njoturinë mbi leksikun, semantikëm, por gjithashtu të përdorin me kujdes praktikat e leximit në mënyrë që të arrijnë me sukses një analizë teksti.

Në këtë mënyrë *Modeli interaktiv* është bërë themeli i teorive të leximi ne gjuhë të huaj dhe është vënë në praktike gjerësisht në fushën e mësimdhënieς.

#### 2.2.5.4 *Praktikat Metakognitive*

Për të studiuar metakognititetin, fillimisht është e nevojshme ta përkufizojmë këtë term. Referuar Flavell (1978: 58) *Metakognititeti* mund të përkufizohet kështu: “*të mendojmë rreth të menduarit*”.

Koncepti i praktikave metakognitive vjen nga metakognititeti i cili fillimisht u has në studimin e Flavell (1979) mbi kognitivetin e fëmijëve parashkollar në fillimet e viteve 1970.

Më tej në lidhje me metakognititetin, Flavell shprehet se njouria ka si objekt të rregullojë çdo aspekt të sjelljes kognitive. Me fjalë të tjera, funksioni i metakognitivetit është të monitorojojë apo rregullojë praktikat kognitive.

Dy studiues mjaft të njojur si Baker dhe Brown (1984: 353) shprehen se praktikat metakognitive përfshijnë “konrollin e rezultatit të çdo përpjekjeje për të zgjidhur një situatë, planifikimin e veprimit të radhës, monitorimin e vlefshmërisë së secilit veprim, testimin, përsëritjen, dhe vlerësimin e praktikave të të mësuarit.

O'Malley dhe Chamot (1990), dy studiues të tjerë që shërbejnë si burim bazë në këtë studim, theksojnë se praktikat metakognitive janë kompetenca ekzekutive të një rendi më të lartë të cilat përfshijnë njohurinë mbi proceset kognitive, rregullimin e kognitivitetit, vetë-menaxhimin, planifikimin e mësimit, monitorimin dhe vetë-vlerësimin pasi të kemi përfunduar aktivitetet mësimore, më konkretisht urshtimet e analizës së tekstit.

Oxford (1990: 136) i konsideron praktikat metakognitive si një mënyrë që lexuesit të koordinojnë procesin e tyre të të mësuarit.

Bazuar në përkufizimet e mësipërme mbi praktikat metakognitive, i përbledhim në këtë mënyrë:

Praktikat metakognitive përfshijnë planifikimin për të mësuar, konceptimin mbi procesin e të mësuarit, monitorimin e të kuptuarit dhe vetë vlerësimin pasi aktiviteti i të mësuarit ka përfunduar.

Për sa i përket klasifikimit të praktikave *Metakognitive* mbi analizën e teksit, O'Malley dhe Chamot (1990) i klasifikojnë në tre kategori në bazë të funksionit të tyre .

Tabela 2 tregon këtë klasifikim .

**Tabela 2:**  
*Klasifikimi i praktikave Metakognitive të O'Malley dhe Chamot.*

Praktikat	Kategoritë	Praktikat
	Planifikimi	1.Organizmi i avancuar: vendosja e objektivit për secilin nga tekstet dhe formulimi i planit për arrijen e objektivave.
Praktikat Metakognitive		2.Vëmendje e orientuar: gjetja e pikave kryesore për të marrë një kuptim të përgjithshëm dhe lënia më një anë e informacioneve të panevojshme.

	3.Vëmendje selektive: vërejtja e detajeve të veçanta që kërkohen në ushtrim apo në pyetje.
	4.Vetë-menaxhimi: motivimi i vazhdueshëm dhe menaxhimi i njojurive.
Monitorimi	<p>1.Monitorimi i të kuptuarit: Kontrolli i njojurive dhe kuptimit të tekstit.</p> <p>2.Monitorimi i ushtrimeve</p>
Vetë-vlerësimi	<p>1.Vlerësimi i perfomancës: gjykimi mbi saktësinë e përgjigjeve.</p> <p>2.Identifikimi i problemit: gjetja e pengesave në të kuptuarin e tekstit</p>

---

Tabela 2 tregon që praktikat *Metakognitive* përfshijnë përgatitjen paraprake, kontrollin e ritmit të leximit sipas qëllimeve të ndryshme të tij, përdorimin e praktikave të ndryshme të leximit, qëllimin e caktuar për informacionin që duhet të marrim, vlerësimin e procesit të leximit në mënyrë të vazhdueshme.

#### 2.2.5.5 Praktikat kognitive

Le t'i kthehem i sërisht studiuesve O’Malley dhe Chamot (1990), të cilët i përkufizojnë praktikat kognitive kështu:

“Praktikat kognitive janë të lidhura ngushtë me një detyrë apo ushtrim specifik dhe përdoren në procesin e të analizuarit.

Më konkretisht këto praktika kosnsitojnë në: përsëritje, përkthim, grupim, burime, mbajtjen e shënimeve, deduksion, rikombinim, përfytirim dhe nxjerrjen e përfundimeve.

Më tej ata shtojnë se praktikat kognitive operojnë në mënyrë direkte në informacionin e ri, duke e manipuluar atë në atë mënyrë që të stimulohet sa më shumë mësimi.

Praktikat kognitive të lidhura me analizën e tekstit kanë të bëjnë me fjalët e panjohura, mënyrën se si i memorizojmë ato, apo me shkruajtjen e idesë kryesore të teskit; nënvizimin e pikave kyçe, përbledhjen e tekstit në mënyrë që të arrijmë nivelin optimal të analizës.

Praktikat kognitive të propozuara nga O’Malley dhe Chamot pasqyrohen në tabelën më poshtë:

Table 3: *Klasifikimi i praktikave kognititve sipas O’Malley dhe Chamot.*

Praktikat	Kategoritë	Praktikat
Praktikat Kognitive	Burimet	Përdorimi i referencave të materialeve në gjuhën e synuar ( p.sh fjalor, enciklopedi,apo tekste)
	Deduksioni	Aplikimi i vazhdueshëm i irregullave për të kuptuar apo prodhuar gjuhën e huaj; puna e fokusuar tek pjesët që nuk arrihen të kuptohen.
	Përkthimi	Përdorimi i gjuhës së parë si bazë për të kuptuar apo prodhuar gjuhën e huaj
	Grupimi	Rregullimi dhe klasifikimi, ndoshta etiketimi i materialeve për tu mësuar duke u bazuar në karakteristikat apo kutpimin e përbashkët
Rikombinimi		Ndërtimi i fjalive të kuptimita ose sekuencave më të mëdha gjuhësore duke kombinuar

---

Kontekstualizimi	elementët e njojur në një mënyrë të re.
Përpunimi	Identifikimi i vështirësive të hasura nga nxënësit.
Mbajtja e shënimeve	Aplikimi i informacionit parparak tek konceptet e reja ; lidhja me eksperiençat personale.
Nxjerra e përfundimit	Shënimi i koncepteve apo fjalëve kyç
Përbledhja	Përdorimi i informacioneve të dhëna për të gjetur kuptimin e koncepteve të reja.
	Përbledhja e informacionit të ri

---

Bazuar në tabelën e mësipërme, përbledhim se praktikat kognitive të përfshira në analizën e tekstit janë: nxjerra e kuptimit me anë të kontekstit, shqyrtimi i tekstit, rishikimi, grupimi, përkthimi, përfytyrimi, përsëritja, mbajtja e shënimeve, deduksioni dhe rikombinimi.

Në një studim të mëvonshëm, një tjetër studiues Anderson (2003), propozoi dhjetë praktika të lidhura me praktikat kognitive:

- (1) Parashikimi i përbajtjes së tekstit që do të lexohet.
- (2) Mbështetja në gramatikë për të kuptuar ndërtimin e tekstit.
- (3) Gjetja e idesë kryesore në tekst si një mjet për të kuptuar të gjithë tekstin.
- (4) Zgjerimi i leksikut dhe njojurive gramatikore me qëllim rritjen e ritmit të leximit.
- (5) Hamendësimi i fjalëve dhe shprehjeve të reja duke përdour njojurinë paraprake.
- (6) Analizimi i temës, stilit të të shkruarit etj.
- (7) Dallimi mes opinionit dhe faktit

(8) Analizimi dhe copëtimi i pjesëve të mëdha në pjesë të vogla për të ndihmuar në kuptimin e teksteve të vështira.

(9) Përkthimi.

(10) Krijimi i një harte apo skice idesh me qëllim kuptimin e lidhjes mes fjalëve dhe ideve.

(11) Përmbledhja e shkurtër e tekstit të funksion të gjetjes së idesë kryesore.

Ndryshe nga praktikat kognitive të studiuar nga O’Malley dhe Chamot (1990), praktikat kognitive sipas Anderson (2003) janë më specifike dhe më të detajuara, duke qenë se këto praktika fokusohen vetëm në pjesën e leximit dhe analizimit të tekstit.

#### *Taksonomia e Barett-it*

Barett (1972) zhvilloi një taksonomi mbi procesin e mësimdhënies së analizës së tekstit.

Sipas tij mënyra se si e kuptojmë një tekst klasifikohet në këtë formë:

1. Të kuptuarit fjalë për fjalë: leximi për të kuptuar, mbajtur mend dhe kujtuar informacionin që shfaqet dukshëm në tekst.
2. Të kuptuarit e tërthortë: leximi me qëllim gjetjen e informacionit që nuk është i dukshëm në tekst. Këtu përdoret eksperiencia e lexuesit për të përmbledhur informacionin.
3. Analiza kritike ose vlerësuese: leximi me qëllim marrjen e informacionit në një tekst, duke u bazuar në njojuritë dhe vlerat personale të lexuesit.
4. Analiza emocionale: leximi me qëllim marrjen e emocionit nga teksti.
5. Analiza krahasuese: leximi me qëllim krahasimin mes njojurisë paraprake dhe njojurive të reja dhe gjetja e lidhjeve mes tyre. Informacioni i marrë nga teksti aktivizon njojurinë paraprake dhe më pas kjo njouri aktivizon pritshmëri mbi njojuritë e reja në tekst. Ky proces fillostar i pavullnetshëm dhe interaktiv vazhdon derisa lexuesi

të jetë i kënaqur me lidhjen mes tekstit dhe njohurisë së mëparshme, këtu ai arrin të kuptojë plotësisht tekstin.

Për sa i përket gjuhës së huaj “*skema mendore*” e lexuesve të gjuhës së huaj bazohet në gjuhën e tyre të parë dhe në formimin kulturor. Kjo nënkuption që informacioni i ri i hasur në tekst dhe mënyra se si e interpretojnë atë rrjedh nga pritshmëritë që kanë nxënësit e gjuhëve të huaj rrreth strukturës së gjuhës.

#### *2.2.5.6 Praktika të tjera të rëndësishme*

Praktika të tjera të rëndësishme kanë si burim National Capitol Language Resource Center (NCLRC 2007), e ndodhur në Washington, kjo qëndër u ndërtua si një projekt i Universitetit George Washington.

Studimet e mësipërme theksojnë idenë se përdorimi i praktikave të analizës së tekstit në mënyrë efikase mund t’i ndihmojë nxënësit të arrijnë rezultate të larta.

Në këtë mënyrë, sipas *NCLRC-së* praktikat e mësimdhënies duhet të ndahen në tre grupe:

1. Praktikat përpara leximit: planifikimi i veprimeve dhe detyrave.

Gjatë kësaj etape sugjerohet ndjekja e këtyre praktikave:

- ❖ Vodosja e një qëllimi.
- ❖ Përcaktimi i nivelit dhe llojit të njohurive.
- ❖ Vodosja e metodës/ metodave për t’u ndjekur: *Top down* ose *Bottom up*.

2. Gjatë dhe pas leximit: -Kontrolli i të kuptuarit.

Gjatë kësaj etape sugjerohet përdorimi i këtyre praktikave:

- ❖ Verifikimi i parashikimeve dhe kontrolli i hamendësimeve të gabuara.
- ❖ Përcaktimi i pikave të rëndësishme dhe pa rëndësishme në tekst.

- ❖ Rileximi me qëllim kontrollin e nivelistës së kuptuarit të tekstit.
3. *Pas leximit: -Vlerëso të kuptuarin dhe përdorimin e praktikave.*
- ❖ Vlerësimi i nivelistës së kuptuarit të një pjesë apo detyre të caktuar.
  - ❖ Vlerësimi i progresit të përgjithshëm.
  - ❖ Përcaktimi i efikasitetit të praktikave të përdorura, në ishin ata në funksion të qëllimit të ushtrimit.
  - ❖ Ndryshimi i praktikave nëse është e nevojshme.

Më tej, në lidhje me tekste, po sipas burimeve të mësipërme sugjerohet përdorimi i materialeve që nxënësit kanë nevojë apo duan të lexojnë kur janë në udhëtim dhe kur lexojnë për kënaqësinë e tyre. Thenë ndryshe sugjerohet përdorimi i materialeve jashtë kontekstit të klasës. Në këtë mënyrë nxënësit do të ishin më të interesuar të lexojnë.

Më tej, për sa i përket leximit me zë të lartë, nxënësit nuk mësojnë duke lexuar me zë të lartë dhe as nuk mund ta kuptojnë dhe analizojnë një tekst. Një nxënës që lexon me zë të lartë dhe nxjerrë kuptimin e tekstit koordinon njohjen e fjalëve dhe aftësinë e të folurit dhe shqiptimit në një mënyrë shumë komplekse dhe kjo është gati e pamundur për shumë nxënës.

Një tjetër burim mjaft i rëndësishëm në të cilin shqyrtohen praktika të rëndësishme mbi analizën e teksti është faqja e webit: <http://www.readingrockets.org>.

Kjo faqe është në formën e një multimedia kombëtare mbi të lexuarin dhe ka dhënë një kontribut të rëndësishëm në fushën e leximi. Një kontribut në këtë drejtim ka dhënë Adler (2001), ku ndër të tjera në artikullin e publikuar në multimedian e më sipër sugjeron përdorimin e një sërë praktikash të vlefshme për të analizuar një tekst.

Ashtu si më sipër edhe këto praktika ndahen në tre etapa apo faza: faza para, gjatë dhe pas leximit. Referuar këtij burimi në fazën para leximit mësimdhënësi duhet të ndjekë këto praktika:

- Të nxisë dhe rris dëshirën e nxënësve përmes aktiviteteve të tilla si: biseda rrëth librave, leximi dramatik ose organizimi i shfaqjeve artistike të lidhura me ngjarjet në tekst, në këtë mënyrë teksti do të bëhej më i dashur për nxënësit.
- Të aktivizojë njohuritë e mëparshme të nxënësve në varësi te tekstit me anë të diskutimit me nxënësit mbi atë çfarë ata do të lexojnë dhe atë që ata dinë paraprakisht rrëth temës apo rrëth organizimit të tekstit.

Nxënësit, nga ana tjetër, me ndihmën e mësimdhënësit duhet :

- Të përcaktojnë një objektiv duke nënkuqruar arsyen pse po lexojnë.
- Të identifikojnë dhe diskutojnë fjalët, shprehjet dhe konceptet e vështira, të panjohura për ta në tekst.

Të lexojnë tekstin (titullin, ilustrimet dhe strukturat e pazakonta të tekstit) për të parashikuar përbërjen e tekstit.

- Të mendojnë, të diskutojnë dhe shkruajnë rrëth temës së tekstit.

Po sipas këtij burimi, në fazën gjatë procesit të leximi mësimdhënësit duhet të ndjekin këto praktika:

- t'u kujtojë nxënësve si të përdorin praktikat e zbërrthimit të tekstit dhe t'i monitorojnë ata nëse janë duke e kuptuar mesazhin e tekstit apo jo.
- të bejnë pyetje në mënyrë që të mbajnë nxënësit te fokusuar në idetë kryesore dhe në pikat e rëndësishme të tekstit.
- të orientojnë vëmendjen e nxënësve në ato pjesë te tekstit që konsiderohen të vështira dhe që nevojitet kujdes.

- t'u kerkojnë nxënësve të përbledhin pikat kyçe.
- t'i inkurajojnë nxënësit t'i kthehen parashikimeve që kanë bërë para leximit të tekstit duke parë nëse konfirmohen me informacionin që morën në tekst.

Ndërsa nxënësit, me ndihmën e mësimdhënësve, gjatë leximit duhet të ndjekin këto praktika:

- të përcaktojnë dhe përbledhin ide të rëndësishme dhe detaje mbështetëse.
- të krijojnë lidhje të mundshme logjike rrëth ideve të rëndësishme të paraqitura në tekst.
- të integrojnë idetë e reja në njohuritë e përfshuarë më parë.
- të bejnë pyetje rrëth tekstit.
- të lidhin ngjarjet dhe idetë në teskt
- të bëjnë interpretimë mbi idetë në tekst.
- të përdorin parafrazimin ose përsëritjen e fjalive dhe paragrafëve të konsideruar të vështirë ose të rëndësishëm për analizën e tekstit.
- Të përfytyrojnë personazhet, rrëthanat apo ngjarjet në një tekst.

Ndërkohë, referuar përsëri të njëtit burim, praktikat e sugjeruara për tu përdorur pas leximit nga mësimdhënësit jepen në vijim.

Mësimdhënësit duhet :

- Të drejtojnë diskutimin e leximit.
- T'u kerkojnë nxënësve të kujtojnë ose përbledhin me fjalët e tyre pjesë të rëndësishme të tekstit.
- T'u ofrojnë nxënësve mundësi për tu përgjigjur leximit në mënyra të ndryshme, duke përfshirë shkrimin, dramat, muzikën, leximin, teatrin, videot, debatet ose pantonimet.

Ndërsa nga ana tjetër, me ndihmën e mësimdhënësve, nxënësit duhet të përdorin këto praktika:

- të gjykojnë dhe diskutojnë idetë e shfaqura në tekst
- të aplikojnë dhe të zgjerojnë këto ide në teskte të tjera si dhe në situata të jetës reale
- të përbledhin tekstin duke ri-thënë idetë kryesore.
- të diskutojnë ide për lexim të mëtejshëm

Një pikë tjetër e rëndësishme e praktikave është përdorimi i grafikëve dhe skemave.

Grafikët ilustrojnë konceptete dhe lidhjet mes tyre në një tekst. Në fakt këta njihem me emra të ndryshëm si: harta, tabela, kllaster etj, në këtë studim i referohemi termit *grafik*.

Grafikët ndihmojnë nxënësit të fokusohen në strukturën e tekstit. Ata shërbejnë gjithashtu si një mjet për të identifikuar lidhjet mes koncepteve, ngjarjeve, objekteve etj. në një tekst të caktuar. Disa ngë këto skema janë: *Diagrami i Venit, Krahasimi dhe kontrasti, Harta e ngjarjeve, Shkak-Pasojë, Kllasteri, KWL, Tabela e hirearkisë* etj. Të gjitha këto janë paraqitur në mënyrë skematike në tabelën më poshtë.

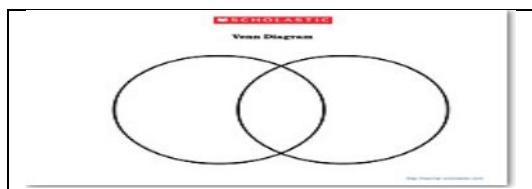
*Tabela 4. Skemat dhe diagramet të vlefshme pë tu përdorur në orën e Anlizës së tekstit.*

---

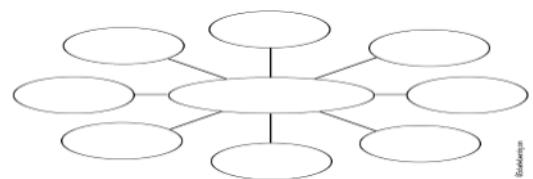
Skemat dhe diagramet më të përdorura për të Anlizuar një tekst

---

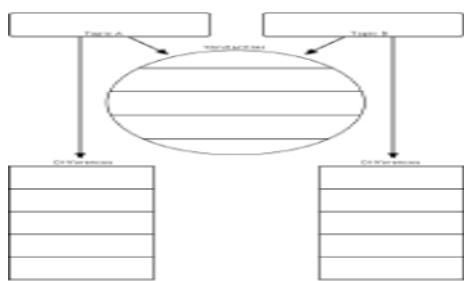
### Diagramin e Venit



### Klasteri



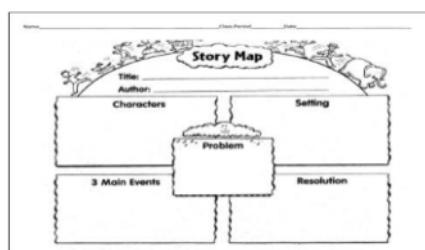
### Krahasimi dhe kontasti



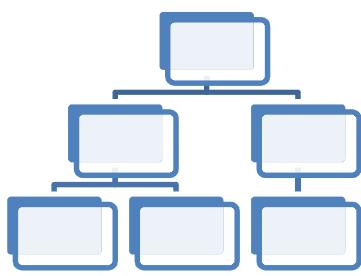
### Teknika KWL

Çfarë dini ( Know)	Çfarë doni të ( Want to know)	Çfarë mësuat ( what did you learn)
--------------------------	----------------------------------------	------------------------------------------------

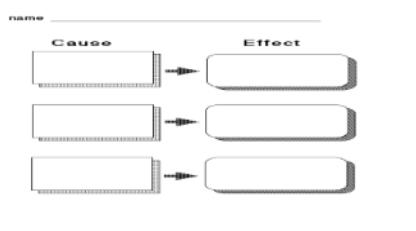
### Harta e ngjarjeve



### Tabla e hirearkisë



### Shkak-Pasojë



*Reading-tutor.com* është një tjetër burim i një rëndësie relativisht të lartë ku theksohet efikasiteti i praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit. Ndër praktika të rëndësishme përmenden : parashikimi i përmbajtjes përpara leximit të tekstit, përfytyrimim pyetje dhe përgjigje përpara, gjatë dhe pas leximit të tekstit; ritregimi dhe përbledhja e informacionit; lidhja e informacionit në tekst me eksperiencia reale në jetë etj.

#### *2.2.5.7 Praktikat e të pyeturit.*

Një ndër praktikat thelbësore në analizën e tekstit është të pyeturit, prandaj është e rëndësishme të trajtohet si një çështje më vete.

Ashtu siç u diskutua deri më tani, leximi është një proces interaktiv gjatë të cilit, lexuesi ndërton një kuptim mbi tekstin, dhe sigurisht kjo nuk është e lehtë dhe do të duhet që mësimdhënësit t'i ndihmojnë nxënësit ta arrijnë këtë. Kjo do të thotë që nxënësit duhet t'i ofrohet ndihmë për të shkuar përtej të kuptuarit literal apo fjalë për fjaltë të tekstit, duke nxitur atë të përdorë njohuritë e tij gjatë leximit dhe kjo, sigurisht arrihet me anë të të pyeturit.

Kjo mund te jetë një sfidë për ata nxënës që jane mësuar me praktikat e të analizuarit fjalë për fjalë, sidomos për ata të nivelit fillestar dhe mesatar, të cilët kanë mungesë të theksuar të kapacitetit gjuhësor. Prandaj është e nevojshmë që mësimdhënësit të strukurojnë pyetjet në bazë të informacionit në tekst, veçanërisht në rastin kur pyetjet tejkalojnë të kuptuarin literal.

Pyetjet e përdorura për të nxjerrë informacionin në tekst mund të kenë përgjigje të llojit

*E vërtetë / E gabuar.*

Në kundërshtim më këtë ekziston edhe një formë tjetër e të pyeturit ku përgjigjet janë personale, parashikuese dhe vlerësuese. Duke qenë se këto lloj përgjigjesh janë në varësi të reagimeve të nxënësve mbi tekstin apo në varësi të eksperiencave të ngjashme personale ata konsiderohen vetëm të sakta. Ato gjithashtu reflektojnë te kuptuarin global të tekstit.

Hulumtimet mbi këtë çështje kanë treguar se mësimdhënësit më efektiv, janë ata që punojnë në shkolla ku ofrohen programe efektive mbi analizën e tekstit, janë më të prirur të bëjnë pyetje në nivel të vështirë, pyetje përtej nivelit të kuptimin literal të tekstit. (Knapp, 1995; Taylor, Peterson, Pearson, dhe Rodriguez, 2002).

Për të bërë analizën e tekstit studiuesit sugjerojnë përdorimin e një shumëllojshmërie pyetjesh. Guszak (1967), i cituar ne Pearson dhe Johnson (1972: 154), me anë të studimit të tij zbuloi që nxënësit kanë performance më të mirë kur i përgjigjen pyetjeve faktike, thënë ndryshe pyetjeve që lidhen me faktet e përmendura në tekst, kjo për shkak që kjo formë e të pyeturi ishte përdorur më shpesh nga mësimdhënësit gjatë gjithë procesit mësimor. Kjo do të thotë se nxënësit janë më të aftë në ato fusha në cila janë praktikuar.

Nëse do të duam që nxënësit tanë të aftësohen të analizojnë një tekst përtej kuptimit literal, atëherë është e nevojshme t'u mësojmë atyre si ta arrijnë këtë, kjo arrihet duke praktikuar forma të ndryshme të të pyeturit.

Për këtë i jemi referuar studiuesve Richard R. Day dhe Jeong-suk Park, të cilët në studimin e tyre “Developing reading comprehension questions” (2005), zhvilluan një taksonomi mbi format e duhura të të pyeturit për të zhvilluar analizën e tekstit.

Kjo taksonomi e formave të të pyeturit nuk është një risi në praktikat e analizës së tekstit. Më së shumti, është një permblehdhje e llojeve të ndryshme të analizës së tekstit.

Fokusi i seksionit pasardhës është mënyra se si zhvillohen këto lloje të ndryshme analizash me anë të formave të ndryshme të të pyeturit.

### ***Format e të pyeturit***

R.Day dhe Park (2005) prezantojnë dhe diskutojnë pesë forma të të pyeturit që mund shërbejnë në stimulimin e nxënësve për të kuptuar dhe analizuar një tekst.

Duhet të theksojmë se në këtë studim nuk përfshihen aktivitetet të tilla si *plotëso vendin bosh*, duke qenë se këto ushtrime përdoren kryesisht më shumë për ta vlerësuar nxënësin sesa per ta ndihmuar atë të kuptojë tekstin.

Referuar studimit të mësipërm, forma e parë e të pyeturit që jep një kontribut të rëndësishëm në analizën e tekstit është forma me pyetjet të mbyllura, ku si përgjigje jepen: *Po/Jo*.

Pyetjet e mbyllura *Po/Jo* janë pyetje të thjeshta të cilave mund t'u përgjigjemi me thjesht *Po* ose *Jo*. Kjo formë e zakonshme e të pyeturit ka potencial rreziku prej 50% në gjetjen e përgjigjes së saktë nga ana e nxënësit. Në këtë situatë rekomandohet qe këto pyetje të ndiqen nga një nën pyetje *Pse*. Në këtë mënyrë nxënësi do të arrinte të kuptonte tekstin plotësisht.

Pyetjet *Po/Jo* mund të përdoren në të gjitha llojet e analizës së tekstit. Kur këto pyetje përdoren në përgjigjet ose vlerësimë personale, dhe në këtë rast është akoma më e domosdoshme përdorimi i nënpyetjeve të tilla si: *Pse?* *Çfarë?* etj. Psh.: *Ju pelqeu ky artikull?* *Pse?* *Çfarë ju tërroqi më shumë?* *Etj.*

### ***E vërtetë/ E gabuar***

Pyetjet mund te marrin edhe formën *E vërtetë/ E gabuar*. Nderkohë që këto hasen zakonisht ne materiale komerciale, ekziston një rrezik potencial nëse mbështetemi plotësisht ne to.

Ashtu si pyetjet *Po/Jo*, edhe pyetjet *E vërtetë/ E Gabuar* mund të përdoren per të gjitha llojet e kuptimit te tekstit, përshembull: A është kjo e vërtetë apo e gabuar? Në të tilla raste duhet të shpjegohet përgjigja duke përdorur fjalët pyetëse.

Pyetjet që fillojnë me fjalë pyetëse që në gjuhën angleze fillojnë kryesisht me *Wh*, janë të përshtatshme për të ndihmuar nxënësit të nxjerrin kuptimin literal të tekstit, të njohin informacionin në tekst, të bëjnë vlerësimë dhe gjykime, përgjigje dhe parashikime personale.

Veçanërisht me fjalët pyetëse *Si?* dhe *Pse?* përdoren shpesh për të ndihmuar nxënësit të shkojnë përtej kuptimit literal të tekstit. Zakonisht lexuesit që kanë një nivel gjuhe fillestar dhe mesatar hezitojnë t'i përdorin këto lloje pyetjesh, por këto janë shumë të rëndësishme dhe duhen nxitur nga mësimdhënësit të përdoren duke qenë se ndihmojnë nxënësit të bëhen lexues intreaktiv.

#### *Pyetjet me alternativa*

Pyetjet me alternativa janë një lloj tjetër pyetjesh që përdoren për të analizuar një tekst. Ata konsistonë në dy ose me shumë pyetje të shkurtëra të lidhura me “ose” dhe “apo” për shembull: -A është fokusi i këtij artikulli përdorimi i pyetjeve për të nxitur analizën e tekstit apo për të testuar të kutpuarin?

Ashtu si pyetjet *Po/Jo*, edhe pyetjet me alternativa përdoren në të gjitha llojet e analizës së tekstit: analiza literale, universale, specifike, leksikore, strukturore, kuptimore, etj.

Zakonisht këto lloje pyetjesh kanë vetëm një përgjigje të saktë dhe janë më të lehta për tu përgjigjur. Kjo formë e të pyeturit përdoret kryesisht për të nxjerrë kuptimin literal të tekstit. Mund të përdoret gjithashtu për të bërë parashikime dhe vlerësimë, dhe në këtë rast nxënësit duhet ta justifikojnë përgjigjen e tyre.

Ashtu si me format e të pyeturit *E vërtetë/ E gabuar*, formulimi i pyetjeve me alternativa kërkon kujdes dhe duhet menduar mirë. Sipas R.Day dhe Park (2005) edhe këto pyetje duhet të ndërtohen sipas nivelit gjuhësor të nxënësit.

Studimi i tyre nxori në pah gjithashtu se pyetjet me katër alternativa janë më të përshtatshmet për nxënësit me nivel të ulët arritjesh.

Këto forma apo praktika të pyeturit, së bashku me praktikat e tjera të studiuar nga hulumtues të ndryshëm, të përmendur në burimet e diskutuara deri tanë shërbijnë si bazë për ndërtimin e pyetësorëve si dhe për zhvillimin e studimit eksperimental.

Nuk duhen lënë pa rikujtuar edhe praktikat e sugjeruara nga IZHA të përmendura në kapitullin “*Hyrje*”.

## **2.METODOLOGJIA E KËRKIMIT**

Në këtë seksion diskutohen çështje të tillë si:

- ❖ *Metodologja*
- ❖ *Popullata dhe mostra e kërkimit*
- ❖ *Instrumentet e kërkimit*
- ❖ *Dizenjimi i kërkimit*
- ❖ *Procesi i mbledhjes së të dhënave*
- ❖ *Analiza e të dhënave*
- ❖ *Metodologji krahasuese dhe metoda e vrojtimit*

### *2.3.1 Metotologja*

Duke qenë se studimet e dukurive shoqërore mund të kryhen nga këndvështrime të ndryshme, kjo për të krijuar një tablo gjithëpërfshirëse të asaj që po ndodh, duhet të përmbledhim lloje të ndryshme të dhënash duke përdorur metoda të ndryshme. Ky studim është në formën e një kërkimi miks metodash, sasiore dhe cilësore.

Për vërtetimin e hipotezave, por jo vetëm, si mjet kryesor u zgjodhën pytësorët, me pyetje te mbyllura dhe të hapura. Këta pytësorë janë bërë për një kategori të rëndësishme siç janë nxënësit.

Janë përdorur kryesisht pytësor me pyetje gjysmë të strukturuara, të mirë formuluara por dhe që lënë hapësire për shprehjen e mendimit, apo dhëni e ideve dhe sugjerimeve.

Për të arritur në një konstatim real të situatës, natyrisht nuk mund të anashkalohej një kategori aq e rëndësishme në procesin e mësimdhënies, siç janë mësimdhënësit. Duke qenë se numri i tyre është i vogël, në total pesëmbëdhjetë, ata u intervistuan.

Intervista konsitonte në pyetje pothuasje të njëjta me pyetësorët e plotësuar nga nxënësit.

Krahas tyre në këtë studim është përdorur dhe metodologjia krahasuese mes dy grupeve te ndryshme nxënësish, e përdorur për të vërtetuar hipotezën mbi efektin praktikave të analizës së tekstit në rezultatet e nxënësve, metodologji e cila do të shtjellohet në vijim.

Për dy hipotezat e para do të bëhet një analizë deskripitive. Hipoteza e tretë dhe kryesore vërtetohet me anë të metodologjisë krahasuese T-test dhe metodës së vrojtimit.

### *2.3.2 Popullata dhe kampionimi*

Ky studim është kryer mbi procesin e analizës së tekstit në orën e Gjuhës së huaj në shkollat e mesme, Kukës. Sigurisht, do të ishte e pamundur të merreshin si kampionim shkollat e mesme në të gjithë vendin tonë, prandaj studimi u lokalizua në rrithin e Kukësit.

Popullata përfshin të gjithë nxënësit dhe mësimdhënësit e Gjuhës së huaja në shkollat e mesme të rrithit Kukës.

Pikë së pari, është e nevojshme të përshkruajmë të dhënat e përgjithshme të këtyre shkollave si numrin e shkollave të mesme, shpërndarjen gjeografike, numrin e nxënësve për secilën nga këto shkolla, raportin mashkull-femër etj.

Sipas të dhënave statistikore (tetor 2014) të Drejtorisë Arsimore Rajonale Kukës

(<http://darkukes.arsimi.gov.al/>), me përgjegjës Z. Ylber Çejku (ylberçejku@yahoo.com), në rrithin e Kukësit ekzistojnë në total dhjetë shkolla të mesme të cilat janë:

1. Shkolla e mesme e përgjithshme: "Havzi Nela", Kukës.
2. Shkolla e mesme e përgjithshme: "Bajram Avdiu", fshati Bicaj.
3. Shkolla e mesme e bashkuar "Ahmet Voka", Gostil.
4. Shkolla e mesme e bashkuar: "Qazim Shehu", fshati Shtiqën.

5. Shkolla e mesme e bashkuar: "Elmaz Ademi", fshati Bardhoc.
6. Shkolla e mesme e bashkuar: "9-Shtatori", fshati Topojan
7. Shkolla e mesme e bashkuar: Shëmri.
8. Shkolla e mesme e bashkuar: Shishtavec.
9. Shkolla e mesme e bashkuar: Bushtricë.
10. Shkolla e mesme e bashkuar: "Imer Mata", fshati Zapod.

Disa nga këto shkolla janë të bashkuara me shkollat 9-vjeçare dhe duke qenë se fokusi i këtij studimi janë shkollat e mesme, është marrë vetëm numri i nxënësve që studiojnë në gjimnaz si dhe numri i mësimdhënësve të Gjuhës së huaja respektivisht për secilën shkollë, të dhëna këto që paraqiten në mënyrë më të detajuar në tabelën më poshtë:

*Tabela 5: Shpërndarja e numrit të nxënësve gjimanzist dhe mësimdhënësve të gjuhëve të huaja në shkollat e mesme, Kukës*

Shkolla	Nxënës në total	Meshkuj	Femra	Mësimdhënës të GJ.H
1. <b>"Havzi Nela", Kukës</b>	1445	700	745	6
2. <b>"Bajram Avdiu", Bicaj</b>	262	135	127	1
3. <b>"Ahmet Voka", Gostil</b>	90	56	34	1
4. <b>"Qazim Shehu", Shtiqën</b>	101	51	50	1
5. <b>"Elmaz Ademi", Bardhoc</b>	100	38	62	1
6. <b>9-Shtatori", Topojan</b>	80	50	30	1
7. <b>Shemri</b>	80	48	32	1
8. <b>Shishtavec</b>	82	28	54	1
9. <b>Bushtricë</b>	81	50	31	1
10. <b>"Imer Mata", Zapod</b>	82	39	43	1
<b>Totali</b>	<b>2403</b>	<b>1195</b>	<b>1208</b>	<b>15</b>

Sipas tabelës së mësipërme popullata e nxënësve është 2403(dy mijë e katërqind e tre), e ndërsa për mësimdhënësit është 15 (pesëmbëdhjetë).

Për llogaritjen e kampionomit u përdor formati elektronik *samplesize*, ku për një numër popullate 2403 (dy mijë e katërqind e tre) nevojiten 322 (treqind e njëzet e dy) pyetësor. Duke iu referuar ‘The Research Advisors’ (2006), ky mostër ka një interval besimi 95% me kufinj të gabimit 3.5%. Ndërsa për sa i përket popullatës me një numër të vogël, siç është popullata e mësimdhënësve 15 (pesëmbëdhjetë), si kampionim merret e gjithë popullata dhe në një situatë të tillë është më e përshtatshme të zhvillohen intervista.

Në total janë shpërndarë 322 (treqind e njëzet e dy) pyetësor për nxënësit duke qenë se mostra e kërkimit tonë përbëhet nga 322 (treqind e njëzet e dy) nxënës, ose 13.4 % e gjithë popullatës së nxënësve të gjimnazist të rrëthit të Kukësit.

Në caktimin e mostrës janë përdorur këto kritere: kriteri i vendbanimit, fshat ose qytet. Kriteri tjetër i rëndësishëm që është marrë në konsideratë është kriteri i gjinisë i cili mat me kujdes raportin mes meshkujve dhe femrave si dhe kritere të tjera të tillë si, klasa apo dhe nota në Gjuhë të huaj.

Gjithashtu, është e rëndësishme të përmendet se nxënësit janë zgjedhur në mënyrë rastësore.

Në bazë të pyetësorëve të shpërndarë për nxënësit kemi këtë raport për kriteret e lartpërmendura:

Tabela 6

*Të dhënat sipas gjinisë, vitit të studimeve, vendbanimit dhe notës në Gjuhën e huaj për nxënësit.*

		N	%
Gjinia e nxënësve	Femra	182	56.5
	Meshkuj	139	43.2
	Mungon e dhëna	1	.3
	Gjithsej	322	100
Viti i studimeve	Viti 1	100	31.1
	Viti 2	75	23.3
	Viti 3	144	44.7
	Mungon e dhëna	3	.9
Nota në gjuhën e huaj	Nota 4	5	1.6
	nota 5	28	8.7
	nota 6	38	11.8
	nota 7	44	13.7
	nota 8	71	22.0
	nota 9	69	21.4
	nota 10	62	19.3
	Mungon e dhëna	5	1.6
Vendbanimi	Fshat	99	30.7
	Qytet	210	65.2
	Mungon e dhëna	13	4.0

Për të parë dallimet e mundshme në gjininë, vitin e studimit, vendbanimin dhe notën në lëndën e Gjuhës së huaj të nxënësve pjesëmarrës në hulumtim, u zhvillua testi i hikatrorit. Vlerat e fituara përmes testit *hi-katror*, treguan që ka dallime të vlefshme statistikore në të gjitha variablat. Kështu, dallimet në gjini janë të shprehura përmes  $\chi^2(1 N=322)= 5.760, p =.016$ . Numri i nxënësve që vijojnë mësimin në klasa të ndryshme, po ashtu ka dallime të rëndësishme statistikore  $\chi^2(2 N=322)=22.95 p =.00$ .

Për vendbanimin, vlerat e fituara  $\chi^2(1 N=322)=39.87, p =.000$  treguan dallime të vlefshme statistikore ndërmjet nxënësve që jetojnë në qytet dhe atyre që jetojnë në fshat. Ndërkohë që edhe nota në lëndën e Gjuhës së huaj, tregoi dallime në numrin e nxënësve  $\chi^2(6 N=322)= 76.83, p =.000$

Ndërsa kriteret e vendosura tek intervistat zhvilluar me mësimdhënësit janë: mosha, gjinia, niveli i arsimimit, vitet e punës. Në këtë mënyrë, bazuar në kriteret e lartpërmendura kemi këto rezultate:

Tabela 7

*Të dhënat sipas gjinisë, moshës, nivelit të arsimimit dhe përvojës për mësimdhënësit*

		N	%
Gjinia e mësimdhënësve	Femra	7	46.7
	Meshkuj	7	46.7
	Mungon e dhëna	1	
	Gjithsej	15	100
Grup mosha	25-29	9	60.0
	30-39	3	20.0
	40-49	1	6.7
	50-59	1	6.7

Niveli i arsimimit	Sistemi 4-vjeçar	6	40.0
	Bachelor	2	13.3
	Master	6	40.0
	Mungon	1	6.7
Përvoja e punës	Më pak se 5 vjet	1	6.7
	5-10	12	80.0
	15-20	1	6.7
	Më shumë se 20 vjet	1	6.7

---

Për gjininë dhe moshën e pjesëmarrësve mësimdhënës, u zhvillua testi i hi-katrорit. Vlerat e fituara përmes testit *hi-katror*, treguan që nuk ka dallime të vlefshme statistikore ndërmjet mësimdhënësve meshkuj dhe femra pjesëmarrës në hulumtim. Për grupmoshën, vlerat e fituara të *hi-katror*,  $\chi^2(3 N=14)= 12.29, p =.006$ , treguan që ka dallime të vlefshme statistikore në numrin e mësimdhënësve sipas grupmoshave të përcaktuara. Për nivelin e arsimimit, vlerat e fituara  $\chi^2(2 N=14)=2.29, p =.319$  nuk treguan dallime të vlefshme statistikore ndërmjet mësimdhënësve, ndërkohë që përvoja e punës tregoi dallime të rëndësisë statistikore  $\chi^2(3 N=14)= 24.20, p =.000$

### 2.3.3 Instrumentet dhe burimet e përdorura në kërkimin

Në këtë studim ka një larmishmëri instrumentash kërkimi. Për të marrë të dhëna nga nxënësit u përdorën pyetësor. Ndërsa për sa u përket mësimdhënësve, siç u përmend dhe më lart, ata ishin të paktë në numër dhë për këtë arsyen përdorën intervista gjysmë të strukturuar.

Fillimisht dizenuam pyetësor për nxënësit e më pas ky pyetësor shërbeu si bazë në ndërtimin e pyetjeve të përdorura në intervistën me mësimdhënësit.

Për ndërtimin e tyre jemi bazuar në praktikat e analizës së tekstit të përdorura ndërkombëtarisht dhe sigurisht të testuara përfektivitetin e tyre, të cilat u shqyrtuan në mënyrë të detajuar në kapitujt e mësipërm.

Theksojmë, gjithashtu, se janë përdorur edhe modele të gatshme pyetësorësh, të ndërtuar nga autorë të huaj që kanë bërë studime të ngjashme. Ata u përkthyen dhe u përshtatën me objektivat e këtij studimi. Ndër këto burime mund të përmendim :

1. Carita Lundmark, "*Investigating Chinese English Majors' Use of Reading Strategies A Study on the Relationship between Reading Strategies and Reading Achievements*" School of Teacher Education, Kristianstad University, Pranverë, 2011.
2. Reiko Komiyama. "*Factors underlying second language reading motivation of adult EAP students*". Tetor 2013, botuar në: *Reading in a Foreign Language* California State University, Sacramento United States Volumi 25, Nr. 2 ISSN 1539-0578 pp. 149–169
3. D. Ray Reutzel, (Utah State University). Robert B. Cooter, Jr.,( Bellarmine University): "*Teaching Children to Read: The Teacher Makes the Difference*", 7th Edition, Pearson/ 2015.

Gjithashtu si burime të tjera të rëndësishme shërbyen edhe faqet e web-it të tilla si:

- <http://www.backflip.com/>
- <http://www.literacy.uconn.edu/compre.htm#strategy>
- [http://www.readingcomprehensionconnection.com/reading\\_lesson.php](http://www.readingcomprehensionconnection.com/reading_lesson.php)

Më tej, në lidhje me standartet, rregullat dhe mënyrën e ndërtimit të pyetësorëve shërbyen përdorën këto burime:

Si bazë mund të përmendim një model pyetësori i dizenjuar nga:

PIRLS National Research Center .IEA Progress, i titulluar "*Teacher Questionnaire Main Survey* ", 2001.

Natyrisht, me autorizimin e autorëve, ky pyetësor është përkthyer dhe përshtatur në shqip.

#### **2.3.4 Dizenjimi i kërkimit**

Pyetësorët nisin me një informim të nxënësve mbi qëllimin dhe objektivin e këtij studimi, gjithashtu citohet mjaft qartë se pjesëmarrja është në mënyrë vullnetare dhe në të njëtën kohë anonime. Atyre u kërkohet që t'u përgjigjen pyetjeve realisht ashtu siç ata i mendojnë.

Pyetësori përbëhet kryesisht nga dy lloj pyetjesh, pyetje të mbyllura dhe të hapura.

Lloji i parë i pyetjeve ka të bëje me zgjedhjen e frekuencës së përdorimit, si përshembull: “*Sa shpesh lexoni tekste në Gjuhë të huaj?* Ku si përgjigje nxënësit duhet të zgjedhin mes ndajfoljeve të frekuencës: *çdo ditë, shpesh, ndonjëherë, rrallë* .

Një lloj tjetër pyetjesh janë pyetjet ku nxënësve u kërkohet të pajtohen ose jo ose me pohimet e dhëna, duke qarkuar një nga shprehjet:

*Plotësisht dakord*    *Pjesërisht dakord*    *I papërcaktuar*    *Kundër*    *Pjesërisht kundër*

Lloji i tretë i pyetjeve përbëhet nga pyetje me alternativa, ku nxënësit duhet të zgjedhin një nga alternativat që ata mendojnë që është e saktë apo reale. Krahas këtyre ka dhe dy pyetje në fund të cilat janë tërësisht të hapura.

Një seksion tjetër i rëndësishëm në pyetësor është ai i cili nxjerr në pah vështirësitet që hasin nxënësit gjatë procesit të analizës së tekstit. Pyetjet në këtë seksion janë ndërtuar në bazë të një shkalle vlerësimi, ku nxënësit hasin vështirësi në të kuptuar, përshembull nëse ka një fjalë të panjohur, atyre u kërkohet të vendosin shkallën e vështirësisë nga 1-5 (një deri në pesë).

Duhet theksuar se pyetësori i nxënësve ndahet në gjashtë seksione.

**Sekzioni i parë** jepen të dhëna të përgjithshme, si mosha, gjinia, venbanimi, viti i studimit, nota në Gjuhën e huaj etj.

**Sekzioni i dytë** ka pyetje të përgjithshme mbi konceptin e analizës së tekstit. Këtu fillimisht u kërkohet nxënësve të përkufizojnë analizën e tekstit.

**Sekzioni i tretë** ka pyetje mbi ofrimin e praktikave të mësimdhënies së analizës së tekstit nga mësimdhënësi/ja.

**Sekzioni i katërt** ka të bëjë me pyetje mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit nga nxënësi.

**Sekzioni i pestë** përbëhet nga pyetje që kanë si objektiv gjetjen e vështirësive që hasin nxënësit gjatë procesit të analizës së teskitit.

**Sesksioni i gjashtë** dhe i fundit përmban pyetje mbi leximin jashtëshkollor për të krijuar një ide nëse leximi është thjeshtë një detyrë klase.

Le të shtjellojmë më hollësisht pyetjet e përdorura që synojnë arritjen e rezultateve sa më reale për secilën çështje kërkimore, të cilat natyrisht janë në funksion të vërtetimit të hipotezave, duke arritur kështu në përbushjen e objektivave të këtij studimi.

Për objektivin e parë, që shërben si pikënisja edhe e objektiva të tjera : *Evidentimi i nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në Gjuhen e huaj në shkollat e mesme*, u përdorën pyetje nga sekzioni i dytë, tretë dhe i katërt.

Fillimisht nxënësve iu kërkua të shkruanin se çfarë kuptojnë me *analizë teksti*, për të matur kështu konceptin e tyre në lidhje me këtë aspekt të rëndësishëm.

Më pas atyre iu kërkua të qarkonin një nga alternativat që kanë të bëjnë me përshkrimin e orës së mësimit të analizës së tekstit:

*a. E mërzitshme*

*b. Interesante*

c. *Jo me ndonjë interes të veçantë*

d. *Nuk e di*

e. *Tjetër\_\_\_\_\_*

Gjithashtu ata duhet të vendosnin numrin e orëve në javë që i kushtohet analizës së tekstit.

Seksioni i tretë përmban pyetje që masin ekzaktësish nivelin e përdorimit të praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj. Nxënësit u pyetën sa shpesh mësimdhënësi u kërkon të bëjnë aktivitetet e mëposhtme (ofrohet një listë me një sërë praktikash) në orën e mësimit, ku ata duhet të zgjedhin një nga ndajfoljet e frekuencës:

*Asnjëherë (0%)*

*Rallë (20%)*

*Ndonjëherë (<50%)*

*Zakonish (85%)*

*Gjithmonë (100%)*

Më vonë ata u pyetën më konkretisht mbi praktikat që ofron mësimdhënësi në *fillim, gjatë apo pasi* të kenë lexuar një tekst. Këtu atyre u kërkohet të shprehin nëse janë apo jo dakord, duke përdorur një nga këto shprehje:

*Plotësisht dakord*

*Pjesërisht dakord*

*I papërcaktuar*

*Kundër*

*Pjesërisht kundër*

Më tej pyetësori vazhdon me pyetje të tilla si: “*Sa shpesh zhvilloni këto aktivitete në klasë?*”. Nxënësve u kërkohet të qarkojnë një nga numrat, nga 1-5(një deri në pesë) dhe secili nga këto numra ka këtë domethëniet:

1. “kurre”
2. “në ndonjë rast të caktuar”
3. “ndonjëherë” (rreth 50% te rasteve)
4. “zakonisht”
5. “gjithmonë”.

Seksioni i katërt është projektuar për matjen e nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit nga nxënësit, ku ata duhet të jasin përgjigje në lidhje me praktikat apo veprimet që bëjnë vetë kur analizojnë një tekst.

Në pyetësor ofrohen një listë praktikash ku secili prej nxënësve duhet të qarkojet një nga numrat 1-5 (nga një deri në pesë), dhe secili numër përfaqëson një nga shprehjet e shpjeguara më sipër.

Në vazhdim nxënësit pyeten për njohjen e praktikave të analizës së tekstit. Atyre iu ofrohet një listë me praktika dhe sigurisht ata duhet të zgjidhin atë që njihnin. Në një nënpyetje të hapur atyre u kërkohet të thonë se ku i kanë mësuar këto praktika dhe nëse i përdorin në klasë gjatë analizës së tekstit.

Për arritjen e objektivit të dytë “*Evidentimi i problematikave të hasura gjatë procesit të analizës së tekstit*” dhe vërtetimin e hipotezës respektive “*Mosaplikimi i praktikave në nivelin e duhur për analizën e tekstit sjell vëshitrësi dhe rezultate të dobëta tek nxënësit*”, u përdorën pyetjet e seksionit të pestë.

Në këtë seksion nxënësit fillimisht u pyetën sa arrinin të kuptionin një tekst dhe më pas mësimdhënësin kur jep udhëzime në klasë dhe nëse ju duket e vështirë analiza e tekstit.

Për matjen e këtyre indekseve u përdorën këto alternativa:

- a. 20% b. 40% c. 50% d. 70% e. mbi 70%

Më tej ofrohet një pyetje e hapur ku nxënësit duhet të listonin faktorët që i pengojnë ata për të kuptuar një tekst? Atyre iu kërkua të listonin të paktën dy arsyefaktor:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

Më pas përdoret një strukturë tjeter pyetjejesh. Nxënësve u kërkohet të pohojnë ose mohojnë një listë karakteristikash që lidhen me vështirësitë në leximin dhe analizimin e një teksti.

Ky seksion përbëhet gjithashtu edhe nga pyetje me alternativa të tillë si:

*Cilët nga tekstet e mëposhtme ju duken të vështirë?*

*Qarko nga 1-5(një tek pesa) shkallën e vështirësisë së këtyre faktoreve në analizën e tekstit:*

*Në qoftë se ngeleni prapa, nuk arrini të kuptioni diçka, si vepronit ju apo mësimdhënësi ?*

Atyre u kërkohet të qarkojnë mënyrën se si mësimdhënësi i ndihmon nxënësit në kapërcimin e vështirësive gjatë procesit të analizës së tekstit.

Nxënësit gjithashtu u pyetën nëse ata lexonin tekste jashtë klase apo jo dhe nëse përdornin materiale të tjera jashtë tekstit mësimor në klasë.

Pyetja e parë në këtë seksion është:

Qarkoni nga 1 (asnijëherë) deri 5 (çdo ditë) përdorimin e këtyre burimeve

(një listë me materiale burimore) në orën e mësimit.

Më tej nxënësit pyeten se sa shpesh lexojnë materiale jashtëshkollore në gjuhë të huaj ku duhet të qarkojnë një nga alternativat e mëposhtme.

- Çdo ditë*
- 2-3 herë në javë*
- Një herë në javë*
- Çdo tre muaj*
- Një herë ose 2 here në vit*
- Asnjëherë*

➤ ***Përshkrimi i intervistave me mësimdhënësit***

Intervistat me mësimdhënësit e Gjuhës së huaj janë në formë të gjysmëstrukturuara, kryesisht përbajtja e pyetjeve është pothuajse e njejtë me përbajtjen e pyetësorëve të nxënësve, duke qenë se synohet arritja e objektiva të njëjtë, gjetja e përgjigjeve për pyetje të njëjta kërkimore si dhe vërtetimin e të njëjtave hipoteza.

Sigurisht, gjatë intervistës u përdorën me shumë pyetje të hapura, duke lënë kështu më shumë hapësirë për diskutime, sugjerime apo ide.

Theksojmë se intervistat u zhvilluan në kohë të ndryshme, një nga një.

Pjetjet e formuluara shërbejnë për të matur rezultatet nga të dyja këndvështrimet, nga të dyja palët e përfshira në procesin e analizës së tekstit, duke arritur kështu në nxjerrjen e të dhënavë sa më të sakta, analizimi i të cilave do të shërbejë më vonë si një mënyrë mjaft efikase në përmisimin e arritjeve të nxënësve në analizën e tekstit.

Ashtu si dhe pyetësorët drejtar nxënësve, intervista e mësimdhënësve ndoqi këtë rrjedhë:

Fillimisht secilit iu kërkuan të dhëna të përgjithshme mbi formimin dhe praktikat e mësimdhënies.

Më vonë ata u pyetën mbi praktikat e përdorura gjatë mësimdhënies së analizës së tekstit.

Pyetjet vijojnë mbi vështirësitë që hasin nxënësit gjatë analizës së tekstit.

Në fund, ashtu si nxënësit, mësimdhënësit pyeten mbi leximin jashtëshkollor.

Vlen të përmendet që intervista është më e detajuar për sa i përket praktikave të mësimdhënies duke qenë se ata janë njohës më të mirë të kësaj fushe.

Për të ruajtur anonimatin, mësimdhënësit u kodifikuan me numra ( nga 1 deri në 15), duke mos përdorur kështu emra.

#### *2.3.5. Procesi i mbledhjes së të dhënave.*

Në procesin e mbledhjes së të dhënave janë angazhuar, përveç autores së kërkimit edhe kolegë të tjera, mësimdhënës të Gjuhës së huaja të cilët kanë dhënë një kontribut të jashtëzakonshëm në këtë hulumtim.

Ashtu siç u shpjegua edhe më sipër ky hulumtim u zhvillua kryesisht mbi bazën e dy metodave kërkimore, pyetësorëve drejtar nxënësve dhe intervistat e zhvilluar me 15 (pesëmbëdhjetë) mësimdhënës të Gjuhëve të huaja në rrithin Kukës.

Shpërndarja e pyetësorëve drejtar nxënëve që studiojnë në gjimnazin e qytetit nisi në muajin maj dhe u përfundua po në këtë muaj, për një periudhë kohore dy javore.

I gjithë procesi i mbledhjes së të dhënave është zhvilluar në periudhën dhjetor 2014 – janar 2015. Me secilin prej mësimdhënësve të Gjuhës së huaj, është zhvilluar një bisedë informative, në të cilën janë dhënë sqarimet e nevojshme për qëllimin e kërkimit, shtrirjen e tij, respektimin e etikës dhe mënyrën e plotësimit të pyetësorit nga ana e mësimdhënësve dhe nxënësve. Më pas, mësimdhënësit kanë zhvilluar takime informative dhe sqaruese me grupin e nxënësve të përfshirë në hulumtim. Kjo procedurë është ndjekur edhe me nxënësit.

Një pjesë e konsiderueshme e nxënësve i kanë plotësuar pyetësorët në shtëpi dhe i kanë kthyer tek mësimdhënësit, të cilët pastaj i janë dorëzuar autores. Shkalla e kthimit të pyetësorëve nga ana e nxënësve ishte në masën (95.5 %).

Ndërsa pjesa tjetër është plotësuar në ambientet e shkollës, në orët e pushimit nën monitorimin e mësimdhënësve dhe autores, këtu shkalla e kthimit është në masën (100%).

Vlen të theksohet se e njëjta procedurë është ndjekur edhe me nxënësit në zonat rurale. Për sa i përket intervistave, ata u zhvilluan në një periudhë më të shkurtër kohore. Kjo, sigurisht, për shkak të numrit të vogël të pjesëmarrësve, duke qenë se në këtë punë kërkimore janë angazhuar vetëm mësimdhënësit e Gjuhës së huaj në sistemin e arsimit të mesém në rrithin e Kukësit

Fillimisht u zhvilluan intervistat me mësimdhënësit e Gjuhës së huaj në gjimnazin “Havzi Nela”. Duke qenë se është gjimnazi më i madh në vend si rrjedhoje numri i mësimdhënëve është më i lartë. Të tetët u intervistuan brenda katër ditëve. Intervistat u zhvilluan në ambientet e shkollës, kryesisht gjatë orëve të pushimit. Vlen të theksohet se të intervistuarit perferuan të ruanin anonimatin, dhe për identifikimin e tyre u përdorën kode.

Ndërsa procesi i intervistave të mësimdhënësve që punojnë në fshatra pati një kohëzgjatje më të madhe për shkak të distancës fizike. I gjithë procesi përfundoi brenda një periudhë kohore prej dy javësh.

Ndryshe nga mësimdhënësit e gjimnazit “Havzi Nela”, intervistat e mësimdhënësve në fshatra u zhvilluan në vende të ndryshme, në ambietet e shkollave, në ambientet e American Corner Kukës etj.

Edhe këtu u përdorën kode për identifikimin e tyre, duke ruajtur kështu anonimatin.

Në të gjithë procesin e mbledhjes së të dhënave, është me rëndësi të përmendet kontributi që dhanë jo vetëm mësimdhënësit e Gjuhës së huaj, por edhe mësimdhënës të tjerë që ndihmuat në shpërndarjen dhe mbledhjen e pyetësorëve.

### *2.3.6 Analiza e të dhënave*

Për përpunimin e të dhënave nga pyetësorët e nxënësve është përdorur analiza statistikore përmes paketës statistikore SPSS, versioni 19.0 për Windows.

Tërësia e të dhënave të mbledhura nga të dy format, pyetësorët dhe intervistat, është analizuar përmes analiza deskriptive (përshkruuese), përmes së cilës janë gjetur parametrat themelorë statistikorë dhe shpërndarja e të dhënave të fituara.

### *2.3.7 Metodologjia e përdorur në funksion të vërtetimin të hipotezës kryesore të studimit.*

Për arritjen e objektivit kryesor të këtij studimi: “*Gjetja e efektit që ka aplikimi i praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit në rritjen e rezultave të nxënësve në analizën e tekstit në Gjuhë të huaj*, si dhe vërtetimin e hipotezës kryesore: ”*Aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj në ciklin e mesëm shkollor rrit nivelin e përvetësimit aktiv*” u përdorën dy metoda: metodologjia krahasuese dhe vrojtimi.

Metodologjia krahasuese u zhvillua për të pare efektin që kanë përdorimi i praktikave të analizës së tekstit të bazuara në praktikat kognitive dhe metakognitive, të cilat dolën nga të dhënat e pytësorëve të nxënësve dhe mësimdhënësve si më pak të përdorurat gjatë orës së mësimit, dhe natyrisht u reflektuan edhe tek vështirësitet që analizohen në seksionin e dytë të pytësorëve, ishte e nevojshme të bëhej një studim krahasues.

Për këtë studim, sigurisht kampionimi u zgjodh në një nga gjimnazet më të mëdha të rajonit të Kukësit, duke qenë se përfshin nxënës edhe nga fshatrat siç është gjimnazi “Havzi Nela”.

Numri i nxënësve pjesëmarrës në këtë studim ishte 80 (tetëdhjetë) nxënës të dy klasave të ndryshme që pak a shumë zoteronin të njëtin nivel gjuhe.

Natyrisht pjesëmarrja e nxënësve në studim u bë e mundur me ndihmën dhe miratimin e prindërve të cilët me anë të një deklarate pranuan që fëmijët e tyre të bëhen në pjesë e studimit duke ruajtur privatësinë e tyre.

Ky studim u zhvillua për 16 (gjashtëmbëdhjetë) javë, nga muaji shkurt deri në muajin maj 2015, dhe u ndoqën këto hapa:

### ***Hapi 1.***

#### ***Zgjedhja e kampionimit, ndarja dhe etiketimi i grupeve.***

Si kampionim u përzgjodhën dy klasa të XII, me nivel pothuajse të njëjtë. Klasa XII-A dhe Klasa e XII-C, të cilët u etiketuan me emrat në mënyrë respektive “*Grupi eksperimental*” dhe “*Grupi jo eksperimental*”.

Me *Grupin eksperimental*, që ishte klasa e XII-A, u ndoq një procedure e ndryshme mësimdhënie gjatë orës së Gjuhës së huaj ku fokus ishte analiza e tekstit.

Për 16 (gjashtëmbëdhjetë) javë me këtë grup u vendos të aplikoheshin praktikat e sugjeruara dhe vlersuara si shumë efektive nga studiues të lartpërmendur të tillë si praktikat kognitive , metakognitive etj.

Ndërsa me klasën XII-C apo grupi i quajtur “*Grupi jo eksperimental*”, u vendos që mësimdhënia të vazhdohej normalisht si herë të tjera.

Në tabelën më poshtë jepen karakteristikat e përgjithshme të kampionimit.

Tabela 8

*Karakteristika të përgjithshme të kampionimit*

Grupi	Gjinia	Numri	%
Grupi eksperimental	Mashkull	18	45 %
	Femër	22	55 %
Grupi jo eksperimental	Mashkull	21	52.5 %
	Femër	19	47.5 %

**Kriteri i përdorur është :**

Numri total 80 (tetëdhjetë) nxënës me nivel mesatar

Tabela 9. *Kriteret e tekstit*

Numri	Mesatarja	DS
80	15.6	7.5

**Hapi i dytë**

Të dy klasat iu nënshtuan një testi me në fokus vetëm analizën e tekstit (pre-test), ku me anë të T-testit krahasojmë rezultatet e arritura nga të dy klasat apo grupet.

Si burim për testin e përdorur për të bërë matjet shërbeu *Pearson English Language Teaching (ELT)*. Duke iu nënshtuar formulës K-R21, ky test kishte një besueshmëri prej 1,103.

Karakteristika të tjera të testit:

Titulli : Ready for anything.

Numri i fjalëve të tekstit :200.

Numri i pyetjeve: 8

Shpërndarja e pikëve u bë në mënyrë të barabartë, ku secila pyetje ka të njëtin shkallë vështirësie dhe vlerësohet me 4 pikë. Testi i plotë është në këtë burim:

( <http://www.pearsonlongman.com/ae/marketing/sfesl/tests/grade8.html#reading1> )

### ***Hapi i tretë***

Puna e diferencuar mes dy grupeve prej 16 javësh. Me grupin e parë gjatë orëve të mësimit u aplikuan praktikat e duhura (praktika të diskutura në kapitullin teorik) të analizës së tekstit, ndërsa me grupin e dytë mësimdhënia vazhdoi normalisht si herë të tjera pa i kushtuar shumë rëndësi praktikave të mësimdhënies.

### ***Hapi i katërt***

Testimi i nxënësve duke përdorur post-test dhe krahasimi i rezultateteve mes dy grupeve që do të paraqiten tek kapitulli “Analiza”.

Pas 16 javësh punë praktike me *Grupin eksperimental*, sërisht të dy klasat iu nënshtruan të njëjtë test që u përdor në fillim të studimit por në këtë fazë quhet *post-test*. Përkës apo rezultatet e arrira nga të dy grupet, të krahasuara sërisht me anë të T-test do të shërbën për të parë dallimet e mundshme mes grupeve duke vënë në dukje efektin e aplikimit të praktikave të duhura në mësimdhënien e analizës së tekstit në lëndën e Gjuhës së huaj.

Rezultatet do të diskutohen në kapitullin “*Analiza Empirike*”.

#### **2.3.8 Vrojtimi**

Në këtë punë kërkimore vrojtimi ka të bëjë me vëzhgimin e orëve të caktuara mësimore, si mjet ndihmësi metodologjisë krahasuese. U përdor forma e vrojtit të pjesëmarrës. Vrojtimi i orëve të mësimit të Gjuhës së huaj, në këtë studim ka për qëllim nxjerrjen në

pah të efektit që ka aplikimi praktikave të analizës së tekstit në rritjen e rezultateve të nxënësve, duke përforcuar kështu rezultatet e arrira me anë të metodologjisë krahasuese.

Vrojtimet u kryen në dy faza, para dhe pas eksperimentit. Më konkretisht u vrojtuan dy orë para eksperimenti dhe 2 orë të tjera gjatë eksperimentit.

Si kampionim u zgjodh klasa e XII-A, dhe u vrojtuan në total katër orë mësimore. Gjatë vrojimit kryesisht u mbajtën shënime si dhe u regjistruan pjesë të caktuara, forma këto që shërbyen më vonë në nxjerrjen e të dhënave.

Sigurisht në qendër të vëmendjes ishin praktikat e analizës së tekstit të tilla si: zgjedhja e një metode të caktuar, diskutimi i temës dhe konkretizimi me shembuj real, duke bërë kështu edhe lidhjen mes njohurive paraprake të nxënësve dhe njohurive të reja në tekst, leximi me zë të lartë apo në heshtje, diskutime në grupe apo gjithëpërfshirja e klasës dhe praktikave të tjera.

Në këtë mënyrë arrihet një konstatim real mbi përdorimin e praktikave të analizës së tekstit.

Kështu vepruam për disa herë radhazi, dhe pas një periudhe shkëputjeje, 14 javore, vrojtuam sërisht për të parë përdorimin e praktikave gjatë orëve të mësimit dhe performancën e nxënësve gjatë këtyre orëve.

## Kapitulli III : Analiza empirike

Në këtë seksion zhvillohet analiza e të dhënave për secilin objektiv, duke u përpjekur kështu të vërtetojmë hipotezat tona.

Fillimisht është e domosdoshme të konstatohet niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në orën e Gjuhës së huaj në shkollat e mesme të rrethit Kukës, për të vazhduar më pas me vërtetimin e hipotezave të tjera mbi vështirësitë e hasura, duke shkuar kështu deri në vërtetimin e hipotezës kryesore mbi efektin e aplikimit të praktikave korakte të analizës së tekstit në arritjet e nxënësve në lëndën e Gjuhës së huaj.

### **3.1 Analiza e të dhënave mbi konstatimin e nivelistës zbatimit të praktikave të analizës së tekstit ne orën e Gjuhës së huaj.**

Objektivi i parë është evidentimi i *nivelistës zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në orën e Gjuhës së huaj në shkollat e mesme, Kukës*. Për këtë objektiv të dhënat ndahen në dy kategori:

- 1.Të dhënat nga mësimdhënësit
- 2.Të dhënat nga nxënësit

Të dhënat në këtë seksion janë kategorike dhe analiza është deskriptive, ku marzhi i gabimit është .05.

Theksojmë se për përpunimin e të dhënave statistikore është përdorur analiza statistikore përmes paketës SPSS, versioni 19.0 për Windows

Së pari fillojmë me analizën e të dhënave nga mësimdhënësit, pastaj në të njëtin mënyrë procedojmë me të dhënat nga nxënësit.

#### *3.1.1 Analiza e të dhënave nga mësimdhënësit*

##### *3.1.1.1 Analiza e të dhënave mbi formimin profesional të mësimdhënësve.*

Pikë së pari, për të matur nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit është e nevojshme të analizojmë formimin e mësimdhënësve, nëse ata i njojin në radhë të parë këto praktika, në janë të trajnuar për to apo jo.

Bazuar në të dhënat e dala nga intervistat, kemi këto rezultate:

Pjesa më e madhe e mësimdhënësve kanë studuar mbi mësimdhënien dhe teoritë e të lexuarit gjatë studimeve të tyre në fakultet dhe nuk janë trajnuar mjaftueshëm gjatë viteve të punës në mësimdhënie. Por vlen të përmendet se ka nga ata mësimdhënës që asnjëherë nuk kanë studuar apo janë trajnuar mbi procesin e leximit dhe analizisë së tekshit. Të dhënat më konkrete jepen në tabelën 10.

Tabela 10.

*Të dhëna mbi formimin profesional të mësimdhënësve*

Sa i keni studuar fushat e mëposhtme gjatë studimeve tuaja:		N	Përqindja %
Letërsi	Lëndë në fakultet	15	100.0
Pedagogji e mësimdhënies së A.T	Asnjëherë	2	13.3
	Lëndë në fakultet	11	73.3
	Pjesë e trajnimit	1	6.7
	Mungon e dhëna	1	6.7
		3	20.0
Teoritë e të lexuarit	Asnjëherë		
	Lëndë në fakultet	5	33.3
	Pjesë e trajnimit	1	6.7
	Tjetër	3	20.0
	Mungon e dhëna	3	20.0

Sipas tabelës së mësipërme del mjaft qartë nevoja për trajnimim profesional të mësimdhënësve, sidomos në fushën e të lexuarit dhe atë të analizës së tekstit, e shprehur

në tabelë shkurtimisht A.T. Kjo mbështetet edhe nga të dhënat e mëposhtme, ku përqindja e mësimdhënësve që merr pjesë në trajnime nuk është në nivel të kënaqshëm.

**Tabela 11 .**

*Të dhënat mbi frekuencën e trajnimeve të mësimdhënësve*

		N	Përqindja %
<b>Trajnine</b>	2 herë në vit	5	33.3
<b>të</b>			
<b>përgjithsh- me ?</b>	1 herë në muaj	1	6.7
	Më pak	9	60.0
<b>Trajnim</b>	Po	5	33.3
<b>e në A.T</b>			
	Jo	10	66.7
Total		15	100.0

Në figurën 1 përforcohet më tej pohimi se mësimdhënësit e Gjuhës së huaj nuk trajnohen mjafueshëm, kontribues i rëndësishëm ky në mësimdhënie. Kështu sipas figurës së mëposhtme, (46.7%) e mësimdhënësve nuk marrin pjesë në asnje orë trajnimi, gjë që reflektohet edhe në performacën e tyre në mësimdhënie.

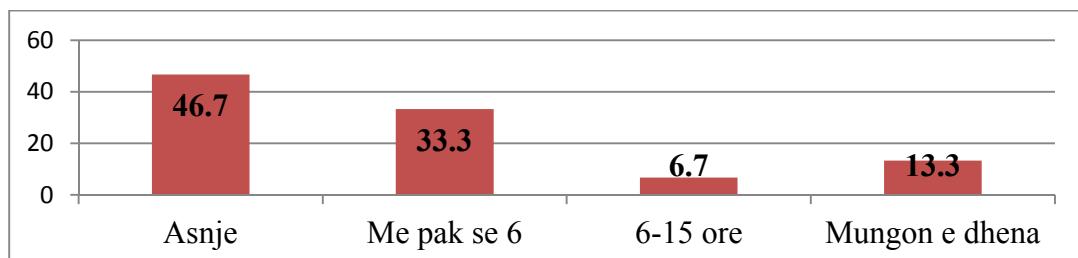


Figura 1. *Të dhënat në % për orët e trajnimeve ku kanë marrë pjesë mësimdhënësit gjatë një vit*

Natyrisht duke parë të dhënat e mësipërme, lind pyetja: ”A ofrohet mundësira për zhvillim profesional nga ana e institucioneve ku ata punojnë?” .Të dhënat mbi këtë çështje dhanë këto rezultate:

Tabela 12.

*Të dhëna mbi ofrimin e mundësieve për zhvillim profesional të mësimdhënësve nga institucionet arsimore.*

A ju ofron shkolla mundësi trajnimi?	N	Përqindja %
Pjesërisht	3	20.0
I papërcaktuar	1	6.7
Pjesërisht kundër	8	53.3
Plotësisht kundër	3	20.0
Total	15	100.0

Tabela 13

*Të dhënat për nxitjen e mësimdhënësve nga institucionet shkolllore në funksio të përmirësimi të mësimdhënies.*

Shkolla na stimulon të N përmirsojmë mësimdhënien dhe metodologjinë		Përqindja %
Plotësisht dakord	1	6.7
Pjesërisht dakord	6	40.0
I papërcaktuar	1	6.7
Pjesërisht kundër	4	26.7
Plotësisht kundër	3	20.0
Total	15	100.0

Ashtu siç paraqitet qartë edhe në tabelën e mësimdhënësve institucionet e arsimit në rrithin Kukës ofrojnë shumë pak mundësi trajnimi dhe zhvillimi profesional për mësimdhënësit e Gjuhës së huaj.

Duke u bazuar në analizat e deritanishme mbi zhvillimin profesional, apo mbi atë që shpesh quhet “*Të nxenit gjatë gjithë jetës*” , nxjerrim si konkluzion se niveli i zhvillimit profesional për mësimdhënësit e Gjuhës së huaj, në rrithin Kukës nuk është në nivel të kënaqshëm, faktor ky që ndikon drejtpërdrejt në nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit duke ndikuar kështu edhe në rezultatet e nxënësve në këtë lëndë.

Krahas këtyre rezultateve nuk duhet lënë pa përmendur edhe nismat e mësimdhënësve për tu zhvilluar në anën profesionale, qoftë edhe me anë të diskutimeve me njëri – tjetrin. Kështu ata u pyetën se sa shpesh takohen me kolege për të diskutuar dhe planifikuar procesin e te lexuarit dhe analizuarit në orën e mësimit, rezultatet treguan sërisht shifra jo shumë të kënaqshme, ku pjesa me e madhe e tyre (53.3 % ) nuk takohen asnjëherë dhe vetëm (20 %) u përgjigjen se e bën një gjë të tillë çdo ditë. Rezulatet më të detajuara paraqiten në tabelën 15 :

Tabela 14

*Të dhënët mbi zhvillimin profesional me atë diskutimeve me kolegët apo pjesëmarrjes në rrjete profesionale*

Sa shpesh takoheni me kolegë për të diskutuar dhe planifikuar procesin e të lexuarit dhe analizuarit?	N	Përqindja %
Çdo ditë	3	20.0
2-3 herë në javë	1	6.7
çdo tre muaj	2	13.3
1-2 herë ne vit	1	6.7
Asnjëherë	8	53.3
Total	15	100.0

Sigurisht rezultatet e mësipërme mund të përkthehen në një mungesë përditësimi të mësimdhënësve mbi praktikat e reja të analizës së tekstit, që rrjedhimisht shkakton një nivel të ulët zbatimi.

Për të patur rezultate sa më të sakta në arritjen e objektit të kërkimit tonë, më konkretisht mësimdhënësit dhe nxënësit u pyetën mbi përdorimin e praktikave të analizës së tekstit në tre etapa të rëndësishme të procesit mësimor: *në fillim* të procesit të analizës së tekstit (përpara leximit të tekstit), *gjatë leximit* dhe *pas leximit*, në fund të këtij procesi.

### *3.1.1.2 Analiza e të dhënave mbi praktikat e përdorura në fillim të procesit të Analizës së tekstit*

Në mënyrë kronologjike fillimisht zhvillohet analiza e të dhënave nga intervistat e mësimdhënësve mbi praktikat e përdorura në fillim të procesit të Analizës së tekstit .

Hapi i parë në këtë proces është përzgjedhja e tekstit. Mësimdhënësit u pyetën pikë së pari mbi mënyrën e përzgjedhjes së tekstit. Të dhënat paraqiten si më poshtë:

Tabela 15

#### *Të dhëna mbi mënyrën e përzgjedhjes së tekstit*

Si vendosni per tekstin që do të analizoni në klasë?	N	Përqindja %
Në bashkëpunim me nxënësin	1	6.7
Ua caktoj unë	3	20.0
I marrim me radhë sipas tekstit mësimor	8	53.3
U sugjeroj një listë tekstesh dhe tematikash dhe i lë ata te zgjedhin	3	20.0
Total	15	100.0

Sipas tē dhēnave nē tabelen 15, del nē pah se mësimdhënësit apo dhe individ tē tjërë siç janë autorët e tekstit janë përcaktues nē lidhje me zgjedhjen e tekstit që analizohet nē klasë.

Shumica e mësimdhënësve (53.3 %) deklaruan se tekstet thjeshtë i marin me radhë siç janë nē tekstin mësimor, duke e lënë nxënësin disi jashtë këtij procesi, duke mos zbatuar kështu një praktikë mjaft tē rëndësishme siç është zgjedhja e tekstit nē bashkëpunim me nxënësin.

Bazuar nē studimet e shumta mbi tē lexuarin tē shtjelluara tek kapitulli teorik, si Silberstein (1994), Baker dhe Brown (1984) nē procesin e analizës së tekstit leximi zakonisht duhet tē bëhet i heshtur, duke qenë se nxënësi përqëndrohet më shumë dhe arrin ta kuptojë tekstin më mirë.

Mësimdhënësit u pyetën mbi mënyrën se si lexohet teksti para se tē fillojnë me analizimin e tij. Më konkretisht ata u pytin: *Si procedoni me leximin e tekstit nē klasë?*

Përgjigjet pasqyrohen nē figurën më poshtë:

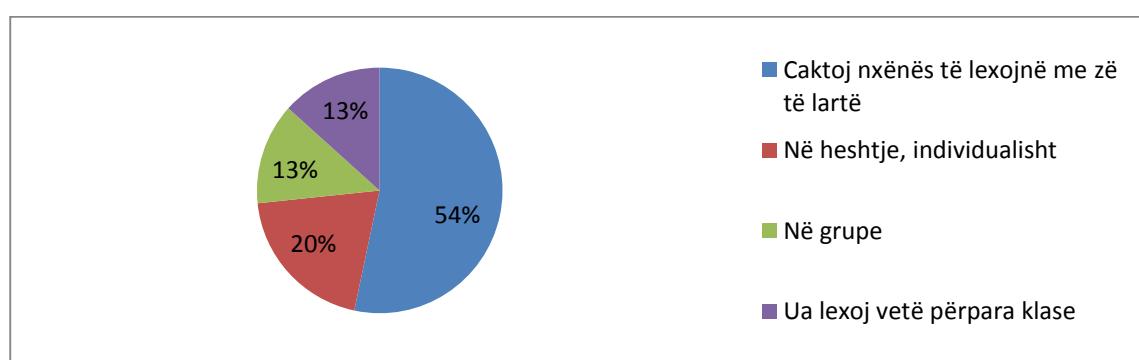


Figura 2. Tē dhëna mbi mënyrën e leximit tē tekstit nē klasë

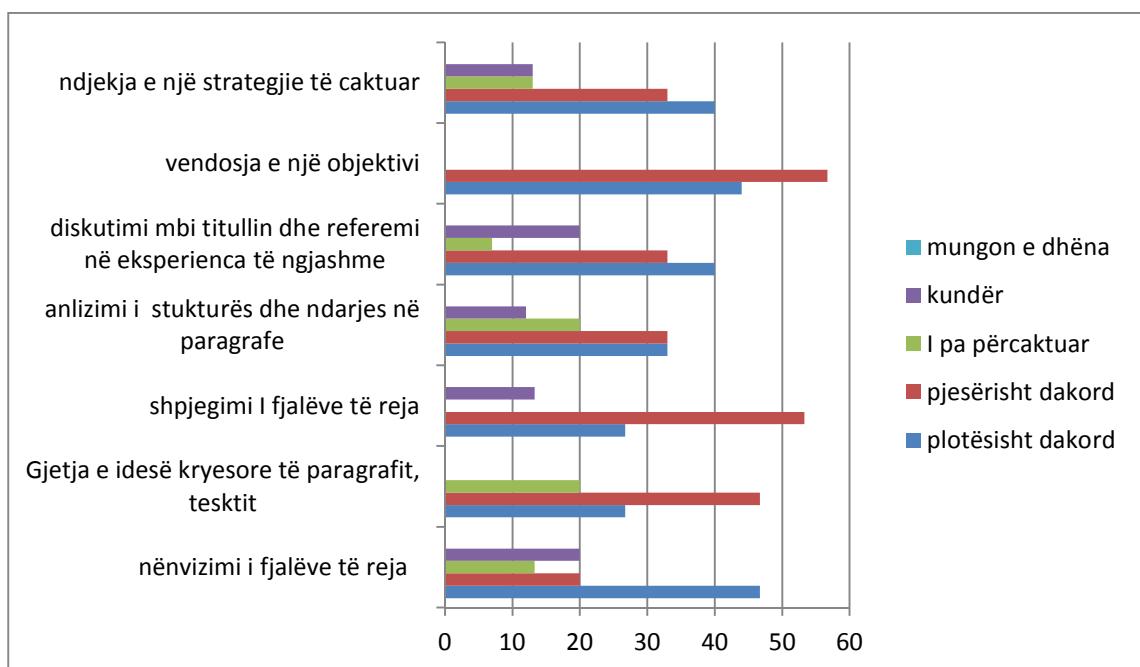
Sipas figurës së mësipërme, pjesa më e madhe e mësimdhënësve (53.3 %) u kërkojnë nxënësve tē lexojnë me zë tē lartë nē klasë, pra caktojnë një nxënës, apo disa nxënës me radhë pér tē lexuar tekstin pér tē gjithë klasën. Ndërkohë vetëm një pjesë e vogël e mësimdhënësve (20%) deklaruan se u kërkojnë nxënësve tē lexojnë nē heshtje,

individualisht, (13.3%) u kërkojnë të lexojnë me grupe dhe po e njëjta shifër përqindjeje deklaron se e lexojnë tekstin vetë përpara klase.

Rrjedhimisht, bazuar në këto të dhënrat, praktika më e përdorur për mënyrën e leximit të tekstit në klasë rezulton caktimi i nxënësve për të lexuar tekstin me zë të lartë, duke lënë mënjanë kështu në mënyrë të ndjeshme një praktikë mjaft të rëndësishme në analizimin e një teksti, atë të leximit të heshtur dhe individual.

Më tej fokusohemi tek niveli i zbatimit të praktikave të tjera të vlefshme për tu përdorur në fillim të procesit të analizës së tekstit. Vlen të theksohen se këto praktika kanë si burim këto studime: praktikat e planifikimi dhe organizimi tek praktikat metakognitive, dhjetë praktika të lidhura me praktikat kongutive nga Anderson (2003), Adler (2001) dhe *NCLRC*-

Mësimdhënësve iu ofrua një listë nga praktikat e lartpërmendura, dhe iu kërkua të shprehnin dakordësinë ose mosdakordosën me shprehjet : *<sub>1</sub>Plotësisht dakord* *<sub>2</sub>Pjesërisht dakord* *<sub>3</sub>I papërcaktuar* *<sub>4</sub>Kundër* *<sub>5</sub>Pjesërisht kundër*.



*Figura 3. Të dhënat nga mësimdhënësit mbi përdorimin e praktikave në fillimi të procesit të analizës së tekstit*

Të gjitha praktikat e shfaqura në figurë cilat të gjitha fillojnë më shprehjen ”*Në fillim të analizës së tekstit..”*

Për praktikën e *ndjekjes së një strategje të caktuar për analizimin e tekstit*, një shifër nën mesataren (40 %) e tyre u shprehën plotësisht dakord mbi përdorimin e saj, shifër kjo e përkthyer në më pak se gjysma e mësimdhënësve e bëjnë një gjë të tillë, duke treguar kështu një nivel jo të kënaqshëm të përdorimit të saj. Ndërkohë, të tjerët, ashtu siç shihet edhe në figurë (33.3 %) janë pjesërisht dakord, një numër i vogël (13.3 %) janë pjesërisht kundër dhe (13.3 %) janë të pa përcaktuar.

Edhe për sa i përket praktikës së dytë, që konsiderohet si më e rëndësishmja, *vendosja e objektivit*, përsëri rezultatet nuk janë në nivelin optimal. Pothuajse gjysma (44 %) shprehen plotësisht dakord për përdorimin e saj në orën e mësimit, ndërsa pjesa tjeterë, më shumë se gjysma (56.7 %) u shprehën pjesërisht dakord, duke treguar kështu që një praktikë thelbësore si vendosja e objektivit nuk aplikohet nga të gjithë. Megjithatë rezultatet tregojnë se nuk pati asnjë kundër.

Përsa i përket përdorimit të këtyre praktikave: *leximi i titullit dhe referimi i eksperiencave të ngjashme* përdorimi i së cilave sugjerohet mjaft nga praktikat kognitive, më konkretisht në një nga pikat e saj, atë të *përpunimit*, dhe është pjesë e *Modelit interaktiv*, ku theksohet ideja se kuptimi i tekstit arrihet me anë të ndërveprimit mes njojurisë që posedon lexuesi, pra eksperiencës, dhe informacionit që jepet në tekst.

Të dhënët treguan pothuajse rezultatet të njëjtë për nivelin e zbatimit të të dy praktikave. Siç tregohet edhe në tabelë më pak se gjysma me mësimdhënësve, (40 %) u shprehën plotësisht dakord, katër mësimdhënës apo (26.6 %) u shprehën pjesërisht dakord, dy të

pa përcaktuar ndërsa tre apo 20 % u shprehën pjesërisht kundër. Në këtë mëyrë këto shifra tregonjë për një nivel nën mesatar të përdorimit të këtyre praktikave,

Më tej një praktikë tjetër e rëndësishme është analizimi i *strukturës dhe paragrafëve*, praktikë kjo e mbështetur nga *Teoria e vendosjes në rend* dhe *Teoria e Skemës* së Gunning, sipas së cilave nxënësit mund të arrijë të kuptojnë më mirë kur njohuria jepet në formë të organizuar. Sërisht edhe për nivelin e përdorimit të kësaj praktike rezultatet jepin shifra jo të kënaqshme. 5(pesë) apo (33.3 %) e mësimdhënësve shprehen se janë plotësisht dakord, pra më pak se gjysma. (33%) të tjera shprehen pjesërisht dakord, 3 apo (20 %) janë të pa përcaktuar dhe 1 është shprehur pjesërisht kundër.

Për sa i përket mënyrës së procedimit me Fjalët e panjohura sipas praktikave kognitive sugjerohet shënim i koncepteve apo fjalëve kyç. Bazuar në këtë mësimdhënësit u pyetën nëse u kërkojnë nxënësve të *nënvizojnë Fjalët e panjohura* dhe a ju *shpjegonëj/përkthejnë Fjalët e panjohura sistematikisht*.

Për këto praktika, të dhënat, ashtu siç shfaqen edhe në tabelë, treguan që vetëm një pjesë e vogël (26.7 %) e mësimdhënësve u shprehën *plotësisht dakord*, ndërkohë që gjysma (53.3 %) e tyre u shprehën *pjesërisht dakord*, çfarë tregon që kjo praktikë ka një përdorim relativisht të kënaqshëm, por jo në masën (100 %), pohim ky që përforcohet edhe nga shifra (13.3 %) e mësimdhënësve që u shprehën *pjesërisht kundër*.

Sipas NCLRC-së një nga praktikat e rëndësishme të mësimdhënies është zgjedhja e metodës *Top down* (nxjerrja e kuptimit të përgjithshëm) ose *Bottom up* (fokusimi tek fjalët dhe shprehjet). Një nga mënyrat më efikase konsiderohet metoda Top down.

Mësimdhënësve iu kërkua të shprehnin dakordësinë në lidhje me përdorimin e kësaj praktike në fillim të procesit mësimor e shprehur kështu: *I udhëzoj të gjejnë idenë kryesore të çdo paragrafi e më pas idenë kryesore të të gjithë tekstit*, dhe për këtë

praktikë vetëm një pjesë relativisht e vogël (26.7 %) u shprehën plotësisht dakord ndërkokë pjesa më e madhe (46.7%) u shprehën pjesërisht dakord dhe (20 %) pjesërisht kundër .Në këtë mënyrë mund të themi se përdorimi i modelit analizues top-down është në nivel mbi mesatar, shifër kjo e kënaqshme krahasuar me praktikat e tjera.

Parashikimi i përbajtjes së tekstit është një tjetër praktikë mjaft e suksesshme mbi të zbatimin e të cilës u pyetën mësimdhënësit e Gjuhës së huaj. Bazuar në rezultatet e të dhënave të paraqitura në figurë, pothuajse gjysma e mësimdhënësve (46.7%) u shprehën *plotësisht dakord*, përqindjet e tjera ndahen mes përgjigjeve *pjesërisht dakord* dhe *pjesërisht kundër* dhe vetëm (13.3%) u shprehën se ishin të *papërcaktuar*.

Si përmbledhje mbi zbatimin e praktikave të analizës së tekstit në fillim të këtij procesi mund të thuhet se ata nuk janë në një nivel të kënaqshëm, qëndrojnë në shifra poshtë mesatares, tregues ky i rëndësishëm edhe në rezultatet e arritjeve të nxënësve.

### *3.1.1.3 Analiza e të dhënave mbi praktikat e përdorura gjatë leximit të tekstit.*

Në tabelat në vijim paraqiten rezultatet e të dhënave mbi nivelin e zbatimin e praktikave gjatë leximit të një teksti. Duhet përmendur se për ndërtimin e pyetjeve në këtë seksion ashtu si dhe në seksionin pararendës janë përdorur studimet rëndësishme teorike mbi praktikat e analizës së tekstit.

Në këtë seksion pyetja nis me shprehjen “ *Gjatë leximit të tekstit unë udhëzoj nxënësit* ”.

Për këtë mësimdhënësit duhet të përgjigjeshin duke përdorur ndajfoljet e frekuencës:

*1 Jo,asnijëherë(0%)*  *2 Rrallë(20%)*  *3 Ndonjëherë(<50%)*  *4 Zakonisht(85%)*

*5 Po,gjithmonë(100%)*

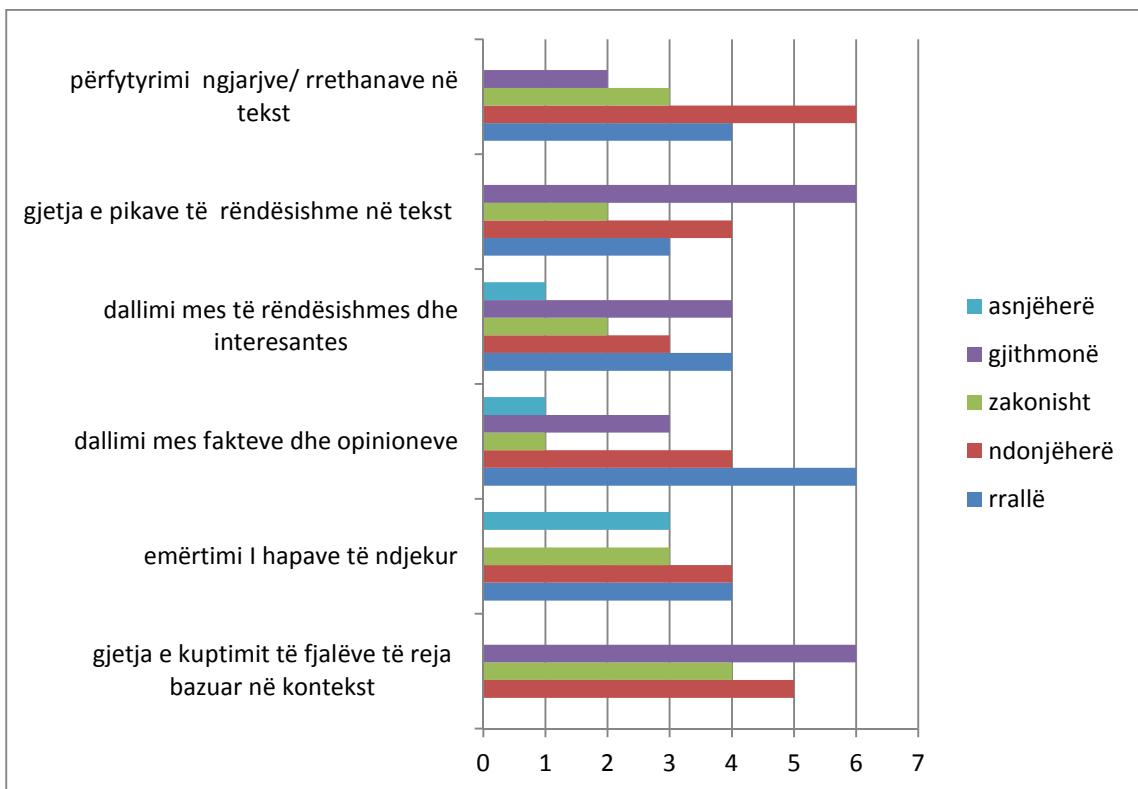


Figura 4. Niveli i përdorimit të praktivave të analizës së tekstit gjatë leximit

Në figurën 4 janë listuar praktikat kryesore që duhet të përdoren gjatë fazës së leximit të një teksti.

Praktika e parë ka të bëjë me përfytyrimin e asaj çfarë lexojmë, ngjarjeve apo rrethanave, praktikë kjo e ndërtuar nën ndikimin e modelit të *Sistemit Mendor* të Thomas Gunning, i cili e koncepton këtë praktikë si një film i krijuar në mendjen e një individi në bazë të përmbajtjes së tekstit.

Bazuar në të dhënave të paraqitura në figurën 4 vetëm një pjesë e vogël e mësimdhënësve (13.3%) i nxisin nxënësit gjithmonë të përfytyrojnë atë çfarë lexojnë, një shifër akoma më e vogël (20 %) deklaruan se e bëjnë një gjë të tillë zakonisht. Së bashku me shifrat e tjera të paraqitura në tabelë, kjo praktikë rezulton të ketë një nivel të ulët zbatimi.

Në lidhje me praktikën e dytë *gjetjen e pikave më të rëndësishme në tekst*, një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënëve deklaruan se i udhëzojnë nxënësit ta bëjnë një gjë të tillë. Më konkretisht më shumë se gjysma (53.3 %) deklaruan se përdorin këtë praktikë *gjithmonë* ose *zakonisht*. Këto shifra nxjerrin në pah përdorimin e një prej praktikave metakognititve, ku nxënësi duhet të ketë vëmendje të orientuar, të gjejë pikat kryesore në tekst.

Le t'i referohemi sërisht Anderson (2003) për analizimin e praktikave tjera si: *hamendësimi i fjalëve apo shprehejeve të reja duke përdorur njojurinë tonë paraprake apo dallimi mes opinionit dhe faktit*. Për këto praktika rezulton ky nivel përdorimi:

Për të parën niveli i përdorimi është i kënaqshëm më shumë se gjysma (66.6 %) e mësimdhënësve e përdorin këtë praktikë zakonisht.

Ndërsa për sa i përket praktikës së *dallimit mes faktit dhe opinionit* apo *mes të rëndësishmes dhe interesantes* niveli i përdorimit është nën nivelin mesatar.

Në varësi të llojit të tesktit sugjeroohen praktika të veçanta të cilat duhet të përdoren gjatë fazës së leximit. Në tabelën 16 paraqitet niveli i zbatimit të tyre nga mësimdhënësit e Gjuhës së huaj.

### **Tabela 16**

*Praktikat e përdorura nga mësimdhënësit në varësi të llojit të tekstit.*

---

Në varësi të llojit te tekstit i udhëzoj nxënësit të përdorin këto praktika:

		N	%
<b>Gjejtja e lidhjes</b>	Rrallë	2	13.3
<b>shkak-pasojë</b>	Ndonjëherë	7	46.7
	Zakonisht	2	13.3
	Gjithmonë	4	26.7

<b>Dallimi mes</b>	Asnjëherë	1	6.7
<b>temave, opinioneve</b>	Rrallë	4	26.7
<b>dhe përspektivave</b>	Ndonjëherë	5	33.3
	Zakonisht	1	6.7
	Gjithmonë	4	26.7

<b>Krahasimi dhe</b>	Rrallë	4	26.7
<b>kundërshtimi i ideve</b>	Ndonjëhere	4	26.7
	Zakonisht	3	20
	Gjithmonë	4	26.7

<b>Përkthimi</b>	Rallë	4	26.7
	Ndonjëherë	4	26.7
	Zakonisht	2	13.3
	Gjithmonë	1	6.7
	Mungon e dhëna	4	26.7

### **Identifikimi i**

<b>poblemeve</b>	Rrallë	3	20
<b>dhe zgjidhjeve</b>	Ndonjëherë	4	26.7
	Zakonisht	7	46.7
	Gjithmonë	2	13.3

Ashtu siç paraqiten në tabelën 16 nivel më të lartë përdorimi kanë dy praktika; “identifikimi i problemet dhe gjetja e zgjidhjeve”, ku më shumë se gjysma e mësimdhënësve (60 %) deklaruan se e përdorin një praktikë të tillë në orën e mësimit zakonisht apo gjithmonë. Praktika e dytë e përdorur në nivelin mesatar nga

mësimdhënësit është “*krahasimi dhe kundërshtimi i ideve*”, rrëth gjysma e tyre (50 %) zgjodhën alternativën *zakonisht apo gjithmonë*.

Ndërsa praktikat me nivel më të ulët përdorimi është praktika e përkthimit ku një përqindje e vogël (20 %) e mësimdhënësive deklaruan se përkthejnë tekstin në klasë *zakonisht apo gjithmonë*, praktikë kjo e konsideruar jo efikase nga shumë mësimdhënës të Gjuhës së huaj por që nga studiues të shumtë koniderohet e rëndësishme, mjaft të kujtojmë praktikat kognitive dhe studimin e Anderson (2003) dhe Adler (2001).

Një tjetër praktikë në nivel të ulët zbatimi është nxitja e nxënësve për të bërë dallimin mes opinioneve, temave dhe përspektivave, ku vetëm (33.3 %) nga mësimdhënësit e zbatojnë këtë praktikë *zakonisht apo gjithmonë* në orën e mësimit të analizës së tekstit.

Për sa i përket praktikës së gjetjes së lidhjes shkak pasojë, duke u bazuar në të dhënat e tabelës së mësipërme mund të dalim në përfundimin që kjo praktikë zë një nivel mesatar përdorimi, ( 26.7 % ) e mësimdhënësve deklaruan se e përdorin këtë praktikë *gjithmonë* dhe një pjesë e vogël e tyre (13.3 % ) deklaruan *zakonisht*.

Pjesën më të madhe të përqindjes (46.7 %) e zë përgjigja “*Ndonjëherë*” dhe vetëm një shifër e vogël (13.3 %) deklaruan se e përdorin rrallë këtë praktikë. Vlen të përmendet se për këtë praktikë nuk pati asnjë përgjigje “*Asnjëherë*”.

Më tej mbi praktikën e nxitjes së nxënësve për të krahasuar dhe kundërshtuar informacion, ashtu siç shfaqet edhe në tabelë, tre alternativa kanë rezultate të njëjtë. Përgjigjet “*Gjithmonë*”, “*Rrallë*” dhe “*Ndonjëherë*” u zgjodhën në mënyrë të barabartë nga mësimdhënësit (26.7 %) dhe përgjigja *zakonisht* zuri një vend më të vogël ku vetëm (20 % ) e mësimdhënësve dhanë një përgjigje të tillë.

Në mënyrë të pëmbledhur mund të themi se niveli i zbatimit të praktikave gjatë kësaj fazë të rëndësishme luahatet nga praktika në praktikë, por përsëri përqindjen më të

madhe të nivelistë zbatimit e zë përgjigja “*Ndonjëherë*”. Në disa raste kjo përqindje është në nivel të barabartë me përgjigjen “*Rallë*” si në rastin e praktikës së fundit. Por ka edhe një praktikë ku përqindjen më të madhe e zë përgjigja “*Rallë*”, një tjetër me përqindje më të lart tek alternativa “*Zakonish*” e kështu me radhë.

### *3.1.1.4 Analiza e të dhënave mbi praktikat e përdorura në fazën pas leximit të tekstit*

Një fazë tjetër e rëndësishme në procesin e analizës së tekstit është faza e fundit, faza pas leximit të tekstit ku praktikat e përdorura zënë një vend akoma më të rëndësishëm. Për të matur nivelin e zbatimit të këtyre praktikave në gjimnazet e rrëthit Kukës mësimdhënësit u pyetën në këtë mënyrë: “*Pasi nxënësit përfundojnë së lexuari, sa shpesh u kerkoni atyre të bëjnë këto veprim...?*” dhe më poshtë gjejnë të ilistruara një sërë praktikash që janë pasqyruar në figurën në vijim. Për secilën praktikë duhet të jepnin përgjigje duke përdorur ndajfoljet e frekuencës:

- Asnjëherë(0%)*       *Rallë(20%)*       *Ndonjëherë(<50%)*       *Zakonish(85%)*  
 *Gjithmonë(100%)*

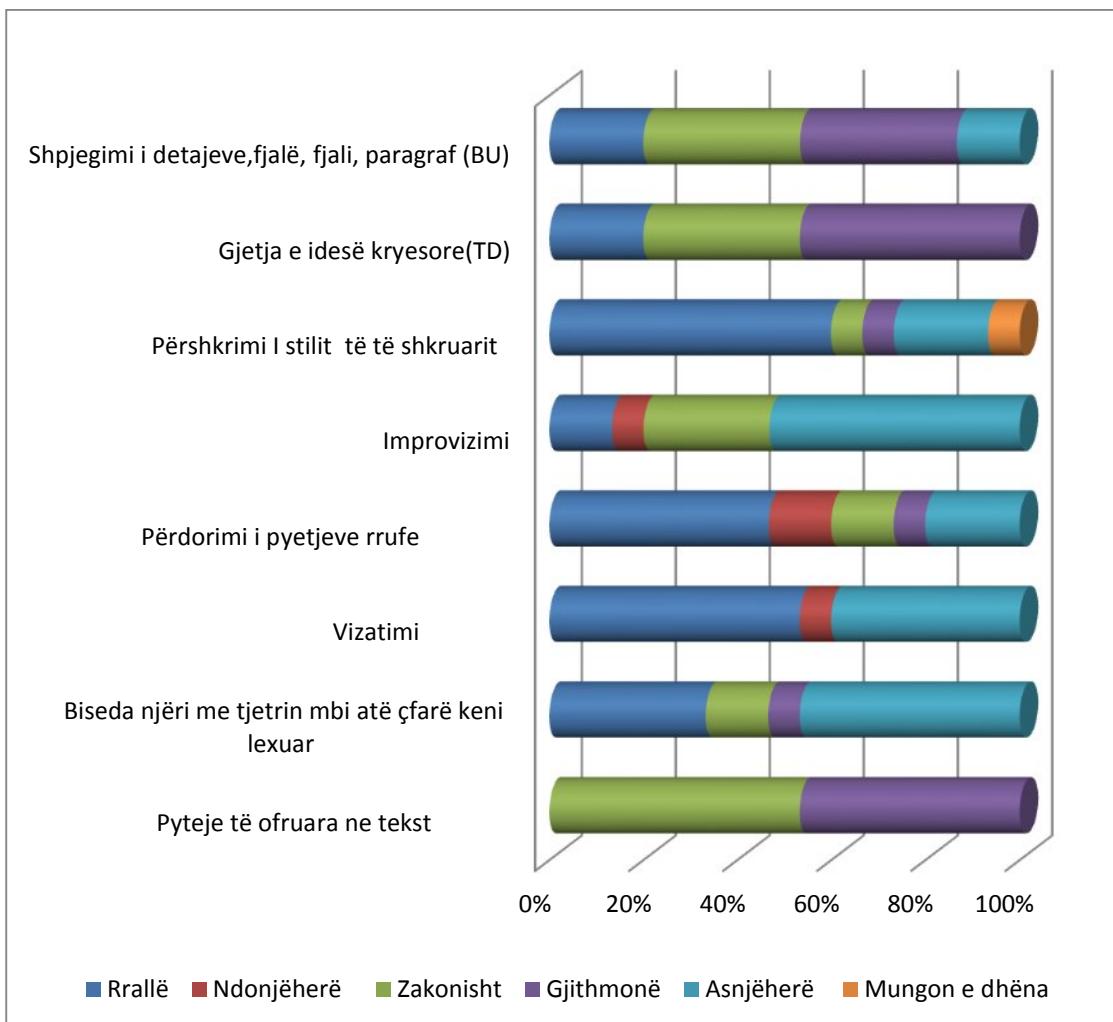


Figura 5. Rezultatet e të dhënave nga mësimdhënësit mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në fazën pas leximit të tekstit.

Në figurën e mësipërme janë shfaqur të dhëna mbi nivelin e zbatimit të praktikave më të rëndësishme në fazën pas leximit të tekstit duke shtruar kështu rrugën drejt përfundimit të procesit të analizës së tekstit. Duhet theksuar se këto praktika, ashtu si dhe ato pararendëse, janë testuar dhe studiuar nga kërkues të shumtë. Ndërsa mund të përmendim Anderson (2002), praktikat kognitive, më ekzaktësisht praktika e përbledhjes dhe nxjerrjes së përfundimit; Praktika metakognitive, praktika e vlerësimit dhe monitorimit të të kuptuarit; artikuj nga faja web-it *readingrocket.com*,

praktika e ofrimit të studentëve mundësi për tu përgjigjur duke përdorur forma të tillë si shkrimi, interpretimi dramatik, muzika, vizatime, pantomime etj.

Në bazë të rezultateve të të dhënave nga mësimdhënësit të shfaqura mjaft qartë në figurën 5, mund të konkludojmë kështu:

Praktika më e përdorur rezulton të jetë përdorimi i pyetjeve të ofruara në tekst dhe udhëzimi i nxënësve për t'iu përgjigjur atyre. Mësimdhënësit janë të ndarë në dy pjesë, më pak se gjysma (46.7 %) e tyre deklaruan se e përdorin gjithmonë një praktikë të tillë dhe pak më shumë se gjysma e tyre (53.3 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret zakonisht nga ata.

Ndërsa praktika me nivel më të ulët zbatimi rezultoi praktika e përshkrimit të stilit të të shkruarit. Më shumë se gjysma e mësimdhënësve (60 %) deklaruan se rrallë u kërkojnë nxënësve të tyre të bëjnë një gjë të tillë, ndërsa një pjesë e vogël (20 %) u shprehë se asnjëherë nuk e përdorin një praktikë të tillë.

Në lidhje me zbatimin e praktikës së improvizimit dhe dramatizimit, të dhënat treguan sërisht një nivel të ulët zbatimi. Më shumë se gjysma e mësimdhënësve (53.3 %) u shprehë se *asnjeherë* nuk u kërkojnë nxënësve të tyre të bëjnë një gjë të tillë dhe (13.3%) deklaruan “*Rrallë*”. Edhe pse një pjesë e tyre (26.7 %) deklaruan se e bëjnë një gjë të tillë “*Zakonisht*”, kjo shifër përmbyset nga dy shifrat e para, duke shërbyer si indikator i një niveli jo të kënaqshëm zbatimi mbi praktikën e lartpërmendur. Kjo përforcohet edhe nga fakti se nuk pati asnjë përgjigje “*Gjithmonë*”.

Një praktikë tjetër niveli i zbatimit i të cilës është i ulët, nën mesataren, është praktika e përdorimit të pyetjeve rrufe. Ashtu siç edhe tregohet në figurë, pothuajse gjysma e mësimdhënësve (46.7%) deklauran se rrallë përdorin pyetjet rrufe në orët e mësimit. Një

pjesë e vogël e tyre (13.3 %) japid përgjigjet “Zakonisht” dhe “Ndonjëherë” dhe (20 %) u shprehën se nuk e përdorin “Asnjëherë” këtë praktikë gjatë orës së mësimit.

Në lidhje me praktikën e vizatimit numri më i madh i përgjigjeve u nda mes (53.3 %) “Rrallë” dhe (40%) “Asnjëherë” duke e rënditur këtë praktikë ndër praktikat me pak të zbatuara. Pjesa tjetër, një përqindje shumë e vogël (6.7 %) deklaruan se këtë praktikë e përdorin “Ndonjëherë”.

Praktika e bisedës me njëri tjetërin rrëth asaj që lexohet në klasë është një praktikë mjaft motivuese që nëse monitorohet dhe zbatohet do të sillte rezultate më të kënaqshme, referuar kështu studimeve të shtjelluara në kapitullin teorik. Kjo praktikë ashtu si dhe të tjerat ka një nivel të ulët zbatimi ku vetëm (13.3 %) e mësimdhënësve deklaruan “Gjithmonë” dhe po e njëjta shifër deklaron “Zakonisht”.

Ndërkohë një pjesë e konsiderueshme (26.7 %) deklaruan “Ndonjëherë”, dhe në po të njëtin përqindjen qëndron dhe përgjigja “Zakonisht”.

Praktika tjetër është praktika e të shkruarit mbi ngjarjet/situatat në tekst, të dhënat mbi zbatimin e të cilës tregojnë këto rezultate: (46.7 %) deklaruan se nuk e nxisin apo promovojnë “Asnjëherë” një praktikë të tillë, (33.3 %) deklaruan “Rrallë”, (13.3% ) “Zakonisht” dhe (6.7%) “Gjithmonë”. Sigurisht që të gjitha këto përgjigje përkthehen në nivel shumë të ulët zbatimi.

Dy praktikat e fundit kanë të bëjnë me përdorimin e modeleve tashmë shumë të diskutuar edhe në fillim të analizës, *Top down* dhe *Bottom up*.

Për të testuar përdorimin e praktikës *Top down* pas leximit të tekstit, mësimdhënësit u pyetën në këtë mënyrë: “ Pas leximit të tekstit *udhëzoj nxënësit të gjejnë idenë kryesore të tekstit” . Rezultatet treguan që kjo praktikë zbatohet në nivel të kënaqshëm. Pothuajse gjysma e tyre (47 %) u përgjigjën “Gjithmonë”, ndërsa një pjesë e konsiderueshme*

(33.3 %) u përgjigjen “Zakonisht” dhe vetëm një numër i vogël (20 %) i tyre deklauran “Rrallë”.

Për sa i përket modelit *Bottom up* mësimdhënësit u pyetën në këtë mënyrë: “*Pas leximit të tekshit udhëzoj nxënësit të shpejgojnë detaje, fjalë, fjali paragrafë*. Të dhënat treguan që kjo praktikë është në një nivel më të ulët zbatimi se ajo pararendëse. Më pak se gjysma e mësimdhënëse (33.3 %) u shprehën “Gjithmonë”, e njëjtë përqindje ishte dhe për përgjigjen “Zakonisht”, ndërkohë, një pjesë e konsiderueshme (20 %) u shprehën “Rrallë” dhe (13.3 %) deklaruan “Asnjëherë”.

Të dhënat nga të dy pyetjet tregojnë që mësimdhënësit përdorin të dy modelet edhe *Bottom up edhe Top down*, një praktikë kjo mjaft e vlefshme dhe e sugjeruar nga studiues të shumtë.

Si përbledhje në lidhje me praktikat të përdorura pas procesit të leximit, themi se këto praktika kanë një nivel më të ulët zbatimi në krahasim me praktikat e përdorura në dy fazat e tjera. Mësimdhënësit preferojnë të përdorin modelin klasik, lexim dhe përgjigje pyetjeve të gatshme të ofruara në libër, duke lënë mënjanë kështu praktika të rëndësishme motivuese.

Në tabelën më poshtë jepen të dhëna mbi format e të pyeturit të përdorura nga mësimdhënësit gjatë procesit të analizës së tekstit. Format e të pyeturit janë marra nga studimi R. Day , Park ( 2005).

Mësimdhënësve iu kërkua të deklaronin frekuencën e përdorimit të secilës formë të pyeturi duke përdorur një nga këto ndajfolje : *rrallë, ndonjëherë, zakonisht, gjithmonë, asnjëherë*.

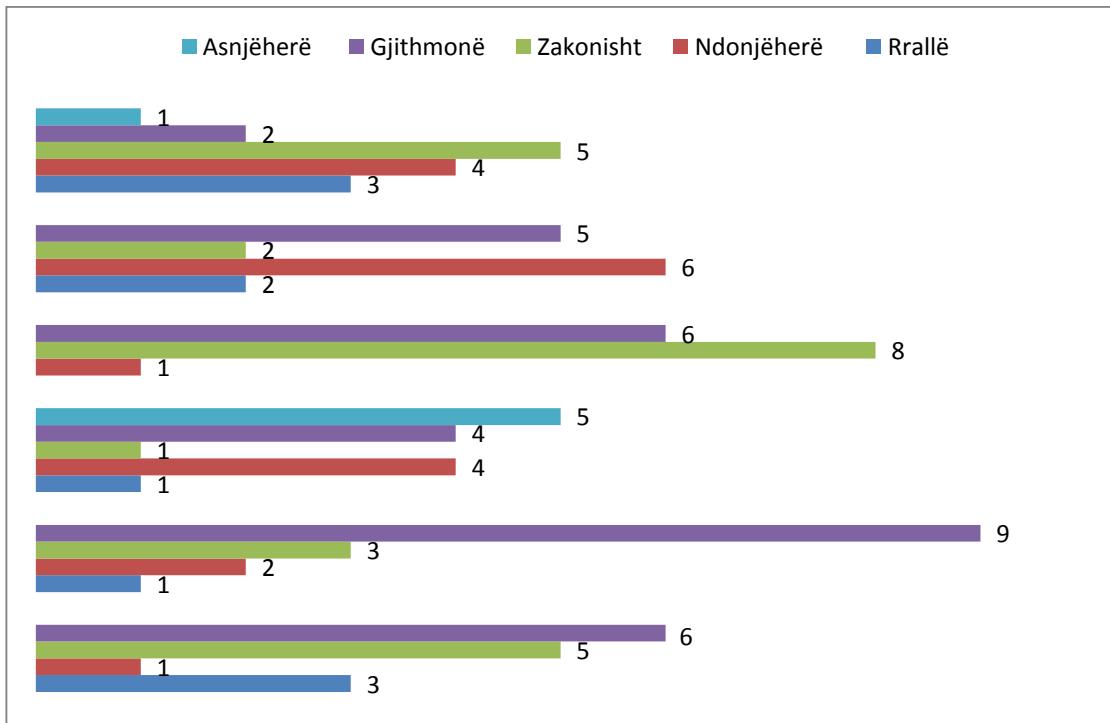


Figura 6. Rezultatet e të dhënve nga mësimdhënësit mbi format e të pyeturit të përdorura për të analizuar një tekst.

Duke u bazuar në figurën e mësipërme forma më e përdorur e të pyeturit është *Po/Jo* ku shumica e mësimdhënësve (60 %) deklaruan se e përdorin gjithmonë një formë të tillë të pyeturi dhe vetëm një pjesë e vogël (20 %) deklaruan “*Ndonjëherë*” dhe “*Zakonisht*”.

Forma tjera të të pyeturit mjafit të përdorura janë pyetjet *E vërtetë / E gabuar* ku gjysma e mësimdhënësve ( 53.3 %) shprehen zakonisht dhe një pjesë e konsiderueshme (40 %) shprehen se përdorin gjithmonë një formë të tillë të pyeturi.

Të rënditura sipas përqindjeve të fituara më shumë në alternativat “*Gjithmonë*”, “*Zakonisht*” format e tjera të të pyeturit rënditen në këtë mënyrë:

Pyetje me alternativa, pothuajse gjysma e mësimdhënësve (40 %) e tyre deklaruan “*Gjithmonë*”, dhe (33.3 %) deklaruan “*Zakonisht*”, tregues këto të rëndësishëm të një niveli të kënaqshëm zbatimi.

Pyetje me fjalë pyetëse janë një formë tjetër e rëndësishme e të pyeturit. Referuar figurës së mësipërme kjo praktikë nuk ka një nivel shumë të lartë zbatimi. Më pak se gjysma e mësimdhënësve (33.3 %) u shprehën se e përdorin këtë praktikë “*Gjithmonë*”, ndërkohë një përqindje e vogël (13.3 %) u shprehën “*Zakonisht*”, dhe një pjesë e konsiderueshme (40 % ) e mësimdhënësve u shprehën “*Ndonjëherë*”.

Dy format e të pyeturit më pak të përdorura rezultojnë *Pyetjet me shkrim* dhe *Pyetjet me në fokus fjalorin*.

Për pyetjet me në fokus fjalorin, ashtu siç tregohet edhe në figurën e mësipërme, vetëm (33.3%) e mësimdhënësit u shprehën se e përdorin një praktikë të tillë zakonisht dhe një pjesë jo e konsiderueshme (13.3 %) u shprehën gjithmonë .

Forma e të pyeturit më pak e përdorur rezulton të jetë pyetja me shkrim. Vetëm (26.6 %) e mësimdhënësve deklaruan “*Zakonisht*” dhe “*Ndonjëherë*”. Është me rëndësi të përmendet që një pjesë e konsiderueshme e tyre (33.3 %) e deklaruan se nuk e përdorin kurrë një formë të tillë të pyeturi.

### **3.1.2 Analiza e rezultateteve nga të dhënat e nxënësve mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit të orën e mësimit të Gjuhës së huaj.**

#### *3.1.2.1 Analiza e të dhënavë mbi interesin dhe pëceptimin e nxënësve mbi analizën e tekstit*

Së pari nxënësve iu kërkua të përkufizonin analizën e tekstit dhe të shprehnin opinionin e tyre për këtë orë mësimi për të parë kështu nëse ata njihinin si koncept. Më pas, atyre iu kërkohet të japid përgjigje rrëth pyetjeve mbi zbatimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit. Të dhënat nga pyetësorët u paraqiten në këtë grafik:

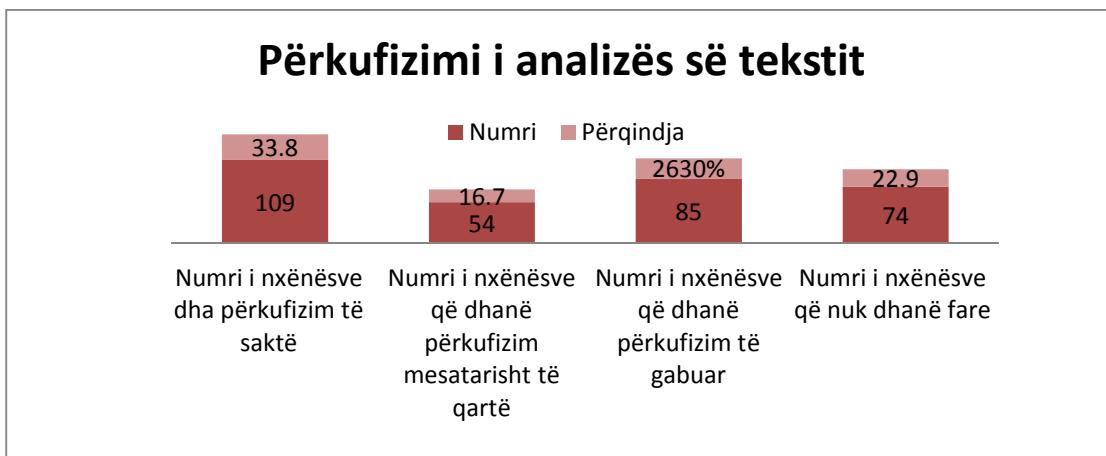


Figura 7. Të dhëna mbi përkufizimin e analizës së teksti nga nxënësit

Ashtu siç paraqitet edhe në figurë, vetëm një pjesë e nxënësve (33.8 %) arriten ta përkufizonin saktë analizën e tekstit dhe një pjesë e vogël (16.7 %) arriten të jepnin një përkufizimi disi të saktë, shifra këto të mbledhura përbëjnë (50.5 %) të nxënësve. Pak më shumë se gjysma e nxënësve arrijnë të japid një koncept pa marrë parasysh se një pjesë e konsiderueshme e tyre (22.9 %) nuk dhanë përgjigje.

Më tej pasqyrohen të dhënat mbi mënyrën se si nxënësit e përceptojnë orën e mësimit të analizës së tekstit.

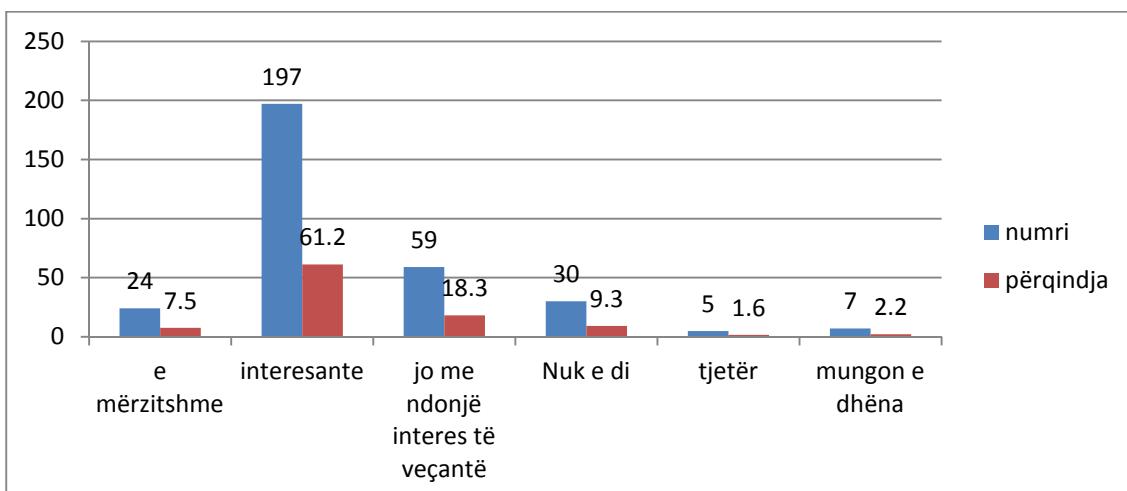


Figura 8. Të dhëna mbi mënyrën se si nxënësit e përceptojnë orën e analizës së tekstit.

Në këtë figurë ajo çfarë na surprizon është fakti që krahas rezultateve jo shumë të mira, nxënësit e duan orën e mësimit të analizës së tekstit. Kur ata u pyetën se si iu duket ora

e mësimit të analizës së tekstit në lëndën e Gjuhës së huaj, më shumë se gjysma e tyre (61.2 %) u përgjigjen interesante.

Për sa i përket të dhënavë nga pyetësori në lidhje me praktikat e ofruara në orën e mësimit të analizës së tekstit pyetjet janë të ngjashme me pyetjet drejtuar mësimdhënësve, në këtë mënyrë mund të analizojmë dhe krahasojmë rezultatet nga të dy përspektivat, duke arritur kështu në një konstatim real të situatës.

### *3.1.2.2 Analiza e të dhënavë të nxënësve mbi praktikat e përdorura në fillim të procesit të analizës së tekstit.*

Nxënësit u pyetën mbi mënyrën se si përcaktohet tekstit që do të analizohet në klasë, një praktikë kjo shumë e rëndësishme e diskutuar nga shumë studiues Day, Blamford (1998) ku theksohet se teksti duhet te jetë i kuptueshëm dhe në interes të nxënësit, dhe për ta arritur këtë ata duhet të zgjidhen në bashkëpunim me nxënësit.

Tabela 17

*Të dhëna nga nxënësit mbi përcaktimin e tekstit që analizohet në klasë*

Si vendosni për tekstin që do të analizoni në klasë?	N	Përqindja %
mësimdhënësi në bashkëpunim me ju	40	12.4
ua cakton mësimdhënësi	104	32.3
i marrim me radhë sipas tekstit mësimor	132	41
Mësimdhënësi na sugjeron një listë tekstesh	40	12.5
dhe tematikash dhe na le te zgjedhim dhe vendosim		
Mungon e dhëna	6	1.8
Total	322	100.0

Në tabelën 17, të dhënat tregojnë se një numër i konsiderueshëm nxënësish (41 % ) u shprehën se tekstet i marrin me radhë siç janë të dhëna në libër dhe një pjesë tjeter (32.3 %) u shprehën se ua cakton mësimdhënësi, shifra këto që përkthehen në një përqindje mbi mesatare . Sigurisht kjo shërben si një tregues që teksti përcaktohet nga të tjerët dhe nxënësit nuk kanë liri në zgjedhje.

Vetëm një pjesë shume e vogël (12.5 %) u shprehën se kanë liri zgjedhjeje. Këto shifra korrespondojnë edhe me të dhënat nga mësimdhënësve.

Lidhur me praktikën e të lexuarit të tekstit, të dhënat e nxënësve u analizuan me anë të analizës së hi-katrorit. Kjo analizë u zhvillua për të parë dallimet e mundshme tek nxënësit mbi mënyrën se si lexohet teksti në klasë. Vlerat e fituara treguan dallime të rëndësishme statistikore,  $\chi^2(8 N=322)=383.82 \ p =.000$ . Analiza tregoi se praktika më e përdorur është leximi me zë të lartë (N=180), ndërkohë që leximi në heshtje (N=70) dhe leximi në grupe (N=35) janë praktika të përdorura më pak.

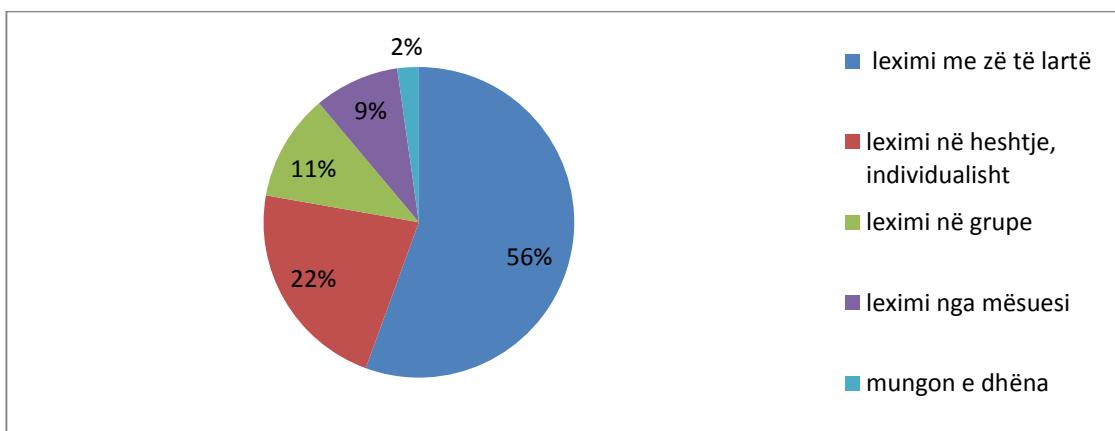


Figura 9. Të dhëna nga nxënësi mbi mënyrën e leximit të teksti në klasë.

Edhe pse ndryshojnë në shifra të vogla, rezultatet mbi këtë praktikë kanë ngjashmëri me rezultatet e mësimdhënësve. Në këtë mënyrë, ashtu si tek mësimdhënësit përqindjen më të madhe të përdorimit e zë praktika e leximit të tekstit me zë të lartë.

Më tej, ashtu siç vepruam me mësimdhënësit, vazhdojmë me analiza e të dhënave mbi me nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit gjatë tre fazave të rëndësishme, në *fillim*, *gjatë* dhe *në fund* të këtij procesi.

Fillimish shqyrtojmë nivelin e zbatimit të praktikave në fillim të procesit të analizës së tekstit. Nxënësit u pyetën nëse mësimdhënësi i udhëzon të përdorin praktikat e listuara në orën e mësimit.

Ashtu si dhe rezultatet e të dhënave nga mësimdhënësit, përdoret e njëjta paraqitje grafike, ku shfaqen mjaft qartë numri i nxënësve dhe përqindja respektive për secilën përgjigje.

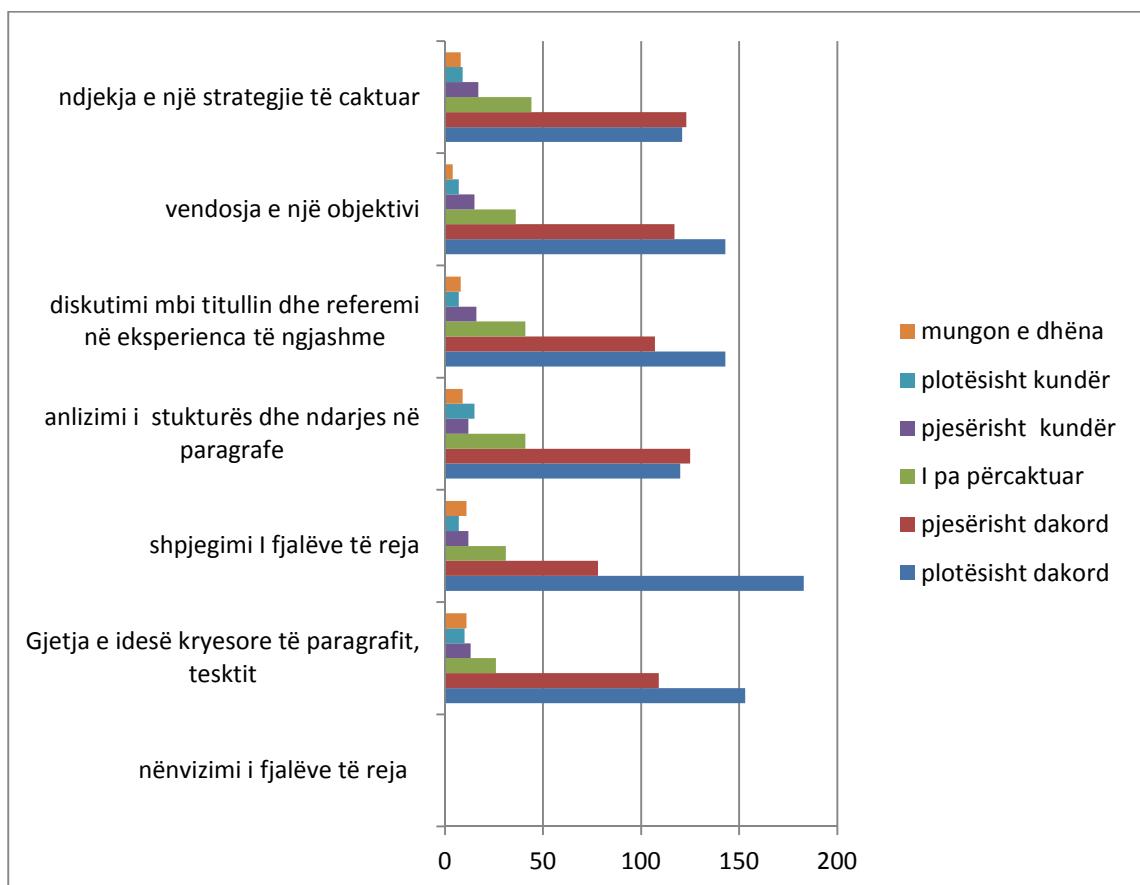


Figura 10. Të dhëna nga nxënësit mbi praktikat e përdorura në fillim të orës së mësimit

Të dhënat e paraqitura në figurën 10 mbi praktikën e parë, *vendosjen e një strategjie të caktuar* dhe më pas ndjekjen e saj, treguan rezultate të ngjashme me të dhënat nga mësimdhënësit. Më pak se gjysma e nxënësve (37 %) u shprehën *plotësisht dakord* mbi përdorimin e saj, një shifër pothuajse e njëjtë, (40%) e mësimdhënësve dhanë këtë përgjigje.

Ndërkohë, vlen të përmendet se shumica e nxënësve (38.2 %) u shprehën *pjesërisht dakord*.

Ndërsa për praktikën e dytë, e konsideruar më e rëndësishmja, *vendosja e objektivit*, ndryshe nga mësimdhënësit, më pak se gjysma e nxënësve (34 %) u shprehën *plotësisht dakord*. Shpërndarja e përqindjeve në mënyrë të detajuar paraqitet në figurën 10.

Përsa i përket zbatimit të kësaj praktike “*diskutimi mbi titullin dhe referimi në eksperiencia të ngjashme*”, bazuar në figurën e mësipërme, përsëri më pask se gjysma e nxënësve (44.4 %) u shprehen *plotësisht dakord*, dhe një shifër akoma më e vogël (33.2 %) u shprehën *pjesërisht dakord*. Edhe këto shifra janë të përafërtë krahasuar me rezultatet e të dhënavë nga mësimdhënësve.

Një tjetër praktikë e rëndësishme është *analizimi i strukturës dhe paragrafëve*. Ashtu siç përmendet edhe tek analiza e rezultateve nga mësimdhënësit, kjo praktikë mbështetet nga *Teoria e vendosjes në rend* dhe *Teoria e Skemës së Gunning*. Sërisht, edhe të dhënat e nxënësve për nivelin e përdorimit të kësaj praktike rezultatet japidh shifra nën mesataren. (37.3 %) e nxënësve shprehen se janë plotësisht dakord, shifër kjo pothuasje e njëjtë me përgjigjet e mësimdhënësve, dhe (38 %) shprehen pjesërisht dakord.

Për sa i përket mënyrës së procedimit me Fjalët e panjohura për formulimin e pyetësorëve jemi bazuar në praktikat kognitive dhe në studimin e Anderson (2003), të

përmendur më sipër. Referuar figurës 10, praktikës së nënvizimit të fjalëve të reja, rezulton të ketë një përdorim relativisht të lartë. Pothuajse gjysma (40%) u shprehën *plotësisht dakord*, dhe (36 %) u shprehën *pjesërisht dakord*.

Një tjetër praktikë e lidhur me Fjalët e panjohura, është praktika e përkthimit apo shpjegimit të fjalëve të reja sistematikisht nga mësimdhënësi. Pothuajse të gjithë nxënësit (80%) u shprehën *dakord* ose *pjesërisht dakord*. Krahasuar me shifrën (75 %) të mësimdhënësve rezultatet kanë përafërsi më të madhe se praktikat e tjera. Shifra këto që tregojnë një nivel mbi mesatar të përdorimit të kësaj praktike, e treguar kjo nga nga të dy palët, mësimdhënësit edhe nxënësit.

Për sa i përket zgjedhjës së modelit *Top down* apo *Bottom up* nxënësit u pyetën nëse mësimdhënësi/ja i udhëzon të gjejnë idenë kryesore të çdo paragrafi e më pas idenë kryesore të të gjithë tekstit, pothuajse gjysma (47 %) u shprehën *plotësisht dakord* dhe një shifër e konsiderueshme (33%) u shprehën *pjesërisht dakord*, të mbledhura së bashku përbëjnë pjesën më të madhe të përgjigjeve (80 %), rrjedhimisht themi se në analizën e tekstit përdoret kryesisht modelit analizues *Top-down*.

Si përbledhje mbi përdorimin e praktikave në fillimim të procesit të analizës së tekstit pohojmë se ata nuk janë në një nivel të kënaqshëm, qëndrojnë në shifra poshtë mesatares, tregues ky i rëndësishëm edhe në rezultatet e arritjeve të nxënësve.

### *3.1.2.3 Analiza e të dhënave mbi praktikat e përdorura gjatë fazës së leximit të tekstit.*

Në figurën më poshtë jepen të dhënat mbi bazën e pyetësorët të plotësuar nga nxënësit me qëllim matjen e nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit gjatë fazës së leximit. Ashtu si dhe mësimdhënësit, edhe nxënësit janë pyetur për të njëjtat praktika. Më konkretisht ata u pyetën nëse mësimdhënësit u ofrojnë atyre praktikat e sugjeruara

nga studiues të famshëm, të cilat janë listuar në pyetësor. Atyre iu kërkuar te përgjigjeshin duke përdorur ndajfoljet e frekuencës. Rezultatet e pyetësorëve paraqiten në të njëtën mënyrë grafike si sektionet pararendëse.

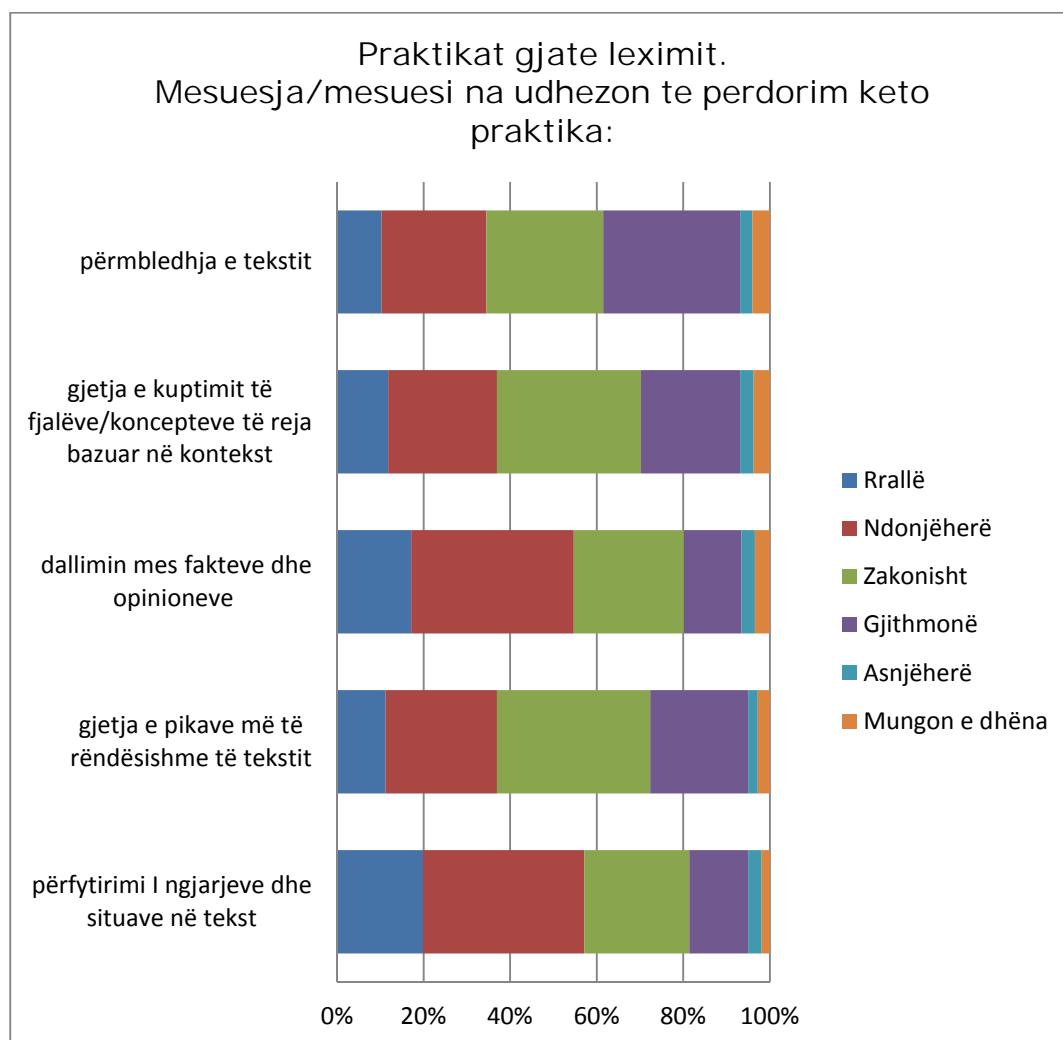


Figura 11. Të dhëna mbi praktikat e përdorura gjate leximit të tekstit.

Në figurën 11, paraqiten të dhënat në mënyrë grafike për secilën nga pyetjet. Referuar kësaj figure për praktikën e parë, *përmbledha e tekstit*, përqindjen më të madhe (37.3 %) e zë përgjigja “*Ndonjëherë*”, ndërsa përgjigjen “*Gjithmonë*” e dhanë një numër shumë i vogël nxënësish (13.7 % ). Është me rëndësi të thuhet se vetëm një numër relativisht i papërfillshëm nxënësish (3.1%) dhanë përgjigjen “*Asnjëherë*”, çka tregon

që kjo praktikë njihet nga të gjithë nxënësit por nuk zbatohet në nivele të kënaqshme në orën e mësimit.

Në lidhje me zbatimin e praktikës së dytë ”*gjetja e pikave më të rëndësishme të tekstit, apo idesë kryesore*” ashtu si dhe rezultatet e mësimdhënësve, edhe rezultatet e nxënësve treguan një nivel më të lartë përdorimi. Më pak se gjysma e tyre (35.4 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret ”*Zakonisht*” në orën e mësimit, (22.7 %) deklaruan ”*Gjithmonë*” dhe (25.3%) deklaruan se përdorin këtë praktikë ”*Ndonjëherë*”. Megjithate, siç shihet edhe në grafik vetëm një numër i vogël nxënësish dhanë përgjigjet ”*Asnjëherë*” dhe ”*Rrallë*”.

Ndërsa për sa i përket praktikës ku mësimdhënësi u kërkon nxënësve të bëjnë dallimin mes faktit dhe opinionit niveli i përdorimit rënditet në një shkallë më të ulët se të tjerat. Një përqindje mjaft e vogël nxënësish (13.4 %) dhanë përgjigjen ”*Gjithmonë*”, dhe po ashtu (25.5 %) dhanë përgjigjen ”*Zakonisht*”.

Praktika e hamendësimit të fjalëve apo shprehjeve të reja duke përodur njohurinë paraprake, rezultoi të ketë një nivel më të lartë përdorimi. Një numër i konsiderueshëm nxënësish (23 %) shprehen se përdorimi i kësaj praktike bëhet gjithmonë dhe një shifër akoma më e lartë (30 %) u shprehë se kjo praktikë përdoret zakonisht, shifra këto të mbledhura bashkë përbëjnë një nivel mbi mesatar përdorimi.

Përbledhja e tekstit është një tjetër praktikë ku niveli i përdorimit mund të themi se është mbi mesataren. Pothuajse gjysma e nxënësve (31.7 %) deklauran se kjo praktikë përdoret *gjithmonë*, dhe një shifër pothuajse e njëte (27 %) deklauran se kjo praktikë përdoret *zakonisht* në orën e mësimit dhe (24.2%) u shprehë se kjo praktikë përdoret vetëm *ndonjëherë*.

Në tabelën më poshtë jepen të dhëna mbi nivelin e përodrimit të praktikave të tjera të rëndësishme të cilat janë të ndarë në varësi të llojit të tekstit. Nxënësve ashtu sikur edhe mësimdhënësve iu kërkua të jepnin mendimin e tyre në lidhje me përdorimin e këtyre praktikave duke përdorur shprehjet : "Asnjëherë", "Rrallë", "Ndonjëherë", "Zakonisht", "Gjithmon

**Tabela 18**

*Niveli i përdorimit të praktikave të përdorura gjatë analizës së tekstit në varësi të llojit të tekstit.*

Në varësi të llojit te tekstit mësuesi/ja u udhëzon:	N	%
<b>Gjetja e lidhjes shkak-pasojë</b>	Asnjëherë	27
	Rrallë	53
	Ndonjëherë	120
	Zakonisht	72
	Gjithmonë	39
	Total	311
	Mungon e dhëna	11
	Total	322
<b>Krahasimi dhe kundërshtimi</b>	Asnjëherë	27
	Rrallë	48
	Ndonjëherë	121
	Zakonisht	72
	Gjithmonë	44
	Total	312
	Mungon e dhëna	10
	Total	322

<b>Identifikimi dhe zgjidhja e problemit</b>	Asnjehere	30	9.3
	Rralle	58	18.0
	Ndonjehere	91	28.3
	Zakonisht	76	23.6
	Gjithmone	57	17.7
	Total	312	96.9
	Mungon e dhëna	10	3.1
	Total	322	100.0
<hr/>			
<b>Përkthimi</b>	Asnjëherë	11	3.4
	Rrallë	32	9.9
	Ndonjëherë	85	26.4
	Zakonisht	105	32.6
	Gjithmonë	75	23.3
	Total	308	95.7
	Mungon e dhëna	14	4.3

Ashtu siç shfaqet në tabelën e mësipërme të dhënat tregojnë që praktika me nivel më lartë zbatimi është praktika e përkthimit. Pothuajse gjysma e nxënësve (32.6 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret zakonisht dhe një shifër tjetër e konsiderueshme (23.3 %) shprehen se kjo praktikë përdoret “*Gjithmonë*” në orën e mësimit.

Ndërsa të dhënat nga mësimdhënësit të parqitura në mënyrë të njëjtë tregojnë rezultate krejt të kundërta, duke e rënditur këtë praktikë tek ato me nivel më të ulët përdorimi.

Më tej, bazuar në tabelën e mësipërme, praktika e *identifikimit të problemeve dhe gjetjes së zgjidhjes*, ka këtë nivel përdorimi:

Një pjesë e vogël e nxënësve (17.7 % ) deklaruan se përdorimi i kësaj praktike bëhet “*Gjithmonë*” dhe një shifër pak më madhe (23.6 %) deklaruan “*Zakonisht*”. Përsëri edhe këtu përqindjen më të madhe (28.3%) e zë përgjigja “*Ndonjëherë*”.

Në kahasim me rezultatet e mësimdhënësve kjo praktikë ka një nivel pak më te ulët zbatimi, por gjithsesi niveli luhatet pothuajse në të njëtat limite.

Për sa i përket përdorimit të praktikës së *gjetjes së lidhjes shkak-pasojë*, të dhënat tregojnë që kjo praktikë është pak e përdorur. Vetëm një shifër e vogël e nxënësve (12.1%) deklaruan se kjo praktikë përdoret gjithmonë në orën e mësimit dhe një shifër pak më e madhe (22.4 %) shprehen se kjo praktikë përdoret “*Zakonish*”. Ndërkohë që pjesa më e madhe e nxënësve (37.3 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret “*Ndonjëherë*”.

Në mënyrë të pëmbledhur niveli i zbatimit të praktikave të lartpërmendura qëndron nën nivelin mesatar. Shumica e nxënësve deklaruan se këto praktika përdoren “*Ndonjëherë*”.

Vëtëm për praktikën e fundit, atë të *përkthimit*, përqindjen më të madhe e zë përgjigja “*Zakonish*”

*3.1.2.4 Analiza e të dhënave mbi praktikat e analizës së tekstit të përdorura në fazën pas leximit.*

Të dhënat e paraqitura në figurën më poshtë shërbejnë si bazë për të bërë konstatime mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në fazën pas leximit, që është dhe faza e fundit. Në figurën më poshtë, bazuar në përgjigjet e nxënësve, pasqyrohen frekuencat e përdorimit të një sërë praktikash të rëndësishme.

## Praktikat e A.T pas leximit

■ Rrallë ■ Ndonjëherë ■ Zakonisht ■ Gjithmonë ■ Asnjëherë ■ Mungon e dhëna

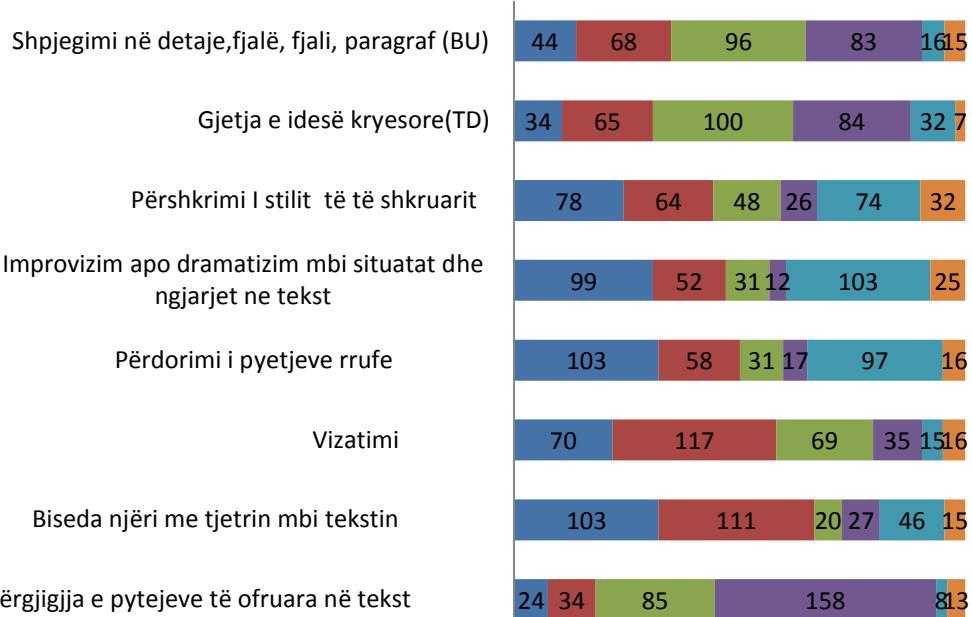


Figura 12. Të dhëna nga nxënësit mbi përdorimin e praktikave të analizës së teksti në fazën pas leximit

Duke u bazuar në figurën 12, vihet re se rezultatet e nxënësve kanë ngashmëri dhe luhatje me rezultatet e mësimdhënësve në këtë fazë të procesit të analizës së teskitit.

Më konkretisht edhe këtu, ashtu si tek rezultatet e mësimdhënësve, praktika më e përdorur rezulton të jetë përdorimi i pyetjeve të ofruara në tekst dhe udhëzimi i nxënësve për t’iu përgjigjur atyre. Rreth gjyma e tyre (50 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret “*Gjithmonë*” në orën e mësimit, një shifër poshtë mesatares (26. 3 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret *zakonisht*. Ndërkohë pjesa tjetër ndahet mes përgjigjeve “*Ndonjëherë*”, “*Rrallë*” dhe “*Asnjëherë*”, kjo e fundit ka një shifër mjaft të vogël ( 2.4 %).

Praktika me nivel më të ulët zbatimi, ndryshtë nga të dhënat e mësimdhënësve, rezulton të jetë praktika e improvizimit apo dramatizimit të ngjarjeve apo situatave të hasura në

tekst, ku vetëm një pjesë relativisht e vogël e nxënësve (3.7%) deklaruan se kjo praktikë përdoret “*Gjithmonë*”, dhe një pjesë akoma më e vogël ( 9.7 % ) deklaruan se kjo praktikë përdoret “*Zakonish*” në orën e mësimit. Ashtu siç vihet re edhe në figurë, pjesa më e madhe e nxënësve (31.9 %) deklaruan se kjo praktikë nuk zbatohet *asnjëherë* në orën e mësimit.

Një tjetër praktikë ku niveli i zbatimit është shumë i ulët është *përdorimi i pyetjeve rrufe*, ku pjesa më e madhe e nxënëve ( 31.9 %) deklaruan se një gjë e tillë përdoret rrallë në klasë. Është me rëndësi të përmendet gjithashtu se një numër relativisht i larë nxënësish (30%) deklaruan “*Asnjëherë*”, dhe vetëm një pjesë shumë e voglël (5%) dekalruan “*Gjithmonë*”.

Në lidhje me praktikën e vizatimit niveli i zbatimit, edhe pse në shifra më të larta krahasuar me rezultatet e të dhënave nga mësimdhënësit, përsëri mbetet i ulët. Pjesa më e konsiderueshme e nxënësve (36.3%) deklaruan se kjo praktikë zbatohet “*Ndonjëherë*”, dhe vetëm një pjesë shumë e vogël e nxënësve( 10.8 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret “*Gjithmonë*”. Edhe përgjigja “*Zakonish*” ka një përqindje jo të kënaqshme ( 20%).

Për sa i përket praktikës së *bisedimit me njëri tjetrin rreth tekstit*, e cilësuar si një praktikë mjaft motivuese, të dhënat nga nxënësit treguan se pjesa më e madhe e nxënësve (34.4 %) u shprehën se kjo praktikë zbatohet “*Ndonjëherë*” në klasë, dhe pothuasje e njëjta shifër (31.9 %) u shprehën “*Zakonish*”. Ndërkohë, vetëm një shifër e pakonsiderueshme (8.4 %) u shprehën ”*Gjithmonë*”. Sigurisht që të gjitha këto shifra nuk tregojnë nivel të kënaqshëm zbatimi.

Në lidhje me praktikën e përshkrimit të stilit të të shkruarit nxënësit favorizojnë përgjigjen “*Rallë*” dhe “*Ansjëherë*”, respektivisht një pjesë e vogël (24 %) dhe (22.9 %) të nxënësve zgjodhën këto alternativa.

Dy praktikat e fundit, siç u shpjeguan tek analiza e të dhënavë të mësimdhënësve, kanë të bëjnë me përdorimin e modeleve tashmë shumë të diskutuar edhe në fillim të analizës, *Top down* dhe *Bottom up*.

Edhe të dhënat nga nxënësit tregojnë që këto praktika kanë një nivel më të lartë zbatimi në krahasim me praktikat e tjera dhe mund të thuhet se mësimdhënësit bëjnë një alternim të të dyja llojeve, edhe pse metoda *Top down* ka një nivel pak më të lartë zbatimi se metoda *Bottom up*.

Më konkretisht për përdorimin e modelit *Top down* nxënësit u pytën të tregonin frekuencën e kësaj deklarate: “*Mësimdhënësi na udhëzon të gjejmë idenë kryesore të paragrafit dhe tekstit*”. Një pjesë e konsiderueshme e nxënësve (31 %) u shprehën “*Zakonisht*”, pjesa tjeter (26 %) u shprehën “*Gjithmonë*”, shifra këta që përcaktojnë një nivel zbatimi mbi mesatar të kësaj praktike.

Për sa i përket modelit *Bottom up*, nxënësve iu kërkua të treegonin frekuencën e përdorimit të kësaj shprehje: “*Mësimdhënësi na udhëzon të shpjegojmë detaje, fjalë, fiali, paragrafë etj.*”.

Referuar figurës së mësipërme kjo praktikë rezultoi të përdoret pothuajse njësoj si modeli *Top down*, niveli i zbatimit luhatet në limitet mesatare.

Një pjesë e nxënësve (29.8 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret “*Zakonisht*”, pothuajse e njëjtë shifër (26 %) deklaruan “*Gjithmonë*”.

Ashtu si tek analiza e të dhënavë të mësimdhënësve, edhe analiza e të dhënavë nga nxënësit mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në këtë fazë, tregon që

këto praktika kanë një nivel më të ulët zbatimi në krahasim me praktikat e përdorura në dy fazat e tjera.

Pavarësisht disa luhatjeve të vogla në përqindjen e përgjigjeve, përforcohet pohimi se në klasat e Gjuhës së huaj, në orën e analizës së tekstit preferohet përdorimi i modelit klasik, lexim dhe përgjigje pyetjeve të gatshme të ofruara në libër, duke përdorur në një shkallë jo të kënaqshme praktikat e testuara nga studiues të ndryshëm.

Ky pohim përforcohet edhe nga të dhënat më poshtë.

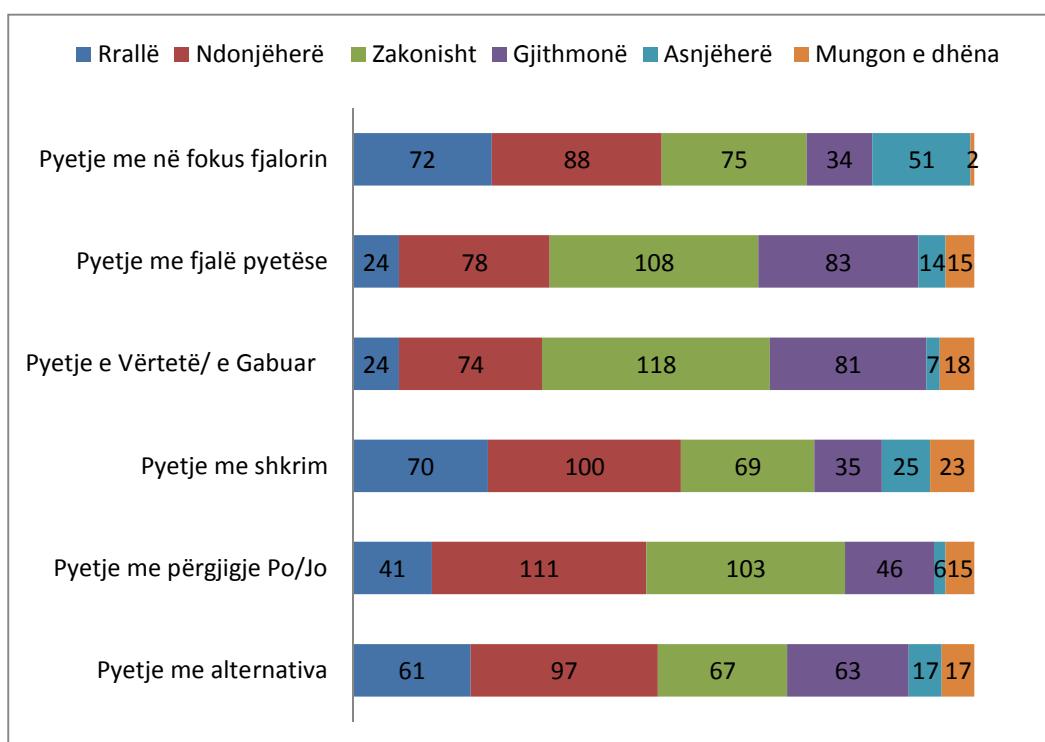


Figura 13. Të dhëna nga nxënësit mbi përdorimin e formave të të pyeturit pas leximit të tekstit.

Sipas të dhënave të paraqitura në figurën 13, forma më e përdorur e të pyeturit eshtë forma me pyetje të shkurtëra *E vërtetë/ E gabuar*, ku një pjesë e konsiderueshme e nxënësve (25.2 %) deklaruan se në klasat e tyre përdoret “*Gjithmonë*” një formë të tillë

të pyeturi dhe një shifër pak më e madhe (32 %) deklaruan se kjo formë përdoret *Zakonisht*".

Forma tjera të tē pyeturi me një frekuencë relativisht të kënaqshme përdorimi janë pyetjet me fjalë pyetëse ku kemi një shifër të barabartë, (33.5%) e nxënësve shprehen "Zakonisht", (25.7%) e tyre shprehen "*Gjithmonë*" dhe (24.2 %) shprehen "*Ndonjëherë*".

Të rënditura sipas përqindjeve të fituara më shumë në alternativat "*Gjithmonë*", "*Zakonisht*" dhe "*Ndonjëherë*" niveli i përdorimit të formave të tjera të tē pyeturit rënditet në këtë mënyrë:

Pyetjet me përgjigje *Po/Jo*, për tē cilën një pjesë e konsiderueshme e nxënësve (31.9 %) deklaruan "Zakonisht", (34.4% ) deklaruan "Ndonjëherë", (14.2 %) deklaruan "*Gjithmonë*".

Pyetje me alternativa, ku një pjesë e nxënësve (20.8 %) dhanë përgjigjen "Zakonisht", dhe e njëjtë përqindje ( 20.8%) dha edhe përgjigjen "Ndonjëherë". Ndërkohë përgjigja "*Gjithmonë*" u dha nga një shifër më e vogël e tyre (19.5 %).

Ashtu si dhe tek analiza e tē dhënavë të mësimdhënësve, format e tē pyeturit më pak tē përdorura janë *Pyetjet me në fokus fjalorin* dhe *Pyetjet me shkrim*.

Në lidhje me nivelin e përdorimit të pyetjeve me në fokus me fjalorin, vetëm një pjesë e vogël e nxënësve (10.5 %) zgjodhën frekuencën "*Gjithmonë*" dhe një shifër pak më e lartë (23.3 %) zgjidhën "Zakonisht". Ndërkohë është me rëndësi tē përmendim se një pjesë e konsiderueshme e nxënësve ( 22.3 %) deklaruan "*Rallë*" dhe (15.8 %) deklaruan "*Asnjëherë*" mbi përdorimin e kësaj praktike në orën e mësimit.

Forma dytë e të pyeturit më pak e përdorur rezulton të jetë pyetja me shkrim. Një shifër jo e konsiderueshme (10.8%) e nxënësve deklaruan “*Gjithmonë*” dhe vetëm një shifër e vogël (21.4%) deklaruan se një praktikë e tillë përdoret “*Zakonisht*“ në orën e mësimit. Referuar figurës së mësipërme vihet re edhe një tjeter e dhënë e rëndësishme, ku pothuajse çerek i tyre (23 %) deklaruan se përdorin “*Rrallë*” një praktikë të tillë në klasë.

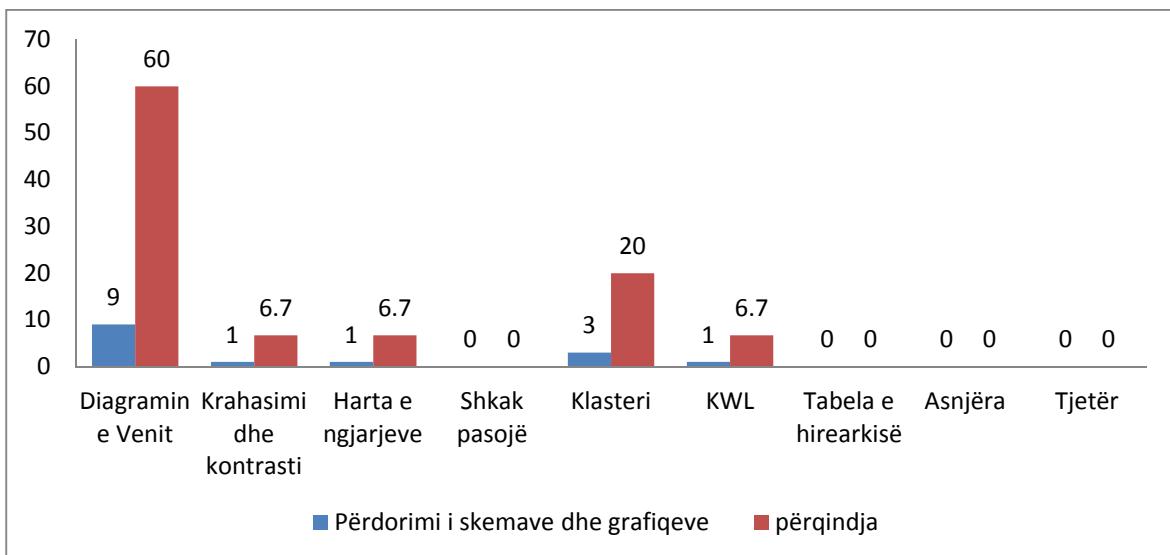
### *3.2 Analiza e të dhënave nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi zbatimin e praktikave të tjera të rëndësishme.*

Në këtë seksion bëhet analiza e të dhënave nga të dy palët, mësimdhënësit dhe nxënësit, duke bërë kështu krahasimin direkt të të dhënave të tyre. Fillimisht analizojmë praktikën e përdorimit të grafikëve.

#### *Përdorimi i grafikëve dhe skemave*

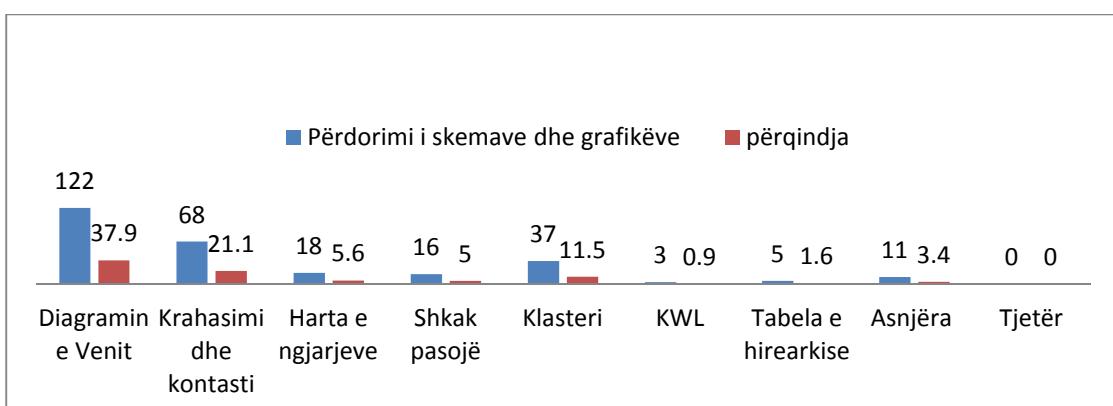
Përdorimi i skemave, grafikëve dhe të gjithë elementeve viziv u studiuja mjaft nga hulumtues të shumtë, ndër to edhe Anderson (2003), i cili ndër të tjera përmend krijimin e një harte apo skicimi të ideve për të kuptuar lidhjen mes fjalëve. Në këtë mënyrë është e rëndësishme të shikojmë nivelin e përdorimit të këtyre elementeve në orën e mësimit të analizës së tekstit në Gjuhën të huaj.

Për analizimin e të dhënave mbi nivelin e zbatimit të kësaj praktike u përdor analiza hidatror. Kjo analizë u zhvillua për të parë dallimet e mundshme fillimisht tek mësimdhënësit për këto teknika të përdorura në orën e mësimit. Vlerat e fituara treguan dallime të rëndësishme statistikore,  $\chi^2(8 \text{ } N=322)=383.82 \text{ } p=.000$ . Analiza tregoi se teknika më e përdorur ishte teknika e Diagramit të Venit ( $N=9$ ) ndërkohë që KWL ( $N=0$ ) dhe Tabela e Hierarkisë ( $N=0$ ) janë teknikat që gjijnë më së paku përdorim.



**Figura 14.** Të dhëna nga mësimdhënësit mbi përdorimin e skemave dhe grafiqeve  
E njëjta procedurë u ndoq edhe për rezultatet e nxënësve:

Për të parë nivelin e përdorimit të grafiqeve, skemave dhe elementëve të tjera viziv u përdor analiza hi-katrор. Kjo analizë u zhvillua për të parë dallimet e mundshme tek nxënësit për këto teknika të përdorura në orën e mësimit. Vlerat e fituara treguan dallime të rëndësishme statistikore,  $\chi^2(8 N=322)=383.82 \quad p=.000$ . Analiza tregoi se teknika më e përdorur ishte teknika e Diagramit të Venit ( $N=122$ ) ndërkohë që KWL ( $N=3$ ) dhe Tabela e Hierarkisë ( $N=5$ ) janë teknikat që gjijnë më së paku përdorim.



**Figura 15.** Të dhëna nga nxënësit mbi përdorimin e skemave dhe grafiqeve

Detyra e shtëpisë është një tjetër element mjaft i rëndësishëm në procesin e analizës së tekstit. Shumë studiues sugjerojnë që nxënësit të njihen paraprakisht me temën dhe tekstin që do të analizohet në orën në vijim. Një tjetër rekomandim i rëndësishëm është dhënia si detyre shtëpie e një pyetjeje, pikë, apo temë që nxënësit të jasin reflektimin e tyre, idetë kritike në lidhje me tekstin që është analizuar në klasë.

Si mësimdhënësit, ashtu edhe nxënësit u pytën: “*Sa shpesh u caktoni nxënësve/ u cakton mësimdhënësi si detyrë shtëpie ushtrime në lidhje me analizen e tekut?*” Të dhënat nga mësimdhënësit dhe nxënësit paraqiten grafikisht në të njëjtën figurë, e cila pasqyrohet më poshtë.

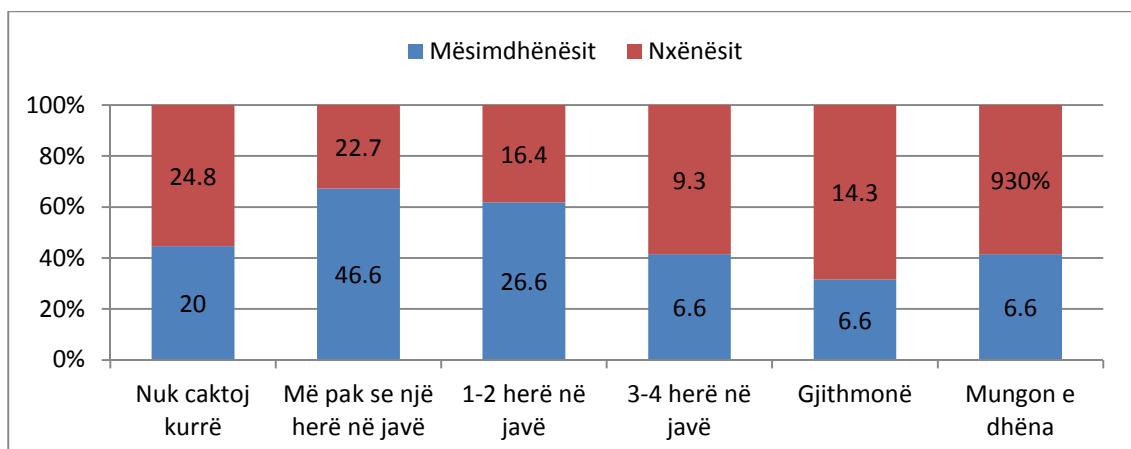


Figura 16. Të dhënat nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi detyrën e shtëpisë

Në figurën 16, paraqitur më sipër jepen rezultatet nga të dy palët, ku me ngjyrë blu janë përgjigjet e mësimdhënësve, ndërsa me ngjyrë të kuqe janë përgjigjet e nxënësve.

Siç shihet edhe në grafik, mësimdhënësit dhe nxënësit ndajnë pothuajse të njëjtin mendim në lidhje me përgjigjen e pare, nuk caktoj kurrë detyrë shtëpie. Më konkretisht një shifër pothuajse e njëjtë (20 %) e mësimdhënësve dhe (24.8 %) e nxënësve dhanë këtë përgjigje.

Për sa i përket alternativës së dytë, (*më pak se një herë në javë*) u zgjodh nga shumica e mësimdhënësve (46.4%), ndërsa numri i nxënësve që e zgjodhën atë ishte relativisht

më i vogël (22.7 %). Sido qoftë këto dy alternativa morën numrim më të madh të përqindjeve duke treguar kështu se praktika e dhënies së detyrës së shtëpisë zbatohet pothuasje fare ose shumë pak.

Mënyra e testimit të nxënësve është një tjetër komponent i rëndësishëm, dhe mund të themi se është faza finale e analizës së tekstit, dhe si e tillë kërkon rëndësinë e saj.

Krahas vlerësimit ditor të nxënësve në bazë të angazhimit në orën e mësimit, është e rëndësishme që nxënësit të mësohen edhe me testet e analizës së tekstit, teste këto të hasura gjithmonë në provime të rëndësishme kombëtare dhe ndërkombëtare të gjuhës së huaj. Po si dhe sa testohen nxënësit mbi analizën e tekstit? Rezultatet e të dy palëve, mësimdhënësve dhe nxënësve paraqiten në figurën më poshtë.

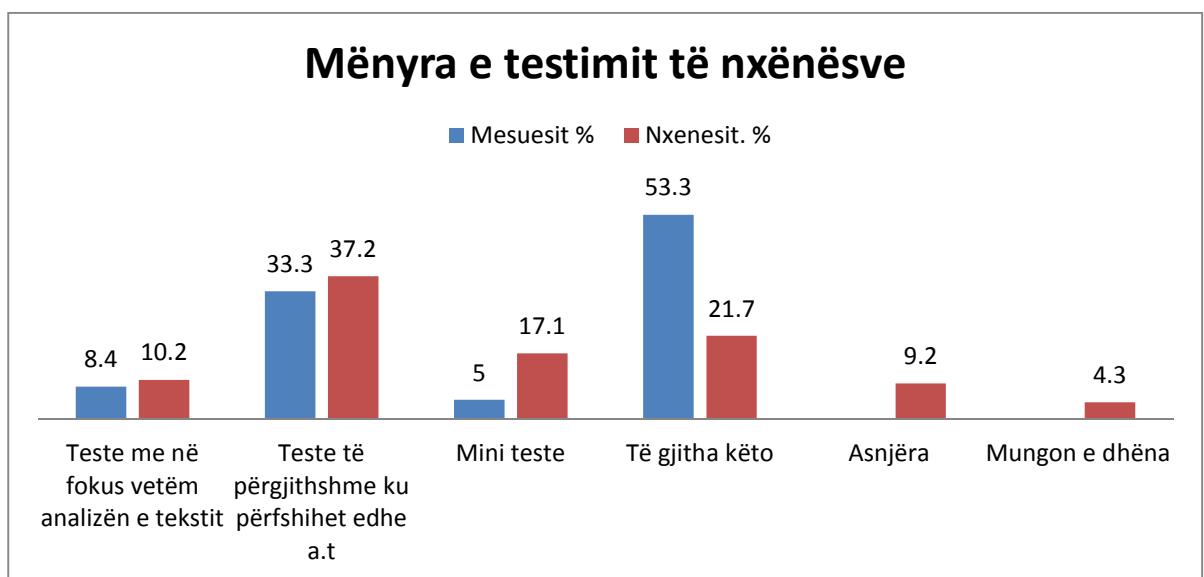


Figura 17 . Të dhënat nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi mënyrën e testimit të nxënësve mbi analizën e tekstit

Në figurën 17 u paraqiten mjaft qartë të dhënët si nga mësimdhënësit ashtu edhe nxënësit mbi mënyrën se si testohen nxënësit mbi aftësitë analizuese të një teksti.

Vihet re që pjesa më e madhe e të dy palëve, edhe mësimdhënësve, paraqitur me ngjyrën blu, edhe nxënësve, të paraqitur me ngjyrë të kuqe, shprehen se nxënësit testohen për këtë kompetencë të rëndësishme gjuhësore me anë të testeteve të

përgjithshme, ku përfshihet edhe analiza e tekstit. Një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënësve (33.3 %) dhe (37 %) e nxënësve zgjodhën si alternativë praktikën e mësipërme. Të dhënat tregojnë që mësimdhënësit përdorin teste të posaçme për testimin e aftësive të nxënësve në analizën e tekstit *shumë pak* ose *aspak*.

Gjithashtu është e rëndësishme të përmendet se më shumë se gjysma e mësimdhënësve (53 %) deklaruan se përdorin të gjitha alternativat e mësipërme, teste të veçanta, teste gjithëpërfshirësë, mini teste etj, ndërkohë vetëm një pjesë e vogël e nxënësve (21.7 %) pranojnë se përdoren të gjitha këto praktika.

Për sa i përket mini testeve, një praktikë mjaft e rëndësishme, që konsiston në një pyetje por që mjafton për të matur nivelin minimal të të nxënurit. Kjo aftësi që të paktën secili nga nxënësit duhet ta zotorojë, rezulton të përdoret shumë pak. Vetëm një shifër gati e papërfillshme e mësimdhënësve (5 %) kanë zgjedhur një alternativë të tillë. Gjithashtu edhe numri i nxënësve që zgjodhën këtë alternative ishete relativisht i vogël (17.1 %).

### 3.1.2 Niveli i nxënësve të aftësuar në procesin e analizës së tekstit

Në fund të seksionit mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit, mësimdhënësit iu kërkua të jepnin mendimin e tyre në lidhje me përqindjen e nxënësve të aftë për të analizuar një tekst.

Sigurisht, matja e këtij niveli do të ishte e pamundur me një pyetje të drejtpërdrejtë. Për këtë ayre iu ofrua një listë me praktika apo aftësi, ku për secilin prej tyre ata duhet të deklaronin se sa përqind e nxënësve të tyre e zotërojnë atë.

Më konkretisht, në tabelën më poshtë jepen të dhënat e përgjigjeve të pyetjes drejtuar mësuseve: “*Pasi lexojnë një tekst sa përqind e nxenesve tuaj Jane te afte te:*”

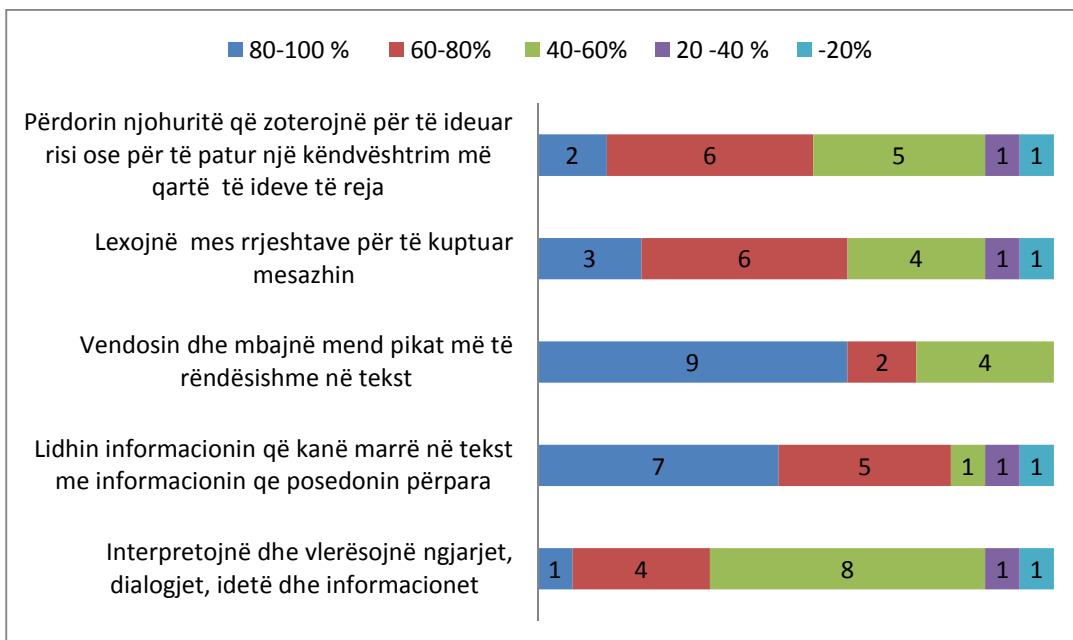


Figura 18. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi përqindjen e nxënësve të aftë për të analizuar një tekst

Ashtu siç parqiten qartë edhe në figurë numri më i madh i mësimdhënësve (9) ose (60%) e tyre mendojnë se në klasat e tyre, në fund të orës së mësimit të analizës së tekstit pjesa më e madhe e nxënësve (80 -100 % ) janë të aftë të vendosin dhe mbajnë mend pikat më të rëndësishme në tekst.

Referuar sërisht të dhënavë të mësipërme, një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënësve (46.6 % ) mendojnë që shumica e nxënësve të tyre (80-100%) zotorojnë aftësinë për të lidhur informacionin e ri me informacioni paraprak që ata posedonin.

Sipas mësimdhënësve, për sa i përket aftësive të tjera vetëm një përqindje e vogël nxënësish e posedojnë atë. Për shembull vetëm një numër i vogël i mësimdhënësve (6.6%) mendojnë se (80 -100 %) të numrit të total të nxënësve mund të interpretojnë dhe vlerësojnë ngjarjet, dialogjet, idetë dhe informacionet.

Ndërsa në lidhje me “ *Përdorimin e njohurisë qe zoterojnë nxënësit per të ideuar risi ose për të patur një këndvështrim me të mirë të ideve të reja*” më pak se gjysma e

mësimdhënësve (40%) mendojnë se këtë aftësi e zotorojnë një numër i konsiderueshëm i nxënësve të tyre (60-80 % ).

Duke u bazuar në të dhënat e tabelës së mësipërme dalim në përfundimin se se një përqindje e vogël nxënësish janë të aftësuar për të bërë analizën e tekstit, kjo sigurisht reflektohet edhe në rezultatet e dobëta në Maturës Shtetërore të përmendur në fillim të këtij kërkimi.

Pohimi i mësipërm u vërtetua më tej edhe nga të dhënat e nxënësve, të cilëve iu ofrua një listë me praktika të rëndësishme dhe për secilën prej tyre ata duhej të zgjidhnin sa shpesh i përdornin vetë duke përdorur ndajfoljet e frekuencës nga “*Asnjëherë*” deri “*Gjithmonë*”.

Rezultatet e këtyre të dhënavë pasqyrohen në figurën më poshtë, duke matur kështu në mënyrë të tërthortë aftësimin e tyre në përdorimin e këtyre praktikave që rrjedhimisht kanë një efekt pozitiv në rritjen e rezultateve në testet e Gjuhës së huaj.

Frekuencia e përdorimit të këtyre praktikave në figurë jepet e ndarë në shirita. Nisur nga ana e majtë, shiriti i parë qëndron për përgjigjen “*Asnjëherë*”, i dyti për “*Rallë*”, e kështu me radhë, dhe shiriti i fundit paraqet numrin e nxënësve që nuk kanë dhënë përgjigje për atë pyetje të caktuar.

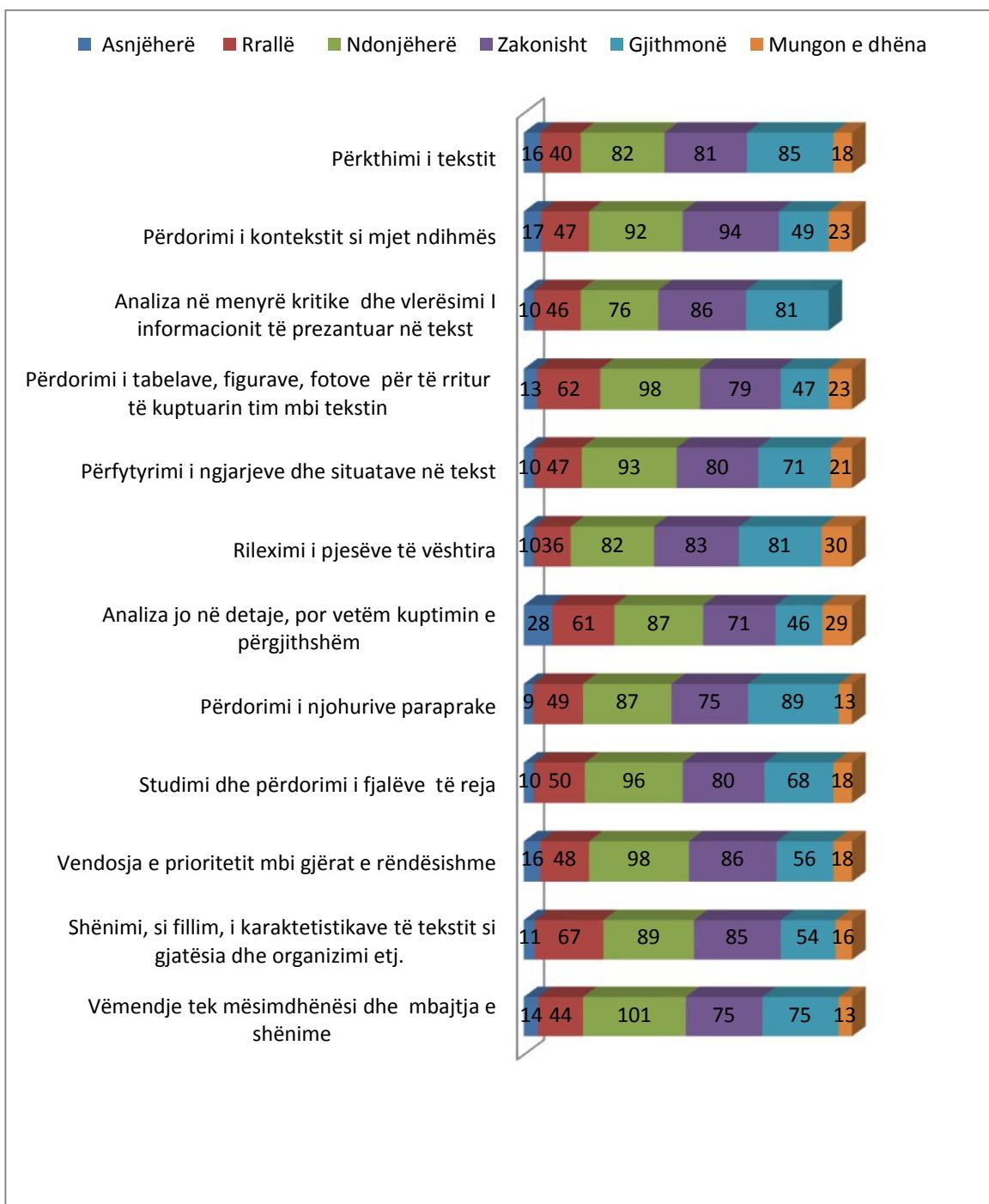


Figura 19. Të dhëna mbi përdorimin e praktikave të Analizës së tekstit nga vetë nxënësit .

Për analizimin dhe rankimin e nivelit të përdorimit të praktikave të paraqitura në figurën e mësipërme u nisëm nga numri apo përqindja e përgjigjeve “Gjithmonë” dhe “Zakonisht”. Por fatkeqësisht këto kolona nuk zënë përqindjen më të madhe.

Ashtu siç shihet edhe në figurë përqinda më e madhe e përgjigjeve jepet në shiritin e tretë , atë me ngjyrë të gjelbër që i përket përgjigjes “*Ndonjëherë*”. Kjo përgjigje qëndron e pa luhatur në pothuajse të gjithë grafikët, çfarë nënkupton që niveli i përdorimit të këtyre praktikave nga vetë nxënësit, pa udhëzimin e mësimdhënësve, nuk është në nivel të mjafuteshëm. Duke llogaritur me përgjigjet asnjëherë dhe gjithmonë mund të themi se këto praktika qëndrojnë në një nivel mesatar zbatimi.

Ndër praktikat më të përvetësuar nga nxënësit në bazë të përqindjes tek përgjigjet “*Zakonisht*”, “*Gjithmonë*” janë :

- ❖ praktika e përkthimit , më shumë se gjysma e nxënësve ( 51.8 % ) deklaruan zakonisht ose gjithmonë,
- ❖ praktika e përfytyrimit të informacionit apo ngjarjeve në tekst, për të cilën gjysma e nxënësve (50%) u shprehën se e përdorin “*Zakonisht*” apo “*Gjithmonë*” kur lexojnë një tekst.
- ❖ Praktika e rileximit të tekstit. Gjysma e nxënësve (50 %) deklaruan se rilexojnë “*Gjithmonë*” apo “*Zakonisht*” tekstin sa here hasin vështirësi.

Ndërkohë ndër praktikat më pak të përdorura ku dhe përqindjet e përgjigjeve “*Zakonisht*” dhe “*Gjithmonë*” janë më të vogla rezultojnë të jenë këto :

- ❖ Praktika e analizim në përgjithësi dhe jo në detja. Për këtë praktikë, një shifër nën mesatare e nxënëve (36.3 %) deklaruan “*Gjithmonë*” dhe “*Zakonisht*”.
- ❖ Praktika e përdorimit të tabelave, grafikëve, sërisht më pak se gjysma e nxënësve (39 %) zgjodhën përgjigjet e mësipërme, ndërkohë që një numër i konsiderueshëm (20 %) deklaruan “*Rallë*”.

Kjo do të thotë që edhe aftësimi i nxënësve në këtë fushë nuk është në nivelin e duhur, Natyrisht një gjendje e tillë, krahas vërtetimit të hipotezës së parë mbi zbatimin e

praktikave në një nivel jo të kënaqshëm, na çon drejt pyetjes së dytë kërkimore, se ku qëndrojnë vështirësitë më të mëdha të nxënësve në procesin e analizës së tekstit.

### **3.2. Analiza e të dhënave nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi pengesat hasura nga nxënësit gjatë procesit të analizës së tekstit**

*3.2.1 Të dhëna nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi përqindjen e nxënësve që hasin vështirësi në analizën e tekstit.*

Fillimisht mësimdhënësit u pytën se sa përqind e nxënësve të tyre kanë vështirësi në analizën e tekstit. Të dhënat u paraqitën në grafikun më poshtë:

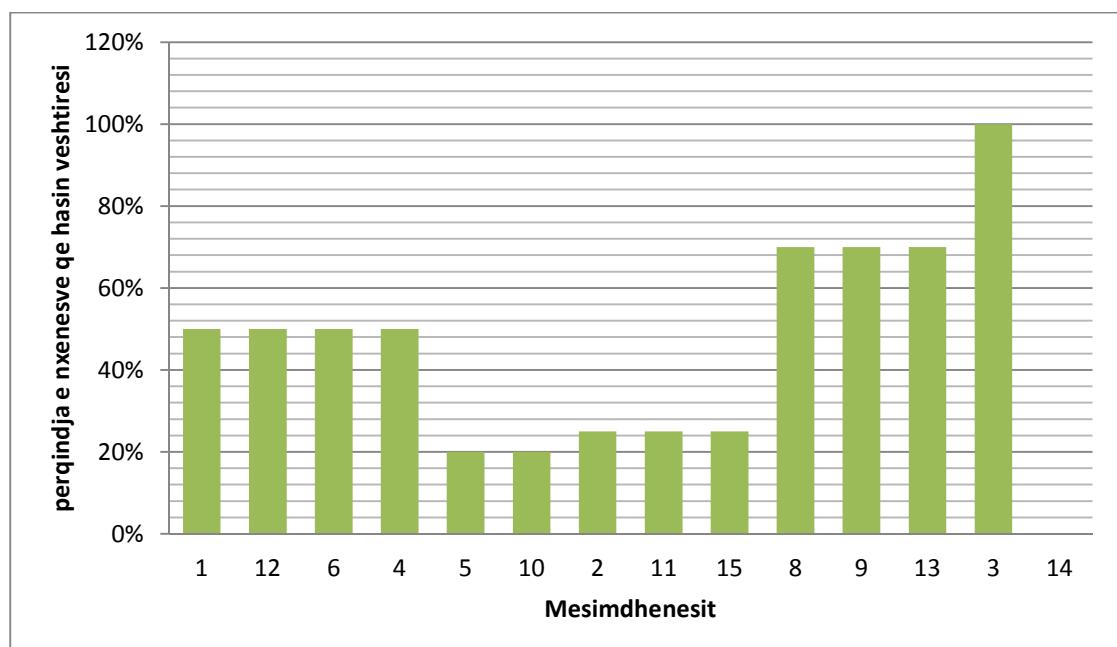


Figura 20. *Të dhëna nga mësimdhënësit mbi përqindjen e nxënësve që hasin vështirësi në klasë gjatë analizës së tekstit*

Siç paraqitet në grafikun e mësipërm shumica e mësimdhënësve (38%), respektivisht këta numra (1, 12, 6, 4) mendojnë se gjysma (50 %) e nxënësve të klasës së tyre hasin vështirësi gjatë procesit të analizës së tekstit. Sërisht në grafik paraqiten se një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënësve (40 %) ose mendojnë që shumë nxënës (30 % ) në

klasën e tyre kanë vështirësi të theksuar deri në masën 100 %. Shifra të përbledhura së bashku përbëjnë një pjesë të madhe nxënësish në vështirësi.

Ndërkojë, për të përcaktuar në mënyrë të saktë nëse nxënësit hasin vështrësi gjatë procesit të analizës së tekstit, ishte e nevojshme të pyeteshin edhe nxënësit se sa arrinin të kuptonin një tekst në klasë. Të dhënat nga nxënësit mbi këtë çështje paraqiten në figurën 21.

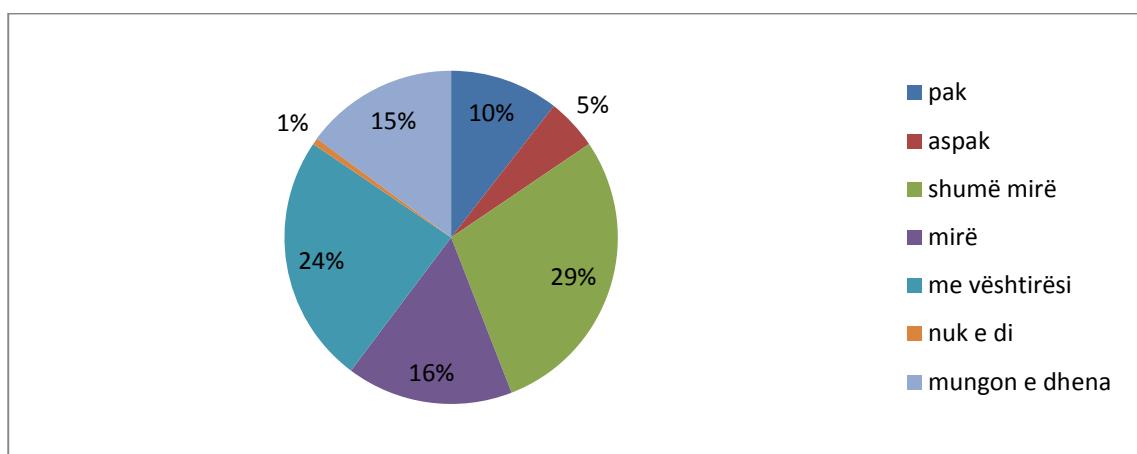


Figura 21. Të dhëna mbi mënyrën se nxënësit e përceptojnë Analizën e tekstit

Bazuar në të dhënat e figurës 21, një pjesë e konsiderushme e nxënësve (24 %) u shprehën se e kuptojnë tekstin me vështrësi, (10 %) u shprehën pak, (5 %) aspak , shifra këto të mbledhura së bashku përbëjnë pothuajse gjysmën (41 %) e totalit të të gjithë nxënësve.

Pavarësisht përgjigjeve negative, shfaqet mjaft qartë që një pjesë e mirë e nxënësve (29 %) arrijnë të kuptojnë tekstin shume mirë dhe një pjesë tjeter (16 %), mirë.

Një mënyrë tjeter për të kuptuar nivelin e vështirësisë eshtë pyetja e drejtpërdrejtë që iu bë nxënësve: “*A ju duket e vështirë analiza e tekstit në klasë?*” Kjo pyetje i referohet më ekzaktësisht mënyrës se si nxënësit e përceptojnë këtë proces. Rezultatet paraqiten më poshtë në figurën 22.

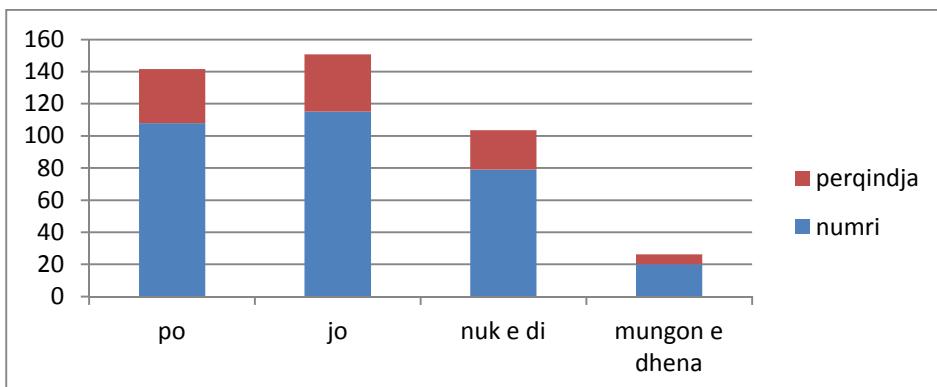


Figura 22. Të dhëna nga nxënësit mbi përceptimin e orës së Analizës së tekstit si të vështirë ose jo.

Të paraqitura grafikisht, të dhënat e mësipërme tregojnë një rezultat gati të barabartë, nxënësit janë të ndarë në gjysmë (33.5 %) mes përgjigjes *Po* dhe (35.7 %) për përgjigjen *Jo*.

Pa marrë parasysh përgjigjen “*Nuk e di*” dhe përqindjen e nxënësve që refuzuan të përgjigjen, mund të themi se analiza e tekstit është një proces me një nivel vështirësie në shkallë mesatare, që nuk mund të konsiderohet i lehtë dhe që sigurisht duhen studuar shkaqet dhe mënyrat e kapërcimit të pengesave.

Për ta bërë këtë, fillimisht duhej të përcaktohen pengesat specifike që hasen gjatë këtij procesi. Natyrisht, në fillim është e rëndësishme të identifikohen vështrësitë që në fund të bëhet dhe rekomandimi i praktikave të nevojshme për kapërcimin e tyre.

### 3.2.2 Analiza e të dhënave nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi idenfikimin e pengesave specifike që hasen gjatë procesit të analizës së teskitit në orën e Gjuhës së huaj.

Mësimdhënësit, po ashtu dhe nxënësit u pyetën se cilat janë pengesat kryesore që nxënësit hasin gjatë procesit të analizës së tekstit.

Mësimdhënësve iu ofrua një listë me pohime mbi karakteristikat e nxënësve gjatë procesit të analizës së tekstit, për të cilat duhet të shprehnin dakordësinë ose mosdakordësinë. Të dhënat paraqiten në figurën më poshtë.

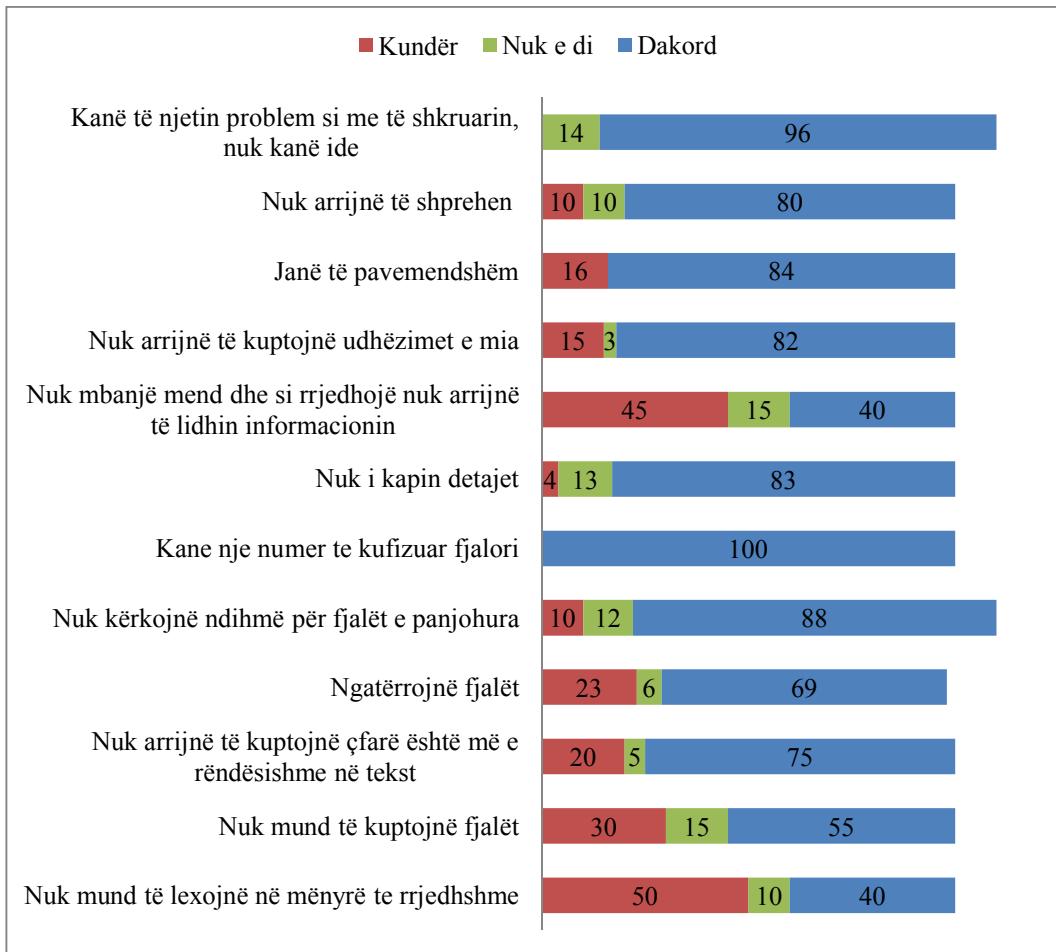


Figura 23. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi vështirësitet specifike që hasin nxënësit

Në figurë të dhënat paraqiten me ngjyra të ndryshme, përgjigjet pozitive përfaqësohen nga ngjyra blu, përgjigjet negative nga ngjyra e kuqe dhe përgjigja *nuk e di* përfaqësohet nga ngjyra e gjelbër. Gjithashtu në grafik jepen shifrat në përqindje për secilën përgjigje.

Vërehet qartë dominimi i ngjyrës blu, duke treguar se të gjitha problemet e mësipërme janë pothuajse evidente tek të gjithë nxënësit. Megjithatë ndër problemet më të theksuara, ku përqindja e përgjigjeve *dakord* është shumë e lartë janë :

- ❖ *Numri i kufizuar fjalorit.* Të gjithë mësimdhënësit (100%) udhanë përgjigjen *dakord* duke pohuar kështu se kjo mbetet ndër pengesat më të theksuara në procesin e analizës së tekstit.

- ❖ *Hezitimi për të kërkuar ndihmë për fjalët e panjohura*, pothuajse të gjithë mësimdhënësit (88 %) u përgjigjën dakord, një problem ky që sjell si pasojë dhe problemin e parë.
- ❖ *Ekzistanca e të njëjtë problem edhe me të shkruarin, mungesa e ideve*. Ky është problemi i dytë, ku një shifër relativisht e lartë e mësimdhënësve (96 %) u shprehëndakord.
- ❖ *Mungesa e vëmendjes në mësim*. Një faktor kyç ky në procesin e të nxënëtit, për të cilin një numër i konsiderueshëm i mësimdhënësve (82 %) pohuan se nxënësit që reflektojnë vështirësi janë të pavëmendshëm dhe si pasojë nuk ndjekin udhëzimet e mësimdhënëses/it duke mos arritur as ti kuptojnë ata.
- ❖ *Vështirësia në të shprehur-* është një tjetër problem që vjen si pasojë e atyre pararendës, ku sërisht një numër i madh ( 80 % ) i mësimdhënësve u shprehëndakord.

Ndër problematikat me një përqindje pak më të vogël të përgjigjes “*Dakord*”, dhe rrjedhimisht përqindje më të lartë tek përgjigja “*Kundër*”, mund të përmendim:

- ❖ *Leximi në mënyrë jo te rrjedhshme*, më pak se gjysma (40 %) u shprehënd “*Dakord*” dhe gjysma ( 50 %) u shprehënd *Kundër*. Është interesant fakti që edhe pse nxënësit mund të lexojnë rrjedhshëm ata kanë vështirësi në analizimin e tekstit.
- ❖ Nxënësit ngatërhojnë fjalët. Për këtë , një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënësve (69 % ) u shprehënd “*Dakord*”, pjesa tjetër “*Kundër*”.
- ❖ Nxënësit nuk arrijnë të kuptojnë çfarë është më e rëndësishme në tekst
- ❖ Nxënësit nuk mund të kuptojnë fjalët, (55 % ) “*Dakord*”, (30 %) “*Kundër*”.

- ❖ Nuk mbanjë mend dhe si rrjedhojë nuk arrijnë të lidhin informacionin, më pak se gjysma e mësimdhënësve (40 %) u shprehën “*Dakord*” , ndërkohe një pjesë pak më e madhe (45 % ) u shprehën “*Kundër*”.

Ndërsa nxënësit për të njëjtat problematika u pyetën në një mënyrë të ndryshme.

Pjetjet fillojnë me shprehjen: “*Kur analizoj një tekst unë ...*“: dhe si përgjigje ata duhet të shprehnin dakordësinë, mosdakordësine ose të shprehen *nuk e di*.

Rezultatet e të dhënave paraqiten grafikisht në figurën më poshtë.

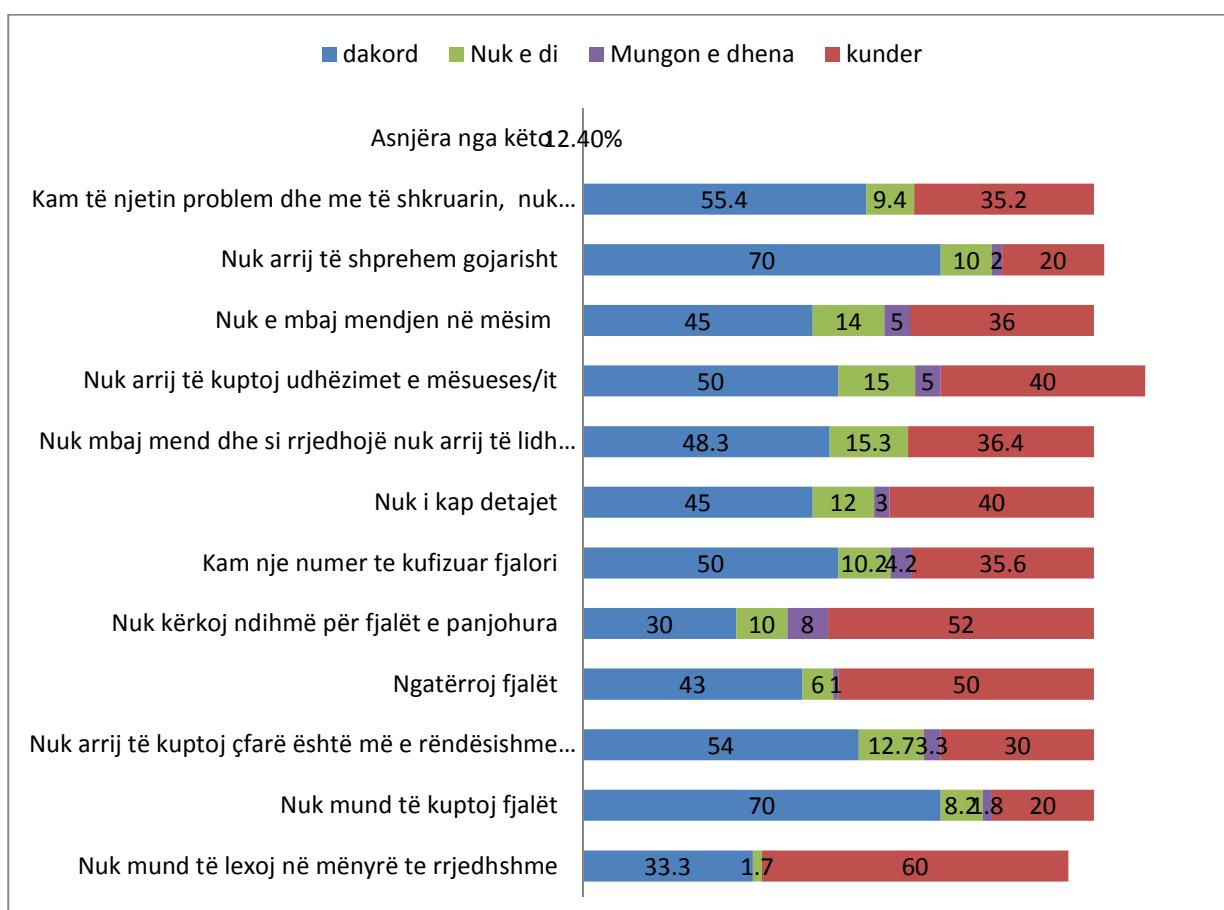


Figura 24. Të dhëna nga nxënësit mbi vështirësitet specifike që hasin nxënësit

Duke iu referuar figurës së mësipërme dalim në përfundimin se ndër problematikat ku përqindja më e madhe e nxënësve u shprehën dakord janë:

Problemi me kuptinin e fjalëve të reja. Pjesa më e madhe e nxënësve (70%) shprehen se nuk mund të kuptojnë fjalët. Theksojmë se kjo problematikë doli në pah edhe nga të dhënat e mësimdhënësve.

Si rrjedhojë e problematikës pararendëse del në pah edhe problematika e *numrit të kufizuar të fjalorit*, ku gjysma e nxënësve (50%) pohojnë që kanë një problematikë të tillë.

*Mungesa e shprehive* është një problematikë ku sërish pjesa dermuese e nxënësve (70%) pohuan se nuk arrin të shpeheheshin.

Sigurisht, të gjitha këto problematika vijnë zinxhir si pasojë e njëra tjetrës, duke qenë se nxënësit nuk kanë leksik të zhvilluar ata nuk arrijnë edhe të shprehen.

Një tjetër problematikë është mungesa e aftësisë për të identifikuar pikat e rëndësishme në tekstin, kjo u pohua nga më shumë se gjysma e nxënësve (54 %), të cilën zgjodhën alternativën *dakord*. Kjo përkthehet në një pështëllim të nxënësve për të gjetur pikat kryesore të tekstit.

Eshtë interesant fakti që pothuajse gjysma e nxënësve (45%) pranojnë që nuk janë të vëmendëshëm në orën e mësimit dhe si rrjedhojë nuk arrijnë të kuptojnë as udhëzimet e mësimdhënëses/it.

Ndërkohë ndër përgjigjet ku nxënësit përqindjet “*Kundër*” janë më të larta se përgjigjet “*Dakord*”, duke nënkuptuar që përbëjnë më pak problem për nxënësit, përmbledhim këto:

- ❖ Nuk kërkoj ndihmë për fjalët e panjohura, më shumë se gjysma e nxënësve (52 %) u shprehën “*Kundër*” dhe një shifër poshtë gjysmës (30 % ) u shprehën “*Dakord*”.
- ❖ Ngatërrimi i fjalëve, është problematika tjetër ku gjysma e nxënësve (50 % ) shprehen “*Kundër*” dhe më pak se gjysma (43 %) shprehen “*Dakord*”.

Është e rëndësishme të përmendet se një shifër e vogël e nxënësve (12.4%) u shprehen se nuk kanë asnjë nga problemet e mësimdhënësve, çfarë do të thotë që këta nxënës nuk kanë asnjë problem apo vështirësi në analizimin e një teksti, ndërsa pjesa tjeter, pjesa kryesore (87.60%) e nxënësve hasin vështirësi në shkallë të ndryshme.

Më tje mësimdhënësit dhe nxënësit u pyetën në lidhje me vështirësitë që posedojnë lloje të caktuara tekstesh.

Të dhënat nga të dyja palët janë paraqitur në figurën 25 në vijim. Ngjyra blu përfaqëson të dhënat nga mësimdhënësit dhe ngjyra e kuqe përfaqëson të dhënat nga nxënësit.

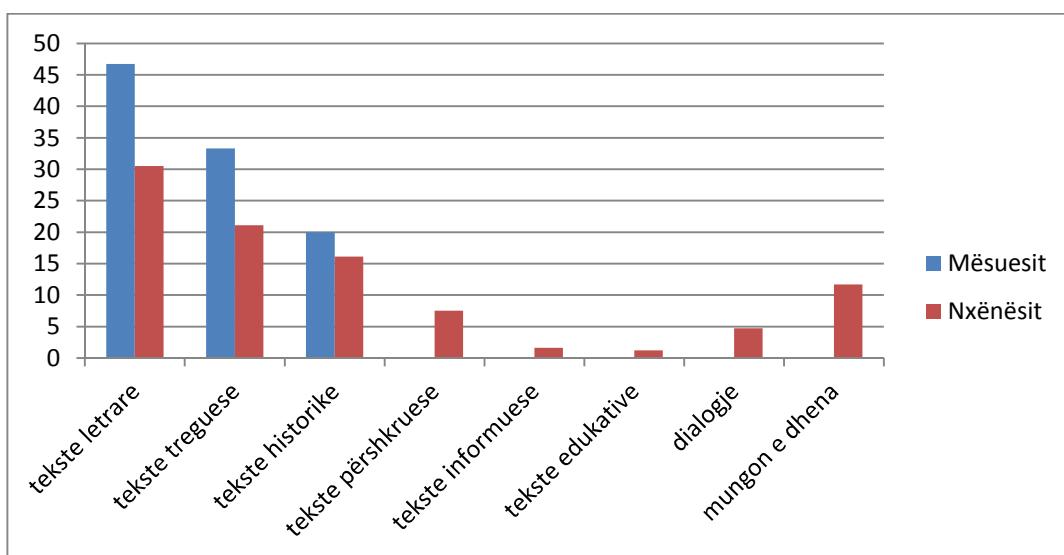


Figura 25. Të dhëna nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi vështirësitë që posedojnë lloje të caktuara tekstesh

Referuar grafikut, rezultatet e të dy palëve tregojnë që tekstet letrare janë ata që konsiderohen si më të vështirat nga pjesa më e madhe e nxënësve (30.5%). Ky konstatim përforcohet akoma më tej nga përqindja e mësimdhënësve (46.7%) që deklaruan se nxënësit hasin vështirësi në tekstet letrare.

Më pas lloji i dytë i tekstit i konsideruar i vështirë, është teksti narrativ, konstatim ky i mbështetur nga një numër i konsiderueshëm (33 %) i mësimdhënësve dhe (21.1 %) e nxënësve pohojnë një gjë të tillë.

Në rënditjen e radhës janë tekstet historike. Kjo alternativë u zgjodh nga (20 %) e mësimdhënësve dhe (16.1 %) e nxënësve.

Ndërkohë ndër llojet e teksteve me më pak përqindje, që do të thotë nuk janë zgjedhur shumë nga mësimdhënësit dhe nxënësit, janë tekstet informuese, tekstet edukative dhe dialogjet, të dhëna këto që tregojnë se këto tekste nuk përbëjnë ndonjë vështirësi të madhe tek nxënësit.

Më tej mësimdhënësit dhe nxënësit u pytën për shkallën e vështirësisë që posedojnë një listë faktorësh të renditur në pyetësor. Ata duhen të zgjedhin nga 1 (një) deri në 5 (pesë), ku 1 është shkalla më ulët dhe 5 është shkalla më e lartë e vështirësisë. Në figurën më poshtë jepen të dhënat vetëm nga mësimdhënësit.

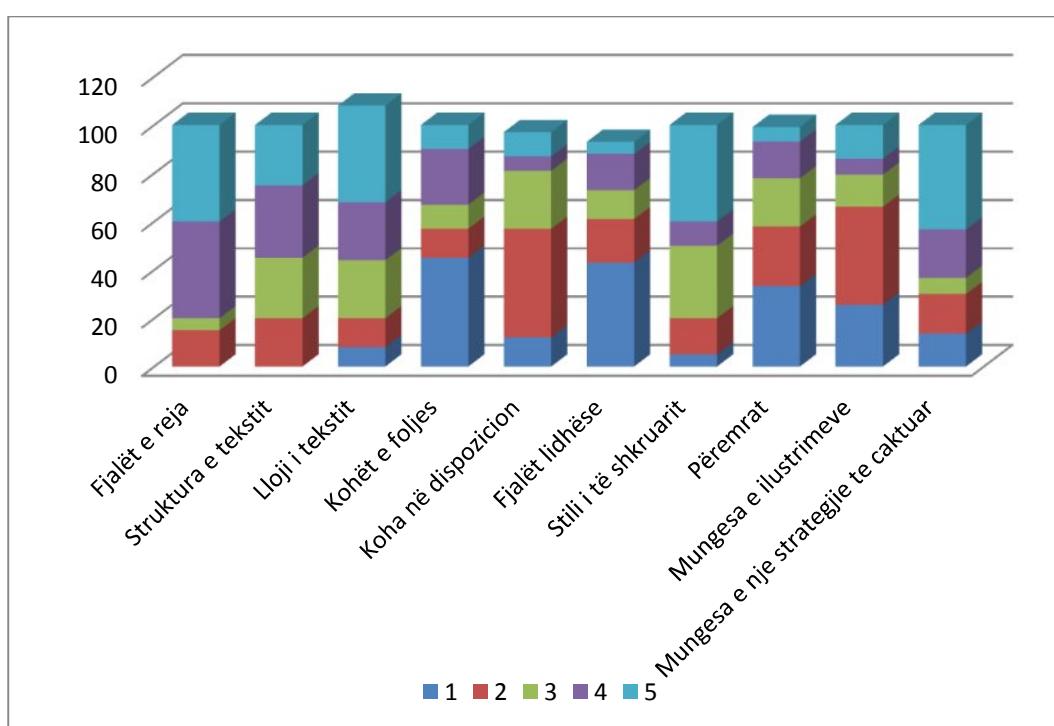


Figura 26. Të dhëna nga mësimdhënësit mbi shkallën e vështirësive të faktorëve bazë të një teksti

Sipas mësimdhënësve, në grafikun e mësipërm, një ndër faktorët penges në procesin e analizës së tekstit duket mjaft qartë se janë Fjalët e panjohura, duke u rënditur nga një pjesë konsiderueshme e mësimdhënësve (40%) në shkallën 5.

Lloji i tekstit tështë një tjetër pengesë për nxënësit. Pothuajse gjysma e tyre (40 %) zgjodhën shkallën 5 dhe një pjesë e konsiderueshme (24 %) zgjodhën numrin shkallën 4.

Faktor tjetër i rëndësishëm tështë stili i të shkruarit, ku përsëri një përqindje e konsiderueshme e mësimdhënësve (40%) zgjodhën shkallën 5, dhe (10 %) shkallën 4 dhe (30 %) shkallën 3.

Struktura e tekstit tështë faktori i radhës për të cilin, çereku (25 %) i mësimdhënësve e vendosën atë në shkallën 5 dhe pothuajse gjysma (30 %) me shkallën 4.

Mugesa e një praktikës të caktuar, apo mos vendosja dhe ndjekja e saj bën që teksti të analizohet më me vështirësi. Ky konstatim u pohua nga pothuajse gjysma (43.3 %) e mësimdhënësve të cilët e rënditën këtë në shkallën 5 dhe një pjesë tjetër (20 %) e rënditën në shkallën 4.

Ndërkohë sipas mësimdhënësve, ndër elementët që përbëjnë më pak pengesë përmendim këto:

- ❖ Fjalët lidhëse, ku vetëm një pjesë e vogël e mësimdhënësve (20%) kanë vendosë shkallën 4 dhe 5 të vështrësisë.
- ❖ Përemrat. Vetëm (21%) e mësimdhënësve e rënditën në shkallën 4 dhe 5.
- ❖ Mungesa e ilustrimeve etj.

*Analiza e rezultateve të të dhënave nga nxënësit.*

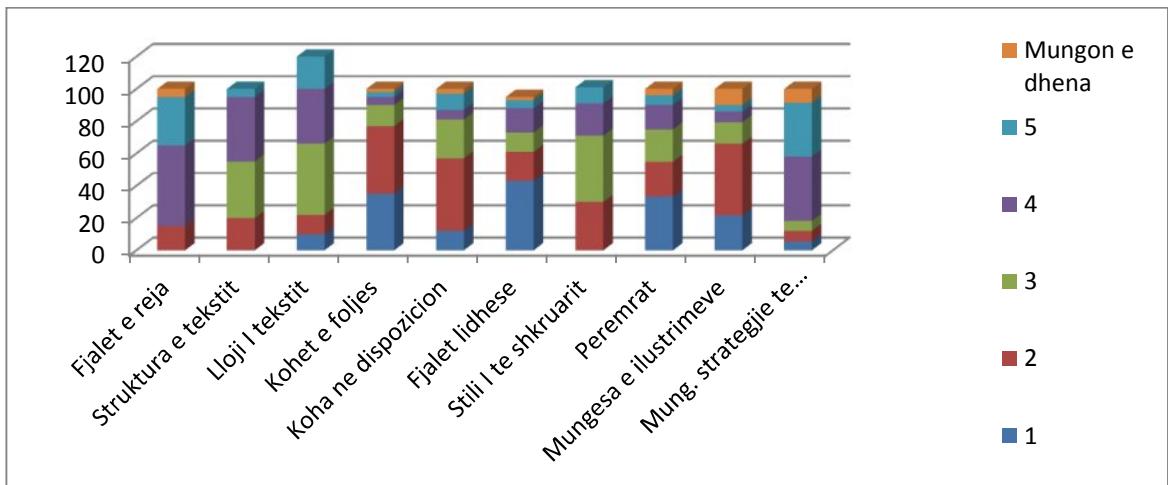


Figura 27. Të dhëna nga nxënësit mbi shkallën e vështirësive të faktorëve bazë të një teksti

Në figurën e mësipërme shfaqen të dhëna nga nxënësit mbi shkallën e vështirësisë së elementeve kyç të një teksti.

Duke u bazuar sërisht në shkallën 4 dhe 5 të vështirësisë mund të themi se, ashtu si mësimdhënësit edhe nxënësit rëndisin si faktorë me shkallë të lartë vështirësie në procesin e analizës së tekstit këto:

- ❖ Fjalët e panjohura. Pjesa më e madhe e nxënësve (80 % ) zgjodhën shkallën 4 dhe 5.
- ❖ Mungesa e një praktike të caktuar dhe ndjekja e saj, është një tjetër faktor që rënditet si ndër më të vështirët. Një shifer relativisht e lartë e nxënësve (73.3 % ) zgjodhën shkallën 4 dhe 5.

- ❖ Lloji i tekstit, ashtu si tek grafiku i të dhënavë të mësimdhënësve, edhe të dhënat nga nxënësit pasqyrojnë një shkallë vështirësie mbi mesataren, më shumë se gjysma e nxënësve (54 %) zgjodhën shkallën 4 dhe 5.
- ❖ Struktura e tesktit dhe stili i të shkuarit është ndër faktorë të tjera ku, edhe pse shkalla e vështirësisë është relativisht më e vogël, përsëri luhatet tek niveli mesatar .

Ndërsa për sa i përket faktorëve të cilët konsiderohen nga nxënësit në një nivel më të ulët vështirësie mund të rënditen këto:

- ❖ Mungesa e ilustrimeve. Më shumë se gjysma e nxënësve (67.1%) zgjodhën shkallën 1 dhe 2 të vështirësisë dhe vetëm një shifër e vogël (10.6 %) zgjodhën shkallën 4 dhe 5 .
- ❖ Përemrat po ashtu, sipas nxënësve, nuk përbëjnë ndonjë vështirësi. Përsëri më shumë se gjysma e nxënësve (55 %) deklaruan se ky faktor qëndron në shkallën 1 dhe 2 dhe vetëm ( 21.2 %) zgjodhën shkallën 4 dhe 5.

Ndër faktorë të tjera me shkallë të ulët vështirësie rënditen:

- ❖ Fjalët lidhëse dhe kohët e foljeve ku gjysma e nxënësve (50 %) zgjodhën shkallën 1 dhe 2 të vështirësisë.

Vlen të theksohet se ashu si mësimdhënësit edhe nxënësit rënditën po thuasje të njëtë faktor në të dy kategoritë, me vështirësi të lartë dhe me vështirësi më të ulët.

### *3.2.3 Analiza e të dhënavë nga mësimdhënësit dhe nxënësit mbi praktikat e përdorura në kapërcimin e vështirësive.*

Në tabelën më poshtë jepen të dhëna mbi mënyrën se si mësimdhënësit procedojnë kur nxënësit hasin vështirësi. Më konkretisht mësimdhënësit u pyetën se çfarë bëni nëse një

nxenës has vështirësi gjatë procesit të analizës së tekstit. Ata u përgjigjën duke dhënë secili praktika të ndryshme.

Theksojmë që mësimdhënësit janë kodifikuar me numrat na 1 në 15.

Tabela 19. *Të dhëna nga mësimdhënësit mbi mënyrën e procedimit me nxënësit në vështirësi*

<b>Mësimdhënësit</b>	<b>Praktikat që ndiqen me nxënësit në vështirësisë</b>
<b>1</b>	Harxhoj kohë duke punuar individualisht me atë nxënës
<b>2</b>	Caktoj nxë më të mirë për të ndihmuar shokët
<b>3</b>	Harxhoj kohë duke punuar individualisht me atë nxënës
<b>4</b>	Caktoj nxënës më të mirë për të ndihmuar shokët
<b>5</b>	Pres me durim deri sa të përmisohet pas udhezimeve të dhëna
<b>6</b>	Caktoj nxënës më të mirë për të ndihmuar shokët
<b>7</b>	Pres me durim deri sa të përmisohet
<b>8</b>	Harxhoj kohë duke punuar individualisht me atë nxënës
<b>9</b>	Caktoj nxënës më të mirë për të ndihmuar shokët
<b>10</b>	Punoj në fund të orës 5 minuta me të
<b>11</b>	Harxhoj kohë duke punuar individualisht me atë nxënës
<b>12</b>	Nuk më mjafon koha te merrem shumë me të
<b>13</b>	Caktoj nxënës më të mirë për të ndihmuar shokët
<b>14</b>	I jap një detyrë më të lehtë

Një tabelën më sipër jepen të dhëna nga intervista me mësimdhënësit. Duhet të theksojmë se për të ruajtur anonimatin, mësimdhënësit janë shënuar me kode.

Ata u pyetën se si veprojnë me nxënësit që kanë vështirësi. Një pjesë e konsiderueshme e mësimdhënësve (5 prej tyre) deklaruan se caktojnë një nxënës më të mirë për ta ndihmuar atë. Një pjesë tjëtër (2 prej tyre) deklaruan se harxhojnë kohë duke punuar individualisht me atë nxënës.

Ndërkohë një pjesë shumë e vogël (13%) deklaruan se presin me durim sa të përmisohet apo i lënë vetë ata ta zgjidhin problemet e hasura.

Vlen tē përmendet që pati edhe përgjigje tē tilla si i jap një detyrë më tē lehtë apo nuk u mjafton koha tē merren me to, dhe nē tē tilla raste pranohet që këto nxënës anashkalohen.

Në lidhje me këtë çështje, nxënësit u pyetën për tē dy palët. Tē dhënat për tē dy pyetjet u paraqitën në dy grafikë tē ndryshëm.

Në grafikun e parë u paraqitën tē dhëna nga nxënësit mbi mënyrën se si veprojnë mësimdhënësit me nxënësit në vështirësi.



Figura 28. Tē dhëna nga nxënësit mbi mënyrën e procedimit tē mësimdhënësve kur ata hasin vështirësi.

Duke u bazuar në tabelën e mësipërme mund tē dalim në përfundimin se praktika më e përdorur nga mësimdhënësit kur nxënësit hasin vështirësi është : *udhëzimi dhe më pas puna individuale e secilit nxënës*. Kjo mbështetet nga përgjigjet e një pjesë tē konsiderueshme nxënësish (33.3 %). Ndërkohë një pjesë tjetër (27.9 %) deklaruan se mësimdhënësi u cakton një nxënës më tē mirë për tē ndihmuar nxënës më arrije më tē ulëta.

Vlen tē përmendet gjithashtu se edhe pse një shifër e vogël (10.2 %) ,deklaruan se mësimdhënësi i neglizhon.

Në figurën më poshtë jepen mënyrat se si procedojnë vetë nxënësit kur kanë një vështirësi.



Figura 29. Të dhëna mbi mënyrën se si procedojnë nxënësit kur kanë vështirësi.

Të dhënat e paraqitura në grafik tregojnë se pothuajse gjysma e nxënësve (46.2 %) kërkojnë ndihmë nga mësimdhënësi, ndërkohë që një pjesë e vogël (13 %) mundohen ta zgjidhin vetë problemin e hasur, (16 %) kërkojnë ndihmë nga shoku, (8 %) heqin dorë fare dhe (5 %) deklaruan se e lënë atë dhe vazhdojnë me pjesë të tjera.

Si përfundim mund të themi se një pjesë e konsiderueshme e nxënësve hasin vështirësi të llojeve të ndryshme dhe shpesh nuk gjendet mënyra efikase për kapercimin e vështirësive.

### **3.4 Analizia e të dhënave nga metodologjia krahasuese mbi efektin e aplikimit të praktikave të duhura të analizës së tekstit të rezultatet e nxënësve në Gjuhë të huaj.**

Për analizimin e efektit të aplikimit të praktikave korrekte të të analizës së tekstit të rezultatet e nxënësve në Gjuhë të huaj, u përdor T test, me qëllim krahasimin e rezultateve të dy grupeve në testin përpara studimit ( pre-test) dhe pas studimit ( post test), të cilat paraqiten në tabelën më poshtë.

Tabela 20

*Rezultatet e pre test*

Grupi	Testi	Numri	Mesatarja	DS	T test	Vlera P
Grupi eksperimental	Pre test	40	16.7	7.5	.04	.69
Grupi jo eksperimental	Pre test	40	16.1	6.1		

Në tabelën mësipër fillimisht jepen rezultatet e krahasimit të rezultateve të pre-test, apo testit paraprak që u zhvillua për të parë sa i ndryshëm apo i ngashëm është niveli i arritjeve të dy grupeve. Kështu në të dy grupet numri i pjësemarrësve në test është 40, rezultatet e të cilëve treguan një mesatare pothuajse të njëtë, respektivisht grupi eksperimental 16.7 dhe grupi jo eksperimental 16.1. Devijimi standart ( DS) për grupin e parë është 7.5 ndërsa për grupin e dytë është 6.1, çfarë do të thotë se të dy grupet janë pothuajse të ngashëm (të dhënat, pra pikët e nxënësve në test janë të ndryshme).

Për të parë nëse këto dy grupe kanë pothuajse të njëtin nivel, u zhvillua T test, dhe rezultaten treguan që kanë një vlerë P relativisht të lartë, .69, që interpretohet kështu:

Kur vlera  $P$  është më e madhe se .05 si në rastin tonë tregon që nuk ka dallim mes grupeve.

Ndërsa kur vlera  $P$  është më vogel se .05 dallimi mes grupeve është relativisht i dukshëm. Rezultatet e pre test treguan që të dy grupet kishin të njëtin rezultate.

Pas studim, ku për një periudhë 16 javore, me grupin eksperimental u përdorën praktika të tilla si praktikat kognitive, metakognitive, taksonomia e Baret etj, ndërsa me grupin tjeter u procëdua normalisht si herë të tjera. Në fund të studimit u zhvillua i njëti test që u përdor edhe në pre test ,rezultatet e të cilit paraqiten si në vijim:

Tabela 21

*Rezultatet e post test*

Grupi	Testi	Numri	Mesatarja	DS	T	Vlera P
Grupi eksperimental	Post test	40	21.8	5.01	.35	.00037
Grupi jo eksperimental	Post test	40	17.4	5.5		

Në tabelën e mësipërme paraqiten të dhënat e arrira përsëri me anë të metodës së T testit, që në këtë rast u zhvillua për të krahasuar rezultatet e post testsit të dy grupeve , por ndryshe nga tabela 20, këtu rezultatet treguan dallime të rëndësishme mes dy grupeve.

Mesatarja për grupin eksperimental është 21.8, standarti i devijimit është 5.01, ndërsa mesatarja për grupin jo eksperimental është 17.4 dhe standarti i devijimit është më i lartë 5.5.

Ajo që nxjerrë në pah dallimin e theksuar mes grupeve është vlera P, e cila është .00037, më e vogël se .05, që do të thotë grupet kanë dallim të theksuar me njëri tjetrin. Në rastin tonë grupi eksperimental tregoi rezultate shume më të mira, duke theksuar kështu efektin pozitiv që kanë përdorimi i praktikave të duhura të analizës së tekstit në rritjen e përvetësimit aktiv të Gjuhës së huaj.

### **3.5 Të dhëna nga metoda e vrojtitimit**

Vrojtim mbi përdorimin e praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj.

Në rasitn tonë metoda e vrojtimet shërben për të përforcuar rezultatet e metodologjisë krahasuese që u përdor për të nxjerrë në pah dallimet mes dy klasave të ndryshme në funksion të vërtetimit të hipotezë: aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit rrit nivelin e përvetësimit aktiv të gjuhës së huaj.

Vrojtimet u kryen në dy fazë, para dhe në javët e fundit të eksperimentimit në të njëjtën klasë. Gjithashtu duhet theksuar se vrojtimet u analizuan pas cdo orë mësimore duke shënuar praktikat që përdoren për secilin rast.

#### *3.5.1 Vrojtimet para eksperimentimit*

U vrojtuan 2 orë mësimore. Në të dy orët e mësimit u vu re pothuajse e njëjta procedurë pune. Mësimdhënësi përdor pothuajse të njëjtat praktika.

**Mësimi 1:** Tema: “*A fair to go cuckoo about*”. **Mësimi 2:** “*Fashion*

#### *3.5.1.1 Të dhëna nga vrojtimi i orës së parë mësimore*

##### **Mësimi 1**

Tema: “*A fair to go cuckoo about*”

Klasa: *XII<sup>a</sup>*

Koha: *45 minuta*

Teksti burimor: *Wishes*

Datë: *16.01.2015*

*Praktikat e përdorura përpara leximit të tekstit:*

Mësimdhënësi shkruan temën në tabelë (*A fair to go cuckoo about*) dhe u kërkon nxënësve të jalin mendimin e tyre rrëth saj në përpjekje të një shpjegimi të saktë.

Më pas nxënësit jalin mendimet e tyre, duke u stepur dhe gabuar herë pas herë në përgjigje. Pas kësaj mësimdhënësi sqaron dhe shpjegon temën.

*Praktikat e përdorura gjatë fazës së leximit të tekstit.*

Në klasë mësimdhënësi cakton nxënës të ndryshëm për të lexuar me zë të lartë, shpesh ata që lexojnë janë nxënës të mirë, duke lënë më një anë nxënësit me arritje më të ulëta.

Gjatë leximit korrigohen gabimet në lexim dhe në këtë mënyrë ndërpritet herë pas here rrjedha e leximit.

Ndalohet, diskutohet paragaf pas paragrafi dhe shpjegojen fjalët e pa njohura.

Përkthehen fjalët e panjohura, në disa raste përkthehen edhe fjali apo i gjithë paragrafi.

Nxënësit në shumicën e kohës qëndron pasiv duke degjuar mësidhënësin. Ka edhe nga ata nxënës që nuk kushtojnë vëmendje.

Vihet re që klasat janë të mbipopulluara dhe shumë nxënës qëndrojnë pasiv gjatë gjithë kohës.

*Praktikat e përdorura pas leximit*

Vëmendja orientohet drejt pyetjeve pas tekstit, tek pyetjet e gatshme në tekstin mësimor, në rastin tonë “ *Wishes* ”.

Mësimdhënësi u kërkon nxënësve të lexojnë pyetjet. Më pas i udhëzon ata të gjejnë përgjigjen e saktë në tekstu dhe përkthyer atyre 5 minuta kohë në dispozicion. Pyetjet janë të formës *E vërtetë/ E gabuar.*

Më vonë nxënësit lexojnë me radhë pyetjet dhe jashtë përgjigjet e tyre. Ajo që vihet re është që në këtë pjesë përgjigjen vetëm 4 nxënës, duke dhënë vetëm përgjigje të saktë dhe në disa raste nxënësve nuk u kërkohet të argumentojnë përgjigjen.

Në fund të orës së mësimit mësimdhënësi u kërkon nxënësve të përmendin 5 (pesë) fjalë që mësuan sot. Një praktikë kjo pozitive, nxënësit arrijnë të përmendin edhe më shumë fjalë të reja.

### *3.5.1.2 Të dhëna nga vrojtimi i mësimit 2.*

Tema: *Fashion*

Teksti burimor: *Wishes*

Koha në dispozicion: *45 minuta.*

Klasa: *XII<sup>a</sup>*

Datë: *30.01.2015*

#### Praktikat e përdorura në fazën para leximit:

Mësimdhënësi fillon me prezantimin e fjalëve të reja, duke i përkthyer ata. Më pas nxënësve u kërkohet të lexojnë titullin dhe ta përkthejnë. Dy nxënës përgjigjen në mënyra të ndryshme.

Në tekstin mësimor jepen katër përshkrime veshjesh të lidhura me modën.

Në pa mundësi për ta dëgjuar tekstin, mësimdhënësi lexon tekstin me zë të lartë. Kjo praktikë ndiqet nga rileximi i tekstit po me zë të lartë nga disa nxënës të caktuar.

Duhet të theksojmë se nxënësit caktohen nga mësimdhënësi.

Në fazën pas leximit të tekstit, ajo që bie në sy është përdorimi i praktikës së përgjithësimit.

Mësimdhënësi, fillimisht u kërkon nxënësve të thonë idenë kryesore për secilin tekst, praktikë kjo që vihet edhe në mësim e parë.

Një praktikë pozitive e përdorur gjatë kësaj ore mësimore është praktika e krahasimit.

Nxënësit përpiken të krahasojnë katër mënyrat e ndryshme të veshjes por ajo që çalon është mungesa e theksuar e një skice, pasi shpesh nxënësit ngatérroheshin dhe bënin gabime.

Më vonë mësimdhënësi u kërkon nxënësve të lexojnë pyetjet pas teksteve të cilat ishin në formën: *E vërtetë/E gabuar*, por që nuk u ndoqën nga pyetje të tillë si:

*Pse? Kush? Çfarë?* etj., pyetje këto që ndihmojnë nxënësin të fitojë më shumë shpreshi dhe sigurisht të analizojë saktë një tekst.

Në fund të orës së mësimit mësimdhënësi u kërkon nxënësve të përmendin katër lloje veshjesh.

Nuk duhet lënë pa përmendur se mësimdhënësi u jep nxënësve detyre shtëpie të përshkruajnë një veshje.

Në të dy orët e vrojtuara vihet re që mësimdhënësi punon shumë në arritjen e objektivave dhe përpiken t'i mbajë nxënësit e angazhuar por ajo që mungon është përdorimi i praktikave më të efektshme të përshtatshme për orë të ndryshme mësimore dhe nivele të ndryshme nxënësish.

Nxënësit me vështirësi në të nxënë lihen shumë pasiv dhe nuk u jepet mundësia të integrohet në procesin mësimor.

### *3.5.2 Vrojtimi gjatë dhë në fund eksperimentit*

#### *3.5.2.1 Të dhëna nga vrojtimi i orëve mësimore gjatë fazës së ekperimentit.*

### **Mësimi 3**

Tema: "Shop till you drop"

Teksti burimor: "Wishes"

Klasa: XII<sup>a</sup>

Koha në dispozicion: 45 minuta

Datë: 30.04.2015

*Praktikat e përdorura para leximit:*

Mësimdhënësi shkruan temën në tabelë: "Shop till you drop"

I pyet nxënësit se çfarë kuptojnë me temën dhe se çfarë ju vjen ndërmend.

Nxënësit shpjegojnë temën në mënyrë jo të plotë, mësimdhënësi ndërhyr dhe jep shpjegimin e saktë.

Më pas mësimdhënësi u kërkon nxënësve të flasin për eksperiencia të tyre të ngjashme, më konkretisht nëse harxhojnë para/kohë duke bërë Pazar.

Ka një larmishmëri përgjigjesh, dhe diskutimesh. Nxënësit janë aktiv në diskutim.

Më vonë mësimdhënësi u kërkon nxënëve të vënë re strukturën e teksteve, ndarjen në paragrafe.

Nxënësve gjithashtu u kërkohet të lexojnë fjalinë e parë për çdo paragraph.

Nxënësit bëjnë parashikime mbi përbajten e tekstit.

*Praktikat e përdorura gjatë leximit të tekstit:*

Mësimdhënësi u kërkon nxënësve të lexojnë në heshtje, ndërkohë ata mund të nënvisojojnë fjalët e panjohura dhe të përpilen t'i kuptojnë ata në bazë të kontekstit.

Nxënësit gjithashtu duhet të nënvisojojnë pikat kyçë në tekst.

*Praktikat pas leximit të tekstit.*

Mësimdhënësi pyet nxënësit për idetë e përgjithsme të tekstit dhe nëse ata përbushën pritshmëritë e tyre.

Mësimdhënësi vizaton në tabelë këtë skicë:

Who	What	Where	Positive points	Negative points

Figura 30. Skicë e përdorur në orën e mësimit gjatë procesit të analizës së tekstit.

Nxënës të niveleve të ndryshme përpilen të jepin të paktën një përgjigje.

Më vonë mësimdhënësi u kërkon nxënësve të lexojnë pyetjet në tekst të cilat ndiqen nga pyetja “*Pse ?*” e mësimdhënësit.

Vlen të thesksohet se nxënësit ishin shumë aktiv.

Në fund të orës së mësimit nxënësit përbledhin pikat kryesore të tekstit.

### 3.5.2.2 Të dhëna nga vrojtimi i mësimit 2, në fazën e fundit të eksperimentit.

#### **Mësimi 4:**

Tema: “*Places to eat*”

Teksti burimor: ”*Wishes*”

Klasa: *XII<sup>a</sup>*

Koha në dispozicion: *45 minuta*

Datë: *20.05.2015*

*Praktikat e përdorura në fillim të orës së mësimit:*

Përdorimi i praktikave në fillim të orës së mësimit, përpara leximit të tekstit:

Prezantimi i fjalëve dhe koncepteve të reja.

Vendosja e një objektivi specifik: Identifikimi i formave të ndryshme të restoranteve.

Përdorimi i grafikut:

#### **KWL**

KWL Chart		
Know	Want to Know	Learn

Figura 31. Tabela KWL e përdorur në orën e mësimit gjatë procesit të analizës së tekstit.

Tabela plotësohet në këtë mënyrë:

**K (Know)** - Nxënësit pyeten për vendet ku ofrohet ushqim, referuar sigurisht eksperiencës së tyre.

Nxënësit japid përgjigje të ndryshme, duke përmendur: *Fast food, canteen, restaurant* etj.

Vihet re pjesëmarrja masive e nxënësve në dhënien e përgjigjeve.

**W (Want to know- dua të di)** - nxënësit pyeten se çfarë duan të dinë rrëth temës Nxënësit japid përgjigje të ndryshme.

*Faza gjatë leximit të tekstit:*

Nxënësit lexojnë tekstin në heshtje, duke përpjekur të kërkojnë informacionin që duan të dinë.

Më vonë nxënësit pyeten nëse kanë ndonjë gjë të paqartë në tekst, diskutohet strukutra, ideja e përgjithshme.

*Faza pas leximit*

Në këtë fazë plotësohet tabela **L (Learn- mësuam).**

Nxënësit thonë gjerat që mësuan nga teksti. Nxënës të niveleve të ndryshme listojnë pikat të ndryshme, qoftë edhe fjalë të reja.

Vrojtimet, ashtu si metodologjia krahasauese e shtjelluar më lart, vërtetuan hipotezën mbi efektin pozitiv që kanë përdorimi i praktikave të duhura të analizës së tekstit në rritjen e përvetësimit aktiv të gjuhës së huaj.

## Kapitulli IV: Diskutime

Në këtë kapitull prezantohen në mënyrë të përbledhur rezultatet e punës kërkimore, për secilën çështje, duke i krahasuar njëkohësisht me rezultatet e kërkimeve të tjera të ngjashme dhe me teoritë e shtjelluara në kapitullin e dytë. Synimi është argumentimi dhe arsyetimi i të dhënave.

### **4.1.1 Diskutimi i të dhënave mbi konstatimin e nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tesksiti në shkollat e mesme të rrethit Kukës.**

Shqyrtojmë rezultatet e arrira nga kërkimet e bëra për secilën nga çështjet. Nisim me hipotezën e parë ndihmëse “*Niveli i zbatimit të praktikave të Analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesmeKukës,nuk është në nivel të kënaqshëm*“ .

Kjo hipotezë u arrit të vërtetohej me anë të pyetësorëve të plotësuar nga nxënësit dhe intervistave të zhvilluara me mësimdhënësit, ku në fokus ishin praktikat e përdorura në fillim, gjatë dhe pas leximit të tekstit. Për nxjerrjen e të dhënave u përdor programi SPSS.

Përpara se te procedohet me praktikat e përdorura në secilën nga fazat e mësipërme fillimi u shqyrtuan të dhënat mbi mënyrat e përgjithshme të procedimin gjatë procesit së analizës së tekstit në klasë nga ana e mësimdhënësve dhe nxënësve.

U pa e nevojshme të analizohej formimi i mësimdhënësve ku vlen të theksohet se një shifër e konsiderueshme (20 %) e mësimdhënësve nuk kanë lexuar asnjëherë teoritë e të lexuarit, dhe vetëm (6.7 %) e tyre janë trajnuar ndonjëherë mbi leximin dhe analizën e tekstit. Kjo përforcohet nga një tjetër e dhënë ku një shifër relativisht e lartë e mësimdhënësve (46.7%) deklaruan se nuk marrin pjesë në asnje orë trajnimi dhe shkolla shume pak apo aspak e ofron këtë mundësi. Këto shifra përkthehen në nivel jo të kënaqshëm të formimit të mësimdhënësve në këto fushë, gjë që çon në krijimin e

hipotezës: *niveli i ofrimit dhe zbatimit të praktikave të analizës së tekstit nuk është në nivelin e duhur.*

Ndërsa nxënësit fillimisht u pyetën mbi përkufizimin e analizës së tekstit, më pak se gjysma e tyre (33.8 %) arritën të jepnin një përkufizim të saktë.

Një fakt tjeter interesant është se nxënësit e duan orën e mësimit të analizës së tekstit.

Kur ata u pyetën se si iu duket ora e analizës së tekstit, shumica e tyre (61.2 %) u përgjigjen se iu duket interesante.

Në lidhje me kohën, si mësimdhënësit ashtu edhe nxënësit shprehen se kanë kohë të mjaftueshme, faktor ky i rëndësishëm në këtë proces.

Mbi mënyrën se si vendoset për tekstin që do të analizohet në klasë, pothuajse gjysma e nxënësve (41 %) shprehen se tekstet i marrin me radhë siç janë të dhëna në tekstin mësimor dhe (32.3 %) u shprehen se ua cakton mësimdhënësi, pothuasje i njëti rezultat del edhe nga të dhënat e mësimdhënësve, duke e lënë nxënësin disi jashtë këtij procesi.

Në këtë mënyrë nuk zbatohet një praktikë mjaft të rëndësishme e sugjerua nga studiuesit Julian Bamford dhe Richard Day ( 1998). Sipas tyre tekstet duhet te jenë të kuptueshme dhe në interes të nxënësit, ata duhet të zgjidhen me bashkëpunim mes tyre.

Më tej diskutohen të dhënat që përcaktojnë nivelin e zbatimit të praktikave të Analizës së tekstit në tre fazat e rëndësishme: në fillim, gjatë dhe pas leximit.

#### *4.1.1.2 Praktikat e përdorura në fillim të procesit të analizës së tekstit*

Këto praktika janë të mirëstudiuar dhe sugjeroohen të përdoren ndërkombëtarisht në procesin e analizës së tekstit. Kjo vërtetohet nga studiues të ndryshëm.

Praktikat e prezantuara në kapitullin *Analiza empirike* janë kryesisht pjesë e praktikave metakognitive dhe kognitive të studiuar kryesisht nga studiuesit O’Malley dhe Chamot (1990).

Ndër autorë të tjera të rëndësishëm përmendim Anderson (2003), i cili propozoi 10 praktika të lidhura me praktikat kognitive, ndër to edhe praktikat që duhet të përdoren në fillim të orës së mësimit.

Studime të tjera të rëndësishme mbi rëndësinë e praktikave të tillë në procesin e analizës së tekstit janë zhvilluar nga studiuesit e NCLR (2007), dhe Adler (2001) të cilët sugjeruan ndarjen e praktikave të mësimdhënies së analizës së tekstit në tre grupe: para, gjatë dhe pas leximit.

Mësimdhënësit dhe nxënësit u pyetën për të konstatuar nivelin e zbatimit të këtyre praktikave të rëndësishe gjatë kësaj frze :

- 1) *Vendosja e një praktike të caktuar për tu ndjekur gjatë procesit të analizës së tekstit.*
- 2) *Vendosja e një objektivi dhe puna për arritjen e tij*
- 3) *Leximi i titullit dhe diksutimi rrëth tij*
- 4) *Lidhja e informacionit në tekst me eksperiencia reale të ngjashme.*
- 5) *Vëmendja e orientuar drejt strukturës dhe paragrafëve.*
- 6) *Nenvizimi i fjalëve të reja*
- 7) *Shpjegimi apo përkthimi i fjalëve të reja sistematikisht*
- 8) *Gjetja e idesë kryesore të çdo paragrafi, e më pas idesë kryesore të gjithë tekstit*
- 9) *Analizimi në detaje, fjalë, fiali, paragraf*
- 10) *Parashikim mbi çfarë do të ndodhë më pas në tekst*

Rezultatet e të dhënave nga mësimdhënësit të paraqitura në kapitullin *Analiza empirike* treguan se niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në fillimim të këtij procesi nuk është në nivel të kënaqshëm, të gjitha përgjigjet qëndrojnë në shifra poshtë mesatares, tregues ky i rëndësishëm edhe në rezultatet e arritjeve të nxënësve.

Më konkretisht, *Vendosja e objektivit*, e kosnideruar si praktika më e rëndësishme në praktikat metakognitive, O'Malley dhe Chamot (1990), apo NCLR (2007) rezultoi të këtë nivel zbatimi, më pak se gjysma e mësimdhënësve (43.3 %) u shprehën *plotësisht dakord* për përdorimin e saj në orën e mësimit, çfarë shpjegon që shumica e mësimdhënësve e neglizhojnë këtë praktikë të rëndësishme.

Ndërkojë për të njëtin praktikë rezultatet e të dhënave nga nxënësit tregojnë një nivel akoma më të ulët zbatimi. Ndryshe nga mësimdhënësit, një shifër më e vogël nxënësish (34 % ) u shprehën *plotësisht dakord*. Natyrisht kjo vërteton pohimin e mësipërm që një nga praktikat kryesore neglizhohet dhe nuk zbatohet në nivelin e duhur. Duke qenë pikënisja e gjithçkaje, moszbatimi i kësaj praktike në nivelin e duhur sjell pengesa apo mos zbatim edhe të praktikave të tjera pasuese.

Një praktikë tjetër e rëndësishme si *vëmendja e orientuar tek struktura dhe paragrafët*, praktikë kjo e mbështetur nga shumë studiues, por kryesisht nga *Teoria e vendosjes në rend* dhe *Teoria e Skemës* së Gunning (1996), sipas së cilave nxënësit mund të arrijë të kuptojë më mirë kur njohuria jepet në formë të organizuar, rezultatet treguan se sërisht vetëm një numër i vogël i mësimdhënësve (33.3 %) dhe pothuajse e njëjta shifër e nxënësve (30 %) shprehen se *plotësisht dakord* mbi përdorimin e kësaj praktike në orën e mësimit. Sigurisht këto shifra tregojnë një neglizhencë të mësimdhënësve apo mos aftësim të tyrë në këtë drejtim.

Në lidhje me mënyrën e procedimit me fjalët e panjohura, Anderson (2003) sugjeron përkthimin dhe hamendësimin e tyre duke u bazuar në kontekst. Të dhënat mbi përdorimin e kësaj praktike treguan se më shumë se gjysma e mësimdhënësve (53.3 %) u shprehën *pjesërisht dakord*, dhe një pjesë e vogël (13.3 %) u shprehën *pjesërisht kundër*. Këto shifra tregojnë një nivel mbi mesatar të përdorimi.

Për sa i përket modelit të analizimit, nëse vendoset për modelin *Top down* ( nxjerra e kuptimit të përgjithshëm) ose *Bottom up* ( fokusimi tek fjalët dhe shprehjet) që sipas NCLRC-së dhe Kintsch. W. (2005) konsiderohet praktika kyç, rezultoi ky nivel përdorimi: mbi modelin e parë një shifër jo shumë e lartë e mësimdhënësve (26.7 %) u shprehën *plotësisht dakord* dhe pothuajse gjysma (46.7 %) u shprehën *pjesërisht dakord*.

Në këtë mënyrë mund të themi se përdorimi i modelit analizues *Top-down* është në nivel mbi mesatar, nivel i kënaqshëm në krahasim me praktikat e tjera. Ndërsa, për sa i përket modelit *Bottom up*, të dhënat treguan që mësimdhënësit përdorin edhe këtë model pothuajse në të njëjtin nivel me modeline parë. Përdorimi i të dy modeleve konsiderohet një praktikë mjaft e efektshme.

Më tej, sipas Andler (2001), dhe praktikave konxitve të O’Malley dhe Chamot (1999) ku citohet *parashikimi i përbajtjes së tekstit* si një praktikë efikase, rezultatet treguan një nivel zbatimi të kënaqshëm.

Krahas kësaj ka dhe praktika të tjera që kanë një nivel shumë të ulët zbatimi, referuar edhe rezultateve të të dhënave nga nxënësit që japid pothuasje të njëjtat shifra, çfarë tregon për një korrektësi në dhëni e përgjigjeve nga të dyja palët dhe konstatim real të situatës.

Sigurisht ka edhe dallime mes të dhënave nga mësimdhënësit dhe nxënësit, siç është, për shembull, përdorimi i praktikës së vendosjes së një praktike të caktuar dhe ndjekja saj në analizën e tekstit.

Në krahësim me mësimdhënësit, një numër më i vogël i nxënësve (27 %) u shprehën *plotësisht dakord* mbi përdorimin e saj në klasë. Kjo shpjegon që mësimdhënësi në mënyrë të pandërgjegjshme mund ta neglizhojë këtë praktikë të rëndësishme.

Gjithsesi, të dhënat si nga mësimdhënësit ashtu edhe nga nxënësit treguan që niveli i zbatimit të praktikave të lartpërmendura, pavarësisht luhatjes së vogël të shifrave në përqindje, është jo i kënaqshëm.

Përdorimi i shumë praktikave qëndron në shifra poshtë mesatares dhe kjo sigurisht reflektohet në arritje të dobëta tek nxënësit në këtë drejtim.

Duke qenë se niveli i zbatimit të praktikave të përdorura në fillim të analizës së tekstit, që është pika kyçe e gjithë procesit, është në nivel jo të kënaqshëm, sigurisht mund të mendojmë se ky nivel është edhe në të dy fazat e tjera. Natyrisht ky do të ishte thjeshtë një hamendësim subjektiv pa analizën e nivelit të zbatimit të tyre.

#### *4.1.1.3 Diskutime mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit gjatë fazës së leximit të tekstit.*

Praktikat më të rëndësishme të sugjeruara nga studiues të shumtë në këtë fazë janë:

- 1) përfytyrimi
- 2) gjetja e pikave më të rëndësishme të tekstit
- 3) dallimi mes të rëndësishmes dhe interesantes
- 4) dallimi mes fakteve dhe opinioneve
- 5) gjetja e kuptimit të fjalëve dhe koncepteve të reja duke u bazuar në kontekst
- 6) emërtimi i hapave që ndiqen për këtë proces

### **Praktikat që duhet të përdoren në varësi të llojit të tekstit**

- 1) gjetja e lidhjes shkak pasojë
- 2) krahasimi dhe kundërshtimi i ideve dhe informacioneve
- 3) identifikimi i problemeve dhe gjetja e zgjidhjeve
- 4) përshtypja rreth tekstit dhe qëllimit të autorit
- 5) përkthimi

‘Përfytyrimi i ngjarjeve dhe situatave në tekstu’ është një praktikë kjo e ndërtuar nën ndikimin e teorisë së “Sistemit Mendor” të Thomas Gunning (1996), i cili e koncepton këtë praktikë si një film i krijuar në mendjen e një individi në bazë të përbajtjes së tekstit. Me fjalë të tjera nxënësit arrijnë ta kuptojnë më mirë teksin nëse e përfytyrojnë atë, por fatkeqësisht kjo praktikë rezultoi të ketë një nivel të ulët zbatimi në shkollat e mesme të rrithit Kukës, kjo e mbështetur si nga rezultatet e mësimdhënësve, ashtu edhe të nxënësve.

Vetëm një shifër e vogël (13.3 %) e mësimdhënësve deklaruan se i nxisin nxënësit gjithmonë të përfytyrojnë atë çfarë lexojnë. Po ashtu edhe nxënësit që deklaruan një gjë të tillë janë të paktë në numër (13.7 %). Kjo praktikë në dukje jo e rëndësishme, në fakt do të luante një rol të rëndësishëm në të kuptuarin e një teksti.

*Gjetja e pikave më të rëndësishme të tekstit, apo idesë kryesore,* një nga nga praktikat metakognitive, ku nxënësi duhet të ketë vëmendje të orientuar, praktikë kjo e mbështetur edhe nga Anderson (2003), e të tjerë studiues të përmendur më lart, rezulton të jetë një nga praktikat me nivel më të lartë përdorimi në këtë fazë, ku në bazë të rezultateve të të dhënave nga të dy palët, më shumë se gjysma e mësimdhënësve (53.3%) dhe pothuajse e njëjta shifër e nxënësve (58.1%) deklaruan se e përdorin këtë praktikë gjithmonë ose

*zakonisht*. Kjo nënkupton që nxënësit orientohen kryesisht të kuptojnë vetëm idenë kryesore.

Një tjetër praktikë që ka një nivel zbatimi të kënaqshëm është “*Hamendësimi i fjalëve apo shprehjeve të reja duke përodur njohurinë paraprake apo dhe konteksttin*” , praktikë kjo e përforcuar nga Anderson ( 2003). Më shumë se gjysma e mësimdhënësve (66.6 %) dhe një shifër e konsiderueshme e nxënësve (53%) deklaruan që e përdorin këtë praktikë *zakonisht* në orën e mësimit. Këto shifra të mbledhura bashkë përbëjnë një nivel mbi mesatar zbatimi.

Në bazë të rezultateve të mësimdhënësve dhe të nxënësve, praktikat me nivel më të ulët zbatimi në këtë fazë, në shifra poshtë mesatares, rezultojnë të jenë : *Dallimi mes opinionit dhe faktit, dallimi mes të rëndësishmes dhe interesantes, dhe emërtimi i hapave që ndiqen në këtë proces.*

Kjo sigurisht tregon që nuk u kushtohet rëndësia e duhur disa praktikave që në dukje duken të parëndësishme por që në fakt kanë një rëndësi të relativisht të lartë në performacën e nxënësve, referuar kështu NCLR ( 2007).

Praktika të tjera të rëndësishme që sugjerohen të përdoren në varësi të llojit të tekstit janë:

- 1) *identifikimi i problemit dhe gjetja e zgjidhjes.* Kjo praktikë e rëndësishme pjesë e praktikave metakognitive ka një nivel të kënaqshëm zbatimi, pjesa më e madhe e mësimdhënësve (60 %) deklaruan se e përdorin këtë praktikë në orën e mësimit *zakonisht apo gjithmonë*.
- 2) *Krahasimi dhe kundërshtimi i ideve,* është një tjetër praktikë e rëndësishme por që nuk ka atë nivel zbatimi si praktika e parë. Mund të themi se kjo praktikë ka një nivel

mesatar , gjysma e mësimdhënësve (50 %) deklaruan se e përdorin *zakonisht*, ndërsa pjesa tjeter *rrallë*.

3) Një nga praktikat kognitive siç është *përkthimi* është një tjeter praktikë e rëndësishme por që rënditet si praktika me nivel më të ulët zbatimi . Vetëm një shifër e vogël e mësimdhënësve (20 %) deklaruan se përkthejnë tekstin në klasë *zakonisht* apo *gjithmonë*.

Vlefshmëria e përdorimit të kësaj praktike përforcohet edhe nga studimi i Anderson (2003), i cili e rendit përkthimin si një nga praktikat më efikase të Analizës së tekstit në gjuhën e huaj, sidomos e përdorur me nxënësit e dobët.

Eshtë me interes të shqyrtohen rezultatet nga të dhënat e nxënësve në lidhje me këtë praktikë, të cilët e rëndisin si praktikën më të përdorur. Më shumë se gjysma e nxënësve (55.9 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret *zakonisht* ose *gjithmonë* në orën e mësimit.

Kjo shpjegon faktin që mësimdhënësit e konsiderojnë këtë praktikë si jo efikase dhe e ndaluar të përdoret, kështu përpiken të shmangin përgjigjen reale, që në fakt sipas nxënësve ajo përdoret shpesh herë në orët e mësimit.

4) *Gjetja e lidhjes shkak pasojë* . Sipas mësimdhënësve kjo praktikë zbatohet në një nivel poshtë mesatares, (40 %) mësimdhënësve deklauan se e përdorin këtë *gjithmonë* ose *zakonisht*.

Si konkluzion mbi nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit të vlefshme përtu përdorur gjatë fazës së leximit, themi që luhatet nga niveli mesatar tek ai nën mesatar. Duhet theksuar një fakt shumë interesant se në krahasim me nivelin e praktikave që përdoren në fillim të procesit të analizës së tekstit, praktikat e përdorura në këtë fazë kanë një nivel më të kënaqshëm zbatimi.

#### *4.1.1.4 Diskutim mbi nivelin e zbatimit të praktikave të Analizës së tekstit të sugjeruara në fazën pas leximit.*

Ndër studimet që sollën praktika të vlefshme për tu përdorur gjatë fazës pas leximit përmendim Barett (1970), i cili theksoi shkrimin e një përbledhje të shkurtër të tekstit si një mënyrë për të gjetur idenë kryesore.

Më tej kujtojmë praktikat kognitive, O’Malley dhe Chamot (1990), më ekzaktësisht këtu përmenden dy pika të rëndësishme që lexuesi duhet të bëjë pasi ka mbaruar procesin e të lexuarit; *përbledhja* dhe *nxjerra e përfundimit*.

Praktikat metakognitive nga O’Malley dhe Chamot (1990), janë praktika të tjera të rëndësishme ku pas procesit të të lexuarit sugjerohet përdorimi i praktikës së *vlerësimit* dhe *monitorimit të tē kuptuarit*.

Një tjetër burim është Adler (2001) ku ndër të tjera përmendet edhe praktika e ofrimit të nxënësve mundësinë për tu përgjigjur pyetjeve me forma të tilla si shkrimi, interpretimi dramatik, muzika, vizatimi, pantomimi etj.

Në mënyrë të përbledhur këto janë disa nga praktika mbi të cilat u pytën mësimdhënësit dhe nxënësit:

- 1) Përgjigja e pytejeve të dhëna në tekst.
- 2) Shkruarja e një paragrafi mbi atë çfarë kuptohet nga teksti
- 3) Biseda njëri me tjetrin mbi atë çfarë kanë lexuar
- 4) Bërrja e një vizatimi, apo skicimi mbi një personazh, situatë, vend i përshkruar në tekst
- 5) Përdorimi i pyetjeve rrufeve apo testeve të shkurtra
- 6) Improvizimi apo dramatizimi i ngjarjeve në tekst
- 7) Identifikimi i idesë kyesore

8) Përshkrimi i stilit të të shkruarit

9) Përbledhja

Duhet theksuar se disa nga praktikat e listuara nuk konsiderohen si efikase nga shumë studime , të tillë si R.Day dhe Park (2005) ,të cilët, përdorimin e pyetjeve të gatshme në tekstu e konsiderojnë si një praktikë të mërzitshme.

Bazuar në të dhënrat nga mësimdhënësit, kjo praktikë rezulton të jetë ndër praktikat më të përdorura.

Një shifër relativisht e lartë e mësimdhënësve (46.7%) deklaruan se e përdorin *gjithmonë* një praktikë të tillë dhe pjesa tjeter (53.3%) deklaruan se kjo praktikë përdoret *zakonishët*. Kjo mbështetet edhe nga rezultatet e nxënësve, ku më shumë se gjysma e tyre (86.3 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret *gjithmonë* ose *zakonishët* në orën e mësimit. Sigurisht kjo shpjegon edhe nivelin e ulët në arritjet e nxënësve.

Mësimdhënësit duhet të përdorin praktika të reja, më tërheqësë për nxënësin. Ndjekja e një praktike të tillë *gjithmonë* bëhet monotone dhe e mërzithme, duke bërë që nxënësit të mos tregojnë interes dhe të heqin dorë nga një detyrë e tillë.

Ndërkohë, përshkrimi i stilit të të shkruarit rezulton të jetë praktika me nivel më të ulët përdorimi. Shumica e mësimdhënësve (60%) dhe një shifër e konsiderueshme e nxënësve (47%) favorizojnë përgjigjen *rrallë* dhe *ansjëherë*, duke treguar kështu që kjo praktikë nuk zbatohet në orën e mësimit të analizës së tekstit.

Improvizimin dhe dramatizimin, sipas Adler ( 2001) një praktikë e rëndësishme që nxit dëshirën e nxënësit për të marrë pjesë në mësim ,rezulton të ketë një nivel të ulët zbatimi.

Më shumë se gjysma e mësimdhënësve (53.3 % ) deklaruan se *asnjëherë* nuk u kërkojnë nxënësve të tyre të bëjnë improvizime apo dramatizime. Rezultate akoma më të ulëta

tregojnë të dhënat nga nxënësit. Një shifër mjaft e vogël e nxënësve (13.4 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret *gjithmonë* ose *zakonisht* në orën e mësimit. Vlen të përmendet se kjo praktikë konsiderohet si shumë efikase edhe në studimin Wilhem (2001).

Praktika e përdorimit të pyetjeve rrufe, gjithshtu ka një nivel të ulët përdorimi (46.7 %) e mësimdhënësve dhe pothuajse gjysma e nxënësve (51%) deklauran se kjo praktikë përdoret *rrallë*.

Në lidhje me përdorimin e vizatimit apo formave të tjera argëtuese rezultatet e të dhënavë e rënditën këtë praktikë ndër praktikat më pak të përdorura në orën e mësimit. Një numër i madh si i mësimdhënësve ashtu edhe nxënësve deklaruan se kjo praktikë përdoret *rallë* ose *asnjëherë* në orën e mësimit..

Biseda me njëri tjetrin është një tjetër praktikë e rëndësishme, e ndërtuar duke iu referuar modelit interaktiv Rumelhart (1977). Një praktikë mjaft e motivuese që nëse monitorohet dhe zbatohet do të sillte rezultate më të kënaqshme. Kjo praktikë ashtu si dhe të tjerat ka një nivel të ulët zbatimi. Një mumër i vogël i nxënësve dhe mësimdhënësve rrëth (20 %) deklaruan se kjo praktikë përdoret *gjithmonë* ose *zakonisht*.

Praktika tjetër e rëndësishme është *shkruarja shkurtimisht rrëth ideve në tekst*, referuar Anderson (2003), të dhënat nga të dy palët mbi zbatimin e së cilës tregojnë sérish rezultate të ulëta.

Përbledhja e tekstit është një tjetër praktikë, përdorimi i së cilës është në një nivel më të kënaqshëm, mbi nivelin mesatar,çka do të thotë se kjo praktikë është ndër më të përdorurat. Mësimdhënësit nxisin nxënësit të paktën të kuptojnë idenë kryesore pa fokusuar në praktika të tjera shumë efektive që shpesh neglizhohen dhe hidhen më një

anë kjo për shkaqe të ndryshme, faktori kohë, mundësi organinative, mjete etj.; apo thjeshtë përceptohen si jo të vlefshme dhe nuk mund të mendohet për të kundërtën.

*Diskutim mbi format e të pyeturit.*

Richard R. Day dhe Jeong-Suk Park, në studimin e tyre “ *Developing reading comprehension questions*” (2005) diskutuan dhe sollen gjetje të rëndësishme mbi format e të pyeturit, si elementët thelbësor në procesin e analizës së tekstit. Mësimdhënësit dhe nxënësit u pyetën mbi nivelin e përdorimit të disa prej formave të konsideruara si më efikase në procesin e analizës së tekstit.

Rezultatet nga të dhënat e mësimdhënësve treguan se një nga format më të përdorura në klasë është është forma pyeturit *Po/Jo*. Më shumë se gjysma e mësimdhënësve (60 %) deklaruan se e përdorin *gjithmonë* një formë të tillë të pyeturi. Rezultate të kënaqshme mbi përdorimin e kësaj praktikë treguan edhe të dhënat nga nxënësit, të cilët e rënditën këtë praktikë si praktika e dytë më përdorur.

Format e të pyeturit e *vërtetë / e gabuar*, është një formë tjeter mjaft e përdorur ku pothuajse gjysma e mësimdhënësve (53.3 %) shprehen se përdorin një formë të tillë të pyeturi *zakonisht* dhe *gjithmonë*. Ndërsa nxënësit këtë formë e rënditën të parën.

Nga ana tjeter, dy format e të pyeturit më pak të përdorura, si nga mësimdhënësit ashtu edhe nxënësit rezultojnë të jenë *Pyetjet me shkrim* dhe *Pyetjet me në fokus fjalorin*.

Kjo reflektohet edhe tek vështirësitë që hasin nxënësit në lidhje me fjalët e panjohura. Të pyetur për faktorët që përbëjnë vështirësi në procesin e analizës së tekstit, nxënësit rënditën fjalët e panjohura si faktori kyç në krijimin e pengesave. Prandaj rekomandohet më shumë nxitje për ushtrime dhe pyetje të tillë.

Pavarësishët disa luhatjeve të vogla në përqindjen e përgjigjeve përforcohet pohimi se në klasat e gjuhës së huaj, në orën e analizës së tekstit preferohet përdorimi i modelit klasik, lexim dhe përgjigje pyetjeve të gatshme të ofruara në tekstin shkollor, duke përdorur në një shkallë të vogël praktikat e testuar si të sukseshme dhe mjaft efikase nga kërkime të ndryshme. Kjo reflektohet edhe në rezultatet jo të kënaqshme në testet e nxënësve.

Në kahasim me praktikat e tjera të përdorura në dy fazat pararendëse, niveli i zbatimit të praktikave në këtë fazë është më i ulët.

#### *4.1.1.5 Diskutim mbi nivelin e zbatimit të praktikave të tjera të rëndësishme*

Praktika të tjera mjaft të rëndësishme janë përdorimi i skemave, grafikëve dhe të gjithë elementeve viziv, referuar Smith ( 1994) i cili sugjeron krijimin e një harte apo skicimi të ideve për të kuptuar lidhjen mes fjalëve apo ideve. Më tej përdorimi i kësaj praktike përforcohet edhe nga Adler ( 2001). Ndër skemat më të përdorura sipas analizës së hikatror për të dhënat e mësimdhënësve dhe nxënësve rezultoti Diagrami i Venit. Ndërsa skema të tjera si KWL (një ndër praktikat më kryesore të përdorura në analizën e tekstit), Tabela e Hierarkisë etj. përdoren *pak* ose *aspak*.

#### *Detyrat e shtëpisë*

Në lidhje me detyrat e shtëpisë, shumë mësimdhënës dhe nxënës u shprehën se nuk caktohet *kurrë* një gjë e tillë. Përqindja më e lartë e mësimdhënësve u shprehën *më pak se një herë në javë*. Përqindja e përgjigjes së nxënësve është relativisht më e vogël.

Sido qoftë këto dy alternativa morën numrim më të madh të përqindjeve duke treguar kështu se kjo praktikë nuk zbatohet pothuasje fare ose shumë pak, kur në fakt teksti sugjerohet të jepet më përpara në mënyrë që nxënësit të njihen me temën.

### *Mënyra e testimit*

Shumica e mësimdhënësve (53 %) deklaruan se përdorin të gjitha alternativat: teste të veçanta, teste gjithëpërfshirësë, mini teste etj, ndërkokë vetëm një numër i vogël nxënësish (21.7 %) pranojnë se përdoren të gjitha këto praktika. Në këtë mënyrë dalim në përfundimin, se analiza e tesktit nuk testohet me anë të një testi të veçantë, por shpesh lihet jashtë testit të Gjuhës së huaj apo bashkangjitet me pjesët e tjera të gjuhës. Kjo nënkupton që nxënësit nuk praktikohen aq sa duhet në testimin e aftësive të tyre mbi analizën e tekstit. Kështu shpjegohen edhe rezultatet jo të kënaqshme në Maturën Shtetërore.

Mini testet si, një praktikë mjaft e rëndësishme, përbajnë një pyetje që mjafton për të matur nivelin minimal të të nxënënit, rezulton të përdoret shumë pak.

#### *4.1.1.6 Diskutimi mbi nivelin e aftësimit të nxënësve.*

Krahas nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit, edhe pse një tregues i rëndësishëm edhe i nivelit të arritjeve të nxënësve, mësimdhënësit dhe nxënësit u pytën në mëyra të ndryshme në lidhje me nivelin e aftësimit të nxënësve mbi këtë kompetencë të rëndësishme gjuhësore.

Më konkretisht, mësimdhënësit dhanë një shifër të caktuar të nxënësve të tyre të aftësuar në pikat e më poshtme :

- Interpretimin dhe vlerësimin e ngjarjeve, dialogjeve, ideve dhe informacioneve
- Lidhjen e informacionit që kanë marrë në tekst me informacionin që zotëronin përpara.
- Vendosja dhe mbajtja mend e pikave më të rëndësishme në tekst.
- Leximi mes rrjeshtave për të kuptuar mesazhin.

- Përdorimi i njohurisë paraprake për të ideuar risi ose për të patur një këndvështrim më të mirë të ideve.

Bazuar në rezultatet e të dhënave nga mësimdhënësit, shumica e tyre pohuan se aftësinë e parë e zotorojnë një pjesë e konsiderueshme e nxënësve të klasës së tyre ( 80 -100 %). Në lidhje me aftësitë e tjera, sipas mësimdhënësve, vetëm një përqindje e vogël nxënësish i posedojnë ata.

Ndërsa nxënësit u pyetën në mënyrë jo të drejtpërdrrjetë mbi zbatimin e disa praktikave për të parë sa të aftësuar janë ata në analizimin e një teksti.

Mund të themi se ndër praktikat më të zbatuara, ku përqindja më e lartë është tek përgjigjet *zakonisht* dhe *gjithmonë*, rezultojnë :

- ❖ praktika e përkthimit , më shumë se gjysma e nxënësve (51.8 %) deklaruan se e përdorin *zakonisht* ose *gjithmonë* një gjë të tillë.
- ❖ praktika e përfytyrimit të informacionit, ngjarjeve që lexohen, me rreth gjysma e tyre (50 %) dhanë përgjigjet *zakonisht* dhe *gjithmonë*.
- ❖ Praktika e rileximit të tekstit, sërisht gjysma e nxënësve (50 % ) dhanë përgjigjet *zakonisht* ose *gjithmonë*.

Ndërkohë ndër praktikat më pak të përdorura ku dhe përqindjet e përgjigjeve *zakonisht/ gjithmonë* janë më të vogla rezultojnë:

- ❖ Praktika e analizës në vija të përgjithshme dhe jo në detaje.
- ❖ Praktika e përdorimit të tabelave dhe skicave të ndryshme.

Këto përforcojnë rezultatet e të dhënave të mësimdhënësve mbi nivelin aftësimin e nxënësve në këtë fushë, i cili, sigurisht nuk është në nivelin e duhur. Ky fakt reflektohet edhe në rezultate jo të kënaqshme të nxënësve në testet e gjuhës së huaj të përmendur në

fillim të studimit. Kjo situatë dikton më shumë punë në nxitjen e nxënësve për përdorimin e këtyre praktikave dhe rritjen e aftësimit të tyre.

Këto rezultate bashkë me rezultatet mbi nivelin zbatimit të praktikave të Analizës së tekstit në orën e mësimit, vërtetojnë hipotezën: Niveli i zbatimit të praktikave Analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesme, Kukës, nuk është në nivelin e duhur.

Një pohim i tillë, krahas vërtetimit të hipotezës së parë, na çon në ndërtimin e hipotezës së dytë: *Mosaplikimi i praktikave në nivelin e duhur mbi Analizën e tekstit sjell vështrësi dhe rezultate të dobëta tek nxënësit.*

#### **4.1.2 Diskutim mbi vështirësitet që hasin nxënësit gjatë procesit të Analizës së tekstit**

Përpara se të diskutojmë mbi pengesat apo vështirësitet e hasura nga nxënësit gjatë procesit të analizës së tekstit, në fillim ishte e nevojshëm konstatimi i numrit apo përqindjes së nxënësve të cilët kanë vështirësi të shkallëve të ndryshme gjatë këtij procesi.

Në lidhje me numrin e nxënësve që hasin vështirësi në klasë shumica e mësimdhënësve pohojnë faktin që një pjesë e konsiderueshme e nxënësve të tyre kanë vështirësi.

Ndërkohë nxënësit u pyetën në mënyrë të drejtpërdrejtë nëse ju duket i vështirë procesi i analizës së tekstit, pothuajse gjysma e nxënësve dhanë përgjigjen *Po.*

Ky pohim u përforcua nga përgjigjet e pyetjes “*Sa arrini të kuptoni një tekst në klasë ?*”, ku një pjesë e konsiderueshme e tyre u shprehën se e kuptojnë tekstin me vështrësi. Edhe pse një pjesë e konsiderueshme e nxënësve (29 %) shprehën që kuptojnë tekstin *mire apo shumë mirë*, sërisht mund të dalim në konkluzion që një pjesë e mirë e nxënësve kanë vështirësi të theksuar në analizën e tesktit, dhe një ndër shkaqet është sigurisht niveli i ulët i zbatimit të praktikave.

Si një përpjekje për përmisimin e situatës, rritjen e nivelit të arritjeve të nxënësve, dhe kapërcimin e vështirësive, u bë i nevojshëm identifikimi i pengesave apo vështirësivë specifike që hasin nxënësit në këtë proces të rëndësishëm.

Në bazë të të dhënave të mësimdhënësve dhe nxënësve, ndër pengesat më të theksuara rënditen:

- Fjalët e panjohura
- Lloji i tekstit
- Stili i të shkruarit
- Struktura e tekstit
- Mugesa e një praktike të caktuar

Ndërkohë elementët që përbëjnë më pak vështirësi sipas mësimdhënësve ashtu edhe nxënësve rënditen si më poshtë:

- ❖ Fjalët lidhëse
- ❖ Përemrat
- ❖ Mungesa e ilustrimeve etj.

Natyrisht që rezultatet e të dhënave deri tanë vënë theksin në nivelin e ulët të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit si faktori kyç në krijimin e vështirësive tek nxënësit dhe dështimin për t'i kapërcyer ata.

Krahas tyre është e nevojshme të identifikohen edhe shkaqe të tjera specifike në krijimin e kësaj situare.

Në bazë të të dhënave, mbi përqindjen e përgjigjeve *dakord*, të përbledhura së bashku, ndër shkaqet e vështirësive në procesin e analizës së tekstit rënditen si më poshtë:

- ❖ Numri i kufizuar i fjalorit
- ❖ Neglizhenca e nxënësve, duke mos kërkuar ndihmë për fjalët e panjohura

❖ Mungesa e vëmendjes apo shpërqëndrimi i nxënësve

Eshtë interesant fakti që një pjesë e konsiderueshme e nxënësve (45 %) pranojnë që nuk janë të vëmendëshëm në orën e mësimit dhe si rrjedhojë nuk arrijnë të kuptojnë as udhëzimet e mësimdhënësesve.

Kryefjala e problematikave është leksiku. Kjo është në konsistencë të plotë me gjetjet e Badria Al Brashdi ( 2002), “*Reading in English as foreign language; problems and strategies*” gjetjet e të cilëve ndër problematikat kryesore përmendën leksikun, stilin e të shkruarit, strukturën, mungesën e ilustrimeve dhe tekstet, që do të diskutohen më poshtë.

Tekstet dhe më konkretisht lloji i teksti është një tjetër pengesë në procesin e analizës së tekstit.

Rezultatet nga të dhënat e të dy palëve mbi shkallën e vështirësisë që posedojnë lloje të caktuara tekstesh treguan që tesktet letrare janë ndër tesktet më të vëshitra për tu analizuar.

Kjo shpjegon që nxënësit nuk lexojnë materiale jashtëshkollor dhe janë shumë pak të njobur me tesktet letrare.

Më pas, lloji i dytë i teksti i konsideruar i vështirë është teksti narrativ. Tekstet historike janë një tjetër lloji i vështirë.

Ndërkohë ndër llojet e teksteve më pak të vështirë janë tekstet informuese, tekstet edukative dhe dialogjet, të dhëna këto që tregojnë se këto tekste janë ata që përdoren më së shumti në klasë.

Prandaj dhe shumë studiues, të tillë si Krashen (2004) sugjerojnë që mësimdhënësit të bëjnë kujdes kujdes në përzgjedhjen e tekstit, duke zgjedhur fillimisht teskste interesante për nxënësit në mënyrë që ata të ndjehen më të motivuar .

Në konstatimin e një situate të tillë është me rëndësi të gjemë mënyrën se si procedohet për t'i kapërcyer këto pengesa. Prandaj praktikat e përdorura me nxënësit në vështirësi luajnë një nga rolet më të rëndësishme në arritjen e rezultateve të larta në këtë proces të rëndëishëm, siç është analiza e tekstit. Fatkeqësisht rezultatet tregojnë që mësimdhënësit nuk përdorin praktika efektive.

Kjo shpjegon një nga arsyet pse numri i nxënësve që hasin vështirësi në procesin e analizës së tekstit është relativisht i lartë.

Më konkretisht, mbi mënyrën e procedimit me nxënësit në veshtiresi, shumica e mësimdhënësve u shprehë se caktojnë një nxënës më të mirë për të ndihmuar shokët e tyre.

Ndërsa nxënësit u pyetën mbi mënyrën e procedimit të të dy palëve, mbi mënyrën si procedojnë mësimdhënësit dhe nxënësit kur vetë ata apo një nxënës përballet me vështirësi gjatë procesit të analizës së tekstit.

Shumica e nxënësve deklaruan se mësimdhënësi jep udhëzime dhe i lë nxënësit ta zgjidhin vetë dhe mësimdhënësi u cakton një nxënës më të mirë për t'i ndihmuar.

Rezultate këto që përputhen me rezultatet të mësimdhënësve, çfarë tregon që ky konstatim është relativisht i saktë.

Natyrisht kjo ndodh për këta arsyet:

- numri i lartë i nxënësve në klasë krijon pamundësi në përdorimin e praktikave të duhura në kapërcimin e vështirësive.
- mungesa e përvojës apo njohurisë së mësimdhënsve mbi këto praktika janë të tjera shkaqe dhe kjo ndodh sigurisht për shkak të mungesës së trajnimeve.

#### **4.1.3 Diskutim i rezultatetave të studimit mbi aplikimin e efektshëm të praktikave të analizës së tekstit në mësimin e Gjuhës së huaj.**

Rezultatet e diskutuara më sipër vërtetuan hipotezat që niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në orën e Gjuhës së huaj në ciklin e mesëm shkollor është në nivel jo të kënaqshëm dhe mosaplikimi i praktikave në nivelin e duhur për analizën e tekstit sjell vëshitrësi tek nxënësit.

Në një situatë të tillë natyrshëm sjell krijimi i hipotezës kryesore: aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj në ciklin e mesëm shkollor rrit nivelin e përvetësimit aktiv. Për vërtetimin e hipotezës së mësipërme u përdor metodologjia krahasuese dhe metoda e vrojtimit.

Me anë të mënyrës së analizës *T test*, doli në pah roli i rëndësishëm që ka aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në rritjen e nivelit të përvetësimit aktiv të nxënësve në Gjuhën e huaj.

Në studimin që zgjati për 16 javë, morën pjesë dy klasa të 12-ta, me nivel arritjesh pothuajse të njëtë. Klasa  $12^{te}$  A dhe Klasa e  $12^{te}$  C. Me *Grupin eksperimental*, që ishte klasa e 12A, u aplikuan praktikat e efektshme të analizës së tekstit, ndërsa me klasën 12C apo grupi e quajtur “*Grupi jo eksperimental*” u vendos që mësimdhënia të vazhdohej normalisht si herë të tjera

Nxënësit u testuan me anë të *pre-testit* dhe *post-testit*, rezultatet e këtij të fundit treguan përmisim të ndjeshëm në rezultatet e nxënësve të grupit eksperimental. Kjo vërtetoi hipotezën se përdorimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit gjatë orës së mësimit rrit përvetsimin aktiv të nxënësve në gjuhën e huaj.

Rezultatet e studimit tonë janë në konsitencë me rezultatet e një sërë studimesh. Fillimi isht, psikologot kognitiv kanë treguar nëpërmjet studimeve të tyre se nxënësit mësojnë praktikat e reja në mënyrë më efektive kur atyre u bëhet e ditur kjo gjë.

Në lidhje me analizën e tekstit ata pohojnë që kur nxënësit janë në dijeni të mënyrës së procedimit, pra kur bëhet planifikimi, e theksuar si pikë e rëndësishme edhe tek praktikat metakognitive të studiuar nga O’Malley dhe Chamot (1990), ata kanë rezultate më të larta.

Metoda analizuese *Top down*, si pjesë e analizës kognitive ku analiza e tekstit fillon me aspekte më të mëdha si: titulli, ideja kryesore e çdo paragrafi etj, dhe vazhdon më tej me njësi më të vogla gjuhësore, metodë që u përdor shumë gjatë periudhës 16 javore të studimit, nga shumë studime rezulton të jetë shumë e efektshme.

Rezultatet e këtij studimit, krahas teorive, u mbështetën edhe nga këto studime të cilat treguan rezultatet të ngjashme:

1. ”*A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers*”, Alireza Karbalaei (2009). Ky studim, me anë të metodologjisë krahasuese nxori në pah rolin e rëndësishëm që ka përdorimi i praktikave metakognitive si metodë mësimdhënie në rezultatet e arritjeve të nxënësve.
2. ”*A Comparative Study of Reading strategies instruction on Graduate Students ReadingComprehension*”, Pratin Pimsarn ( 2009), është shtë një tjeter studim , gjetjet ë të cilit janë konsistente me gjetjet e studimit tonë. Ky kërkim kishte për qëllim të gjente në qoftë se përdorimi i praktikave të analizës së tekstit në mësimdhënien saj ndikon në rritjen e rezultateve të nxënësve. Sërisht edhe në këtë kërkim u përdor metodologjia krahasuese, e cila nxori në pah dallimet mes dy subjekteve, grupit të studimit, i cili për 16 javë iu ndoqi një mësimdhënie ku ndiqeshin praktikat analizuese kryesisht

metakognitive dhe kognititve, si në rastin tonë; dhe grupit tjeter të nxënësve, të cilët vazhduan procesin mësimor si zakonisht. Rezultatet ishin në favor të grupit të parë.

3.Baker dhe Brown (1984), dy studiues të tjera përforcojnë dhë vërtetojnë hipotezën mbi rolin që ka aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në rezultatet e nxënësve. Kështu ata investiguan lidhjet mes praktikave metakognitive dhe aftësisë së nxënësve në lexim . Gjetjet, ashtu si tek studimi ynë, treguan që nxënësit me arritje të larta janë më shumë metakognitiv se sa nxënësit më arritje më të ulëta.

4.Carell (1989) shqyrtoi mardhëniet mes njohjes se praktikave metakognitive të lexuesve të gjuhës së huaj dhe të kuptuarit në të dyja gjuhët, gjuhën e parë dhe të dytë, me anë të një trajnimi mbi praktikat metakognitive. Rezultatet treguan që lexuesit më të mirë janë gjithashtu dhe përdoruesit më të mirë të këtyre praktikave.

5.Sipas Wang ( 2002), një tjeter studiues që dha një kontribut të rëndësishëm në fushën e praktikave të analizës së tekstit, një nga preokupimet e mësimdhënësve është trajnimi i nxënësve për t'u aftësuar në përdorimin e praktikave dhe teknikave të duhura, në këtë mënyrë ky proces do ishte i lehtë dhe me arritje të larta.

6.Ryan (1981) krahasoi nxënësit që përdornin praktikat metakognitive me ata që nuk i përdornin. Gjetjet e tij treguan që nxënësit e suksesshëm shpesh përshtasnin ritmin e të lexuarit me pjesët e tesktit, sidomos me pjesët dhe fjalët e vështira dhe përsërisnin shumë fjalitë për të bërë krahasimin mes asaj çfarë dinë dhe çfarë është e shkruar në tekst.

7. Phakiti (2003), një tjeter studiues i rëndësishëm jep argumentat e tij në lidhje me praktikat kognitive të cilat sipas tij janë të lidhura direkt me gjuhën e huaj dhe me njohurinë e nxënësve rrëth botës. Këto praktika i ndihmojnë nxënësit të ndërtojnë kuptimin e tekstit dhe të bëjnë ushtrimet e dhëna.

Pasqyrimi i këtyre studimeve mbi praktikat e të lexuarit tregojnë që studiuesit u kushtojnë shumë vëmendje lidhjes mes praktikave kognitive të analizës së tekstit dhe leximit në gjuhën e huaj. Shumë studiues tregojnë që përdorimi i praktikave të efektshëm, më konkretisht praktikave metakognitive nga nxënësit lidhen ngushtë me rezultatet e tyre në analizën e tekstit në lëndën e Gjuhës të huaj.

Nxënësit me rezultate të larta përdorin më shumë praktikat metakognitive se sa ata me arritje më të ulëta. Edhe studimi ky dha një kontribut në lidhje me këtë çështje duke përforcuar konstatimin e mësipërm.

❖ *Studime skeptike mbi efektin e praktikave kognitive dhe metakognitive në arrijjet e nxënësve.*

Krahas studimeve të shumta mbi efektin pozitiv që kanë përdorimi i duhur i praktikave të analizës së tekstit (bazuar kryesisht në praktikat kognitive dhe metakognitive) në arrijjet e nxënësve, që natyrisht ishin në përputhje edhe me studimin tonë, ekzistojnë studime të tjera që kundërshtojnë këtë ide.

Ndër këto studime mund të përmendim Lixia Pei ( 2014) dhe studimin e titulluar:

*"Does Metacognitive Strategy Instruction Indeed Improve Chinese EFL Learners' Reading Comprehension Performance and Metacognitive Awareness? "*

Ky studim eksperimental me nxënësi të nivelit nën mesatar të gjuhës Angleze në Kinë, solli një rezultate jo favorizues të përdorimit të praktikave metakognitive në orën e mësimit. Me anë të një eksperimenti me 66 pjesëmarrës, të cilët për javë të tëra iu nënshtruan një programi mësimdhënie me në fokus praktikat metakognitive , treguan që këto praktika nuk patën ndonjë ndikim të konsiderueshëm tek rezultatet e nxënësve.

Pavarësisht kësaj, sërisht nuk mund të mohohet roli pozitiv që ka efekti aplikimi i praktikave korakte të analizës së tekstit në rritjen e rezultateve të nxënësve.

Pohimi i mësipërm u vërtetua edhe nga vrojtimet e disa orëve të caktuara, ku gjatë orëve ku aplikuan praktikat korrekte të analizës së tekstit, u vu re një pjesëmarrje aktive e nxënësve në mësim.

## **Kapitulli V: Konkluzione dhe Rekomandime**

### **4.1 Konkluzione**

Pasur parasysh rëndësinë e mësimit të gjuhës së huaj nëarsimin e mesëm të lartë shkollor u pa arsyeshme një studim i mirëfilltë në lidhje me këtë proces kaq të rëndësishëm.

Në mënyrë më konkrete, kryesisht i jemi referuar gjuhës Angleze, duke qenë se kjo gjuhë është më e masivuar dhe është i objekt i testeve të detyrueshëm në kuadrin e Maturës Shtetërore, si dhe në shumë teste ndërkombëtare të mbrojtjes së gjuhës.

Gjuha e huaj, sigurisht është një konotacion i gjërë dhe përfshin një sërë kompetencash gjuhësore, si e tillë është e pamundur të studiohet si një proces i tërë.

Në një konteskt të tillë u pa e nevojshme studimi i një prej kompetencave më të rëndësishme gjuhësore siç është analiza e tekstit.

Duhet theksuar gjithashtu përdorimi i termit *analizë teksti* nënkopon edhe procesin e të lexuarit, por për arsyet studimi janë thjeshtëzuar me një term të vetëm.

Analiza e tekstit është një nga proceset më të rëndësishme të gjuhës së huaj që kërkon të mënduar kompleks, praktika specifike dhe lexim të motivuar. Për të fituar këtë kompetencë duhet kohë, referuar kështu Paris (2008, p.2-3).

Francoise Grellet (1981), nga ana tjetër deklaron që secili lexues nxjerr kuptimin e tekstit sipas mënyrës së tij, duke u bazuar në pritshmëritë e tij nga teksti dhe në eksperiencën e tij personale. Ka rëndësi të mbahet mend se leximi nuk mund të konsiderohet si një aktivitet i heshtur, personal, pasiv apo punë individuale. Përkundërzi, ashtu siç sugjeron and Penny Ur (1996), ai bëhet interesant duke bërë krahasimet mes interpretimeve të ndryshme të tekstit nga nxënës të ndryshëm.

Duke mos harruar faktin se analiza e tekstit formon një nga katër kompetenca e mësimit të gjuhës, është e domosdoshme që të mos neglizhohet, edhe pse në realitet, shpesh në klasat e mësimit të gjuhës së huaj ndodh një gjë e tillë.

Duhet theksuar gjithashtu se si bazë teorike e këtij studimi shërbyen teoritë e përvetësimit të gjuhës, me në krye studiuesin Stephan Krashen, teoria e Skemës sipas studiuesit Thomas Gunning(1996) dhe praktikat metakognitive dhe kognitive të analizës së tekstit nga studiuesit O’Malley dhe Chamot(1990).

Bazuar në çfarë u tha mësipër lindën pyetjet e mëposhte kërkimore:

- 1.Cili është niveli i zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesme, Kukës?
2. Ku qëndrojnë vështirësitë e nxënësve në procesin e analizës së tekstit?
3. A ka efekt në rezultatet e nxënësve në Gjuhë të huaj aplikimi i praktikave korrekte të analizës së tekstit në orën e mësimit.

Në këto rrethana ndërtuan tre hipoteza të cilave u shërbyen të gjitha gjetjet e këtij studimi .

Hipoteza e parë ndihmëse : Niveli i zbatimit të praktikave analizës së tekstit në Gjuhën e huaj në shkollat e mesme, Kukës,nuk është në nivelin e duhur

Hipoteza kryesore: Aplikimi i efektshëm i praktikave të Analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj në ciklin e Mesëm të Lartë rrit nivelin e përvetësimit aktiv.

Hipoteza 3. Mosaplikimi i praktikave në nivelin e duhur mbi Analizën e tekstit sjell vështrësi dhe rezultate të dobëta tek nxënësit

Puna për vërtetimin e hipotezave ndoqi këtë rënd: Fillimisht ishte e nevojshme të bëhej një studim për konstatimin e nivelit të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj në shkollat e mesme ,në rrethin e Kukësit.

Më pas ishte e domosdoshme të bëhej identifikimi i vështirësive që hasin nxënësit gjatë këtij procesi të rëndësishëm, si dhe matja e kompetencave të nxënësve në këtë aspekt të rëndësishëm të mësimit të gjuhës së huaj.

Më tej, pas evidentimit të nivelit të zbatimit të praktikave, vështirësive dhe nivelit të ulët të aftësimit të nxënësve në analizën e tekstit, arrijmë tek hipoteza kryesore: Aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj në arsimin e mesëm të lartë rrit nivelin e përvetësimit aktiv.

Duke pasur parasysh rëndësinë e procesit të analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj, u pa e nevosjshme të studiohen niveli i zbatimit të praktikave në shkollat e mesme, evidentimi i problematikave dhe mënyrat e rritjes së aftësimit të nxënësve në këtë fushë, duke kontribuar në kërë mënyrë në rritjen e rezultatetve të nxënëve në testet e gjuhëve të huaja.

Bazuar në çështjet kërkimore dhe analizën e zhvilluar për secilën nga këto çështje, dalim në përfundimin se programi i Gjuhës së huaj, IZHA (2010), përmban praktika mjaft të rëndësishme dhe të qarta në lidhje me analizën e tekstit në orën e Gjuhës së huaj, por konstatohet se niveli i zbatimit të këtyre praktikave në shkollat e mesme të rrethit Kukës nuk është në ritme të kënaqshme, ato qëndrojnë në limitin mesatar ose nën mesatar, ku përqindjen më të madhe të nivelit të përdorimit e zë përgjigja *ndonjëherë*, ose *pjesërisht dakord*, kjo për shkaqe dhe arsyetë të ndryshme.

Është me rëndësi të përmendet që rezultatet nga të dhënat e mësimdhënëve dhe nxënësve kanë ndryshime të vogla, ata qëndrojnë pothuajse në shifra të njëjta, duke dhënë kështu një konstatim real të situatës. Në këtë mënyrë, rezultatet si nga të dhënat e mësimdhënësve ashtu edhe të nxënësve treguan që praktikat që përdoren më shumë janë metoda të zakonshme, shpesh herë edhe monotone si leximi, përkthimi, përgjigjja

pyetjeve të gatshme të ofruara në tekst pa i nxitur nxënësit me mjete më tèrheqëse për ta pëlqyer këtë orë mësimi.

Në lidhje me nivelin e zbatimit të praktikave të efektshme, ato me një nivel më të kënaqshëm zbatimi, por përsëri jo në nivelin optimal mund të përmendim:

- ❖ Hamendësimi i fjalëve të reja
- ❖ Zgjedhja e modelit të analizimit. Të dhënat nga të dy palët në lidhje me zgjedhjen e modelit të analizimit tregojnë që në orën e analizës së tekstit përdoren të dy modelet edhe *Bottom up* edhe *Top down*, një praktikë kjo mjaft e vlefshme dhe e sugjeruar nga studiues të shumtë.
- ❖ Parashikimi i përbajtjes së tekstit që do të lexohet, edhe pse jo në nivel optimal, rezultatet tregojnë një nivel mesatar zbatimi.
- ❖ Gjetja e pikave më të rëndësishme të tekstit, apo idesë kryesore-rezulton të jetë një nga praktikat me nivel më të lartë përdorimi në fazën gjatë leximit të tekstit.
- ❖ *Identifikimi i problemeve dhe gjetja e zgjidhjeve*
- ❖ Përbledhja e tekstit – kjo është një tjeter praktikë ku niveli i përdorimit mund të themi se është mbi mesataren

Është interesant fakti se në krahasim me nivelin e praktikave që përdoren në fillim apo në fund të procesit të Analizës së tekstit, praktikat e përdorura në fazën gjatë leximit kanë një nivel më të lartë zbatimi.

Ndërsa ndër praktikat ku nivel i zbatimit është më i ulët mund të përmendim:

- ❖ *Vendosja e një objektivi*, nga të dhënat e mësimdhënësve dhe nxënësve raportohet që një ndër praktikat më të rëndësishme si vendosja e objektivit, rënditet ndër praktikat më pak të përdorura .

- ❖ Udhëzimi i nxënësve për të shikuar tekstin dhe vëne re strukturën dhe paragrafët,
- ❖ Praktika e përfytyrimit – kjo praktikë, e konideruar ndër praktikat më të rëndësishme, fatkeqësisht rënditet ndër praktikat me nivel të ulët zbatimi.

Ndër praktika të tjera ku niveli i zbatimit është i ulët përmendim:

- ❖ Dallimi mes opinionit dhe faktit,
- ❖ Dallimi mes të rëndësishmes dhe interesantes
- ❖ Emërtimi i hapave që ndiqen në këtë proces.
- ❖ Praktika kognitive e *përkthimit* - një tjetër praktikë e rëndësishme por që rënditet si praktika me nivel më të ulët përdorimi edhe pse të dhënat nga mësimdhënësit janë kontradiktore me të dhënat nga nxënësit.
- ❖ Përshkrimi i stilit të shkruarit
- ❖ Improvizimi dhe dramatizimi
- ❖ Biseda me njëri tjetrin rrëth asajçfarë kuptojnë

Ndërkohë ndër format më të përdorur e të pyeturit është forma *Po/Jo*, ku një pjesë e mirë e mësimdhënësve dhe nxënësve deklaruan se e përdorin *gjithmonë*.

Ndër format e pyetjeve më pak të përdorura janë *Pyetjet me shkrim* dhe *pyetjet me në fokus fjalorin*. Kjo reflektohet edhe në atë që nxënësit e koniderojnë si pengesë në procesin e analizës së tekstit, fjalët e pa njohura.

Në kahasim me praktikat e tjera të përdorura në dy fazat pararendëse, niveli i zbatimit të praktikave të përdorura pas leximit të një teksti është në shkallë më të ulët.

Duke iu referuar të dhënavë të mësipërme, rrjedhimisht kjo situatë çon në vështirësi dhe probleme tek nxënësit, duke ndikuar kështu edhe në arritjet dhe aftësimin e tyre në

lëndën e Gjuhës së huaj. Kjo shpjegon edhe rezultatet jo të kënaqshme në Maturën Shtetërore.

Analiza e të dhënave mbi vështirësitë dhe problematikat që hasin nxënësit treguan se nxënësit kanë vështirësi të theksuar në leksik, në dallimin e strukturës së tekstit, në lloje të caktuar tekstesh etj.

Shkaku i kësaj shpjegohet me nivelin e ulët të zbatimit të praktikave të analizës së tekstit.

Përgjithësisht nxënësit nuk dinë dhe nuk përdorin praktikat e duhura. Shumë nxënës lexojnë pa e kupuar tekstin dhe sigurisht pa ndjekur ndonjë praktikë.

Në fakt, të lexuarit në orën e Gjuhës së huaj shpesh konsiderohet si i pa nevojshëm, si një detyrë në klasë, duke lënë jashtë atë që quhet lexim për kënaqësi.

Ajo që vërehet më së shumti përveç mungesës së një praktike të caktur, mësimdhënësit dhe nxënësit shpesh nuk vendosin një objektiv të qartë dhe hapat për tu ndjekur për arritjen e tij.

Kjo përforcohet edhe nga studimi kraharues i zhvilluar mes dy klasave të ndryshme, ku në një periudhë kohore 16 javore në njëren nga klasat u aplikuan në mënyrë efektive disa nga praktikat kryesore të Analizës së tekstit, praktikat kognitive dhe metakognitive, të aplikuara në tre etapat e rëndësishme; në fillim, gjatë dhe pas leximit të tekstit.

Analiza e zhvilluara me anë të metodës T -test treguan që klasa ku u aplikuan praktikat e mësipërme kishte rezultate relativisht të mira në krahasim me klasën tjeter, e cila vazhdoi mësimin normalisht pa aplikuar ndonjë teknikë të caktuar, duke vërtetuar kështu hipotezën kryesore të këtij studimi: Aplikimi i efektshëm i praktikave të analizës së tekstit në mësimin e gjuhës së huaj në ciklin e mesëm shkollor rrit nivelin e përvetësimit aktiv.

Rezultatet e këtij studimi u përforcuan edhe nga vrojtimet e bëra në orë të ndryshme mësimore ku u vu re ndryshimi në përformancën e nxënësve në klasat ku pati aplikim korrekt të praktikave të analizës së tekstit.

Në qoftë se mësimdhënësit dhe nxënësit do të aplikonin në tre etapat e këtij procesi praktika të tilla si parashikimi, reflektimi, krahasimi me eksperienca të ngjashme personale etj. performanca e nxënësve do të rritej në mënyrë të ndjeshme.

Prandaj këto aktivitete duhet të bëhen pjesë e orës së mësimit së Gjuhës së huaj gjatë procesit të analizës së tekstit. Ky do të ishte hapi i parë drejt përmisimit të arritjeve të nxënësve në analizën e tekstit, e si rrjedhojë në të gjithë procesin e mësimit të gjuhës së huaj.

Një nga mënyrat për ta bërë këtë do të ishte, që fillimisht, përpara se të procedohej me analizën e tekstit, duhet që mësimdhënësit të mësojnë dhe më pas t'jua mësojnë nxënësve praktikat e duhura. Sigurisht, mësimdhënësit duhet të tregohen të kujdeshëm në mësimdhënien e këtyre praktikave duke gjetur mënyra kreative për të nxitur edhe nxënësit me arritje të dobëta duke qenë se ata janë të prirur të mos i kushtojnë vëmendje mësimdhënësve.

Duke u nisur nga analizimi i të dhënave dalim në përfundimin që aftësimi i nxënësve në analizën e tekstit ndikohet shumë nga përdorimi i praktikave. Në qoftë se nxënësit do të njiheshin me praktikat me anë të udhëzimeve të mesuesimdhënësve, kjo do t'i ndihmonte ata të aftësosheshin më tepër.

Duke qenë se një nga tekstet më të vështira për nxënësit u konsiderua teksti letrar, leximi jashtëshkollor është një tjetër mënyrë për përmisimin e rezultatetve të nxënësve.

Në të tilla rrethana nxënësit duhet të nxiten vazhdimisht nga mësimdhënësit për të lexuar sa më shumë materiale te zhanreve të ndryshme, proces ky që duhet monitoruar dhe organizuar nga mësimdhënësit.

Mjafton të kujtojmë studiuesin e famshëm Stephan Krashen, i cili në hipotezën e inputit, ndër të tjera citon:

“një nga mënyrë për të përmisuar të lexuarin është nëpërmjet të lexuarit” Krashen (2004, p.147)

Në shkollat e mesme të rrethit Kukës, aftësimi i nxënësve në analizën e tekstit zhvillohet vetëm me anë të leximit në klasë. Me fjalë të tjera, teskit i ofruar në klasë është i vetmi material i përdorur që shërben si një mjet për të praktikuar të lexuarin. Prandaj është shumë e nevojshmë që mësimdhënësit tē përpiken të familjarizojnë nxënësit e tyre me leximin jashtëshkollor. Natyrisht do të ishte e vështirë të përmisoninm kompetencat e nxënësve në analizën e tesktit pa i mësuar atyre mënyrat e duhura për të lexuar materiale jashtë kurrikulare.

## 4.2 Rekomandime

Ashtu siç edhe përmendet më lart, të lexuarit dhe analiza e tekstit sigurisht përbëjnë një nga bazat kryesore të mësimit të gjuhës së huaj. Të dhënat nga ky studim nxorën në pah të metat, problemet apo vështirësit që hasin nxënësit gjatë këtij procesit në shkollat e mesme të rrethit Kukës.

Edhe pse i lokalizuar gjeografikisht ky studim shërben si mostër edhe për shkollat e tjera të arsimit të mesëm të lartë në vendin tonë dhe prandaj rekomandimet e dhëna më poshtë do t'ju shërbejnë të gjithë grupeve të interesit të përfshirë në këtë fushë studimi. Gjetjet e këtij studimi na çojnë në rekomandimin e një sërë pikave të rëndësishme që u shërbejnë më konkretisht këtyre paleve: institucioneve arsimore/ politikbërës, mësimdhënësve dhe sigurisht nxënësve.

Fillimisht disa rekomandime shkojnë për politikbërjen.

Së pari, u konstatua se mësimdhënësit e gjuhës së huaj në shkollat e mesme të rrethit Kukës trajnohen shumë pak ose aspak gjatë gjithë viteve të tyre të punës, e aq më tepër mbi praktikat duhura që duhet të përdoren për të analizuar një tekst në klasë. Kjo reflektohet, sigurisht, në një nivel të dobët të arritjeve të nxënësve në këtë lëndë. Prandaj është shumë e nevojshmë që institucionet përgjegjëse të ofrojnë më shumë orë trajnimi për mësimdhënësit e Gjuhës së huaj. Në këtë mënyrë fillmisht do bëhej i mundur përditësimi i mësimdhënësve me praktikat e reja dhe më pas edhe i nxënëvesve duke ndikuar kështu tek arritjet e tyre në lëndën e Gjuhës së huaj.

Së dyti, në lidhje me nivelin e zbatimit të praktikave të analizës së tekstit në shkollat e mesme të rrethit Kukës, u konstatua që ky nivel nuk ishte i kënaqshëm, në shifra mesatare dhe nën mesatare. Natyrisht një nga arsyet është edhe mungesa e aftësimit të mësimdhënësve si pasojë e mungesës së theksuar të trajnimeve apo mënyrave të tjera të formimit profesional.

Ndërkohë mësimdhënësit shprehen se janë të mbingarkuar dhe se numri i nxënësve në shumë prej klasave, krahas udhëzimit të ri për reduktimin e tyre, mbetet i lartë. Në këto rrethana, institucionet arsimore duhet të bëjnë më shumë për zbatimin dhe krijimin e standardeve të duhura, në ofrimin e kushteve optimale të mësimdhënieve.

Nga ana tjetër, mësimdhënësit, janë shtylla dhe mjeti kryesor për arritjen e të gjitha objektivave që synon arsimi, ndër to edhe aftësimi i nxënësve në analizën e tekstit. Si të tillë duhet të përpilen më shumë, së pari në formimin e tyre profesional dhe së dyti në zbatimin e praktikave të duhura të mësimdhënieve.

Ky rekomandim përforcohet nga studimi krahasues që u zhvillua në klasa të ndryshme në lidhje me aplikimin e efektshëm të praktikave të analizës së tekstit, ku në klasën ku u

aplikuan këto praktika rezultatet treguan një rritje mjaft të ndjeshme. Kjo nënvizon faktin që mësimdhënësi, pavarësisht rrethanave, duhet të rris nivelin e zbatimit të praktikave duke aplikuar praktikat e duhura në rastet e duhura.

Duke qenë se të gjitha llojet e praktikave, si ato metakognitive ashtu edhe ato kognitive luajnë një rol të rëndësishëm në procesin e analizës së tekstit në Gjuhë të huaj, mësimdhënësit në arsimin e mesëm të lartë shkollor duhet të rrisin ndërgjegjësimin tek nxënësit për rëndësinë e përdorimit të këtyre praktikave në klasë si një mënyrë për tu përmisuar dhe aftesar në këtë proces.

Mësimdhënësit duhet të jenë të qartë mbi praktikat që do të përdoret për secilin rast apo problem. Ata nuk duhet thjeshtë t'u mësojnë nxënësve të tyre bazën teorike të praktikave por gjithashtu është shumë e rëndësishme t'i mësojnë si, ku dhe kur t'i aplikojnë këto praktika.

Nga ana tjeter lexuesi, në rastin tonë nxënësi, duhet të dijë të përdor praktikën e duhur në rastin e duhur.

Duke u bazuar në të dhënat e studimit, eshtë shumë e nevojshme përdorimi i këtyre praktikave:

- Përdorimi i njohurisë apo informacionit paraprak
- Parashikimi i ngjarjeve në tekst
- Vetë monitorimi apo vetë korrigjimi i të kuptuarit
- Nxjerra e konkluzioneve
- Nxjerra e kuptimit të fjalëve të reja duke u bazuar në kontekst etj,

Në këtë mënyrë, mësimdhënësit duhet t'i kushtojnë rëndësi trajnimit të nxënëve në përdorimin dhe aplikimin e këtyre praktikave në mënyrë efektive gjatë orës së mësimit.

Kjo mbështetet edhe nga studime të tjera të rëndësishme, të përmendur më sipër. Ashtu siç Wang (2002) dhe Carrell (1989) deklaruan, një nga çështjet kryesore në mësimdhënien e të lexuarit, si rrjedhojë edhe të analizës së tekstit, është t'u mësojmë nxënësve aftësi dhe praktika specifike për t'i bërë ata lexues eficent, në këtë mënyrë do të rritej edhe performanca e tyre në testet e analizës së tekstit, duke arritur rezultate të kënaqshme edhe në Maturën Shtetërore apo edhe në teste të tjera të gjuhës së huaj.

Nuk duhet lënë më një anë puna me nxënësit me arritje të dobëta, të cilët shpesh neglizhohen, ku në fakt, janë ata që duhen ndihmuar dhe aftësuar më shumë në përdorimin e praktikave.

Mësimdhënësit duhet të tregojnë kujdes në ndarjen dhe mësimin e praktikave për secilën kategori nxënësish. Për shembull, praktika e pëkthimit është e nevojshme të përdoret me nxënësit e dobët, ndërsa për nxënësit me arritje të mira kjo praktikë nuk është e nevojshme. Nga ana tjetër praktikat që duhet të përdoren me nxënësit me arritje të kënaqshme janë: nxjerra e përfundimit, analizimi, parashimiki, monitorimi, vetë menaxhimi dhe vetë vlerësimi etj. Roli i mësimdhënësit është të nxisë aplikimin e këtyre praktikave sipas nivelit të nxënësve.

Në lidhje me çështjen e identifikimit të vështirësisë që hasin nxënësit dhe nivelin e tyre të aftësimit në analizën e tekstit, u konstatua që nxënësit konsiderojnë një sërë faktorësh si pengesa, të tilla si: fjalët e panjohura apo sturktura e tekstit, dhe sipas mësimdhënësve një numër i vogël nxënësish janë të aftësuar në një masë të kënaqshme për të analizuar një tekst.

Kështu që është e rekomandueshme të punohet në këto drejtime:

1. Në rritjen e ndërgjegjësimit të nxënësve për rëndësinë e elementeve morfologjiko-sintaksor të tekstit si kontribues të rëndësishëm në analizën e tekstit.

Rezultatet e pyetësorëve treguan që nxënësit nënvizuan fjalët e panjohura si një nga pengesat që kontribuojnë në analizimin e një teksti, ndërsa kohët e foljës, përemrat, fjalët lidhëze dhe elemntët e tjerë gjuhësor u raportuan si elemntët që shkaktojnë më pak vështirësi. Në fakt sintaksa dhe morfologjia luan një rol të rëndësishëm në të kuptuarin dhe analizuarin e një teksti, pohim ky i vërtetuar nga studiues si Nilagupta (1976), Berman (1984). Kjo mund të arrihet me anë të ushtrimeve të ndryshme në fazat para dhe pas leximit. Për shembull mësimdhënësi mund të diskutojnë se si janë lidhur ngjarjet, çfarë tregon një formë e caktuar lidhëze e kështu me radhë.

Sigurisht kjo nuk nënkupton që ora e analizës së tesktit të kthehet në orë gramatike, por qëllimi është që nxënësit të kuptojnë rolin e rëndësishëm që kanë këto elementë moroflogjiko -sintaksor, që në dukje nuk duket të jetë i tillë, në të kuptuarin e një teksti.

## 2.Në mësimdhënien e analizës së tekstit si një idenfikim problemi.

Studimi ynë tregoi që nxënësit hasin një sërë problematikash gjatë analizimit të një teksti, ku në disa raste kishin një praktika për ta kapërcyer atë dhe në disa raste jo. Kështu mësimdhënësit shpesh thirren nga nxënësit si e vetmja mënyrë për të identifikuar dhe gjetur strategjinë për të zgjidhur problemin. Në këtë mënyrë kalohet nga mësimdhënia e aftësive në mësimdhënien e të lexuarit si një problem që duhet zgjidhur duke gjetur praktikat e duhura.

## 3.Në ndihmën e dhënë nxënësve për tu bërë lexues praktik.

Gjatë studimit u përmendën një numër praktikash, të cilat po të të aplikohen nga nxënësit do të ishin mjaft efektive. Secili nga mësimdhënësit duhet të ketë si objektiv të bëjë nxënësin lexues praktik, e shpjeguar më ndryshe të mësojë atë të përdorë praktikat

jo tē lexojë, dhe vetë tē ketē rolin e monitoruesit apo vëzhguesit dhe tē bëjë ndërhyrje aty ku identifikohet një problem i caktuar.

Krahas aplikikimt tē efektshëm tē praktikave tē analizës së tekstit në orën e mësimit tē gjuhës së huaj, leximi jashtë shkollor është një tjetër kontribues mjaft i rëndësishëm në përmisimin e arritjeve tē nxënësve në testet e gjuhës.

Është shumë e nevojshme krijimi i një biblioteke apo mini biblioteke në shkollë me literaturë në gjuhë tē huaj, në tē cilën nxënësit mund tē kenë akses. Në këtë mënyrë do tē ishte e mundur implementimi i një programi me në qendër leximin jashtëshkollor, i monitoruar dhe organizuar nga mësimdhënësit.

Së dyti, në qoftë se pika e parë do tē bëhej e mundur, do tē ishte shumë e nevojshme trajnimi i mësimdhënësve në lidhje me leximin jashtëshkollor. Këtu kujtojmë 10 principet nga studiuesit Richard Day dhe Julian Bamfrord(2004). Ndër tē tjera përmendim këto pika:

Secili nga mësimdhënësit duhet tē ketë parasysh që materialet jashtëshkollore duhet t'u jepen nxënësve në bazë tē nivelit tē tyre gjuhësor, dhe është shumë e rëndësishme që materialet tē mbulojnë një fushë tē gjërë tematikash dhe lexuesi, në këtë rast nxënësi tē jetë ai që zgjedh atë që do tē lexojë.

Mësimdhënësit gjithashtu duhet tē kënë parasysh që qëllimi i leximit jashtëshkollor ka tē bëjë me kënaqësinë që merr lexuasi gjatë leximit, dhe duhet tē trajtohet si i tillë. Nxënësi nxjerr informacionin dhe tē kuptuarin e përgjithshëm pa e mbajtur mendjen tek pyetjet në fund tē tekstit.

Në fakt kjo praktikë sugjerohet edhe në leximin e zakonshëm që bëhet në klasë.

## **LISTA E REFERENCAVE**

### **BURIME PARËSORE**

1. Adler, C.R. (Ed). 2001. Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read, pp. 49-54. National Institute for Literacy. Retrieved Nov. 1, 2007, marrë nga :  
[http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading\\_first1text.html](http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading_first1text.html).
2. Alireza Karbalaei,Missouri University , *A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers*, “The Reading Matrix “, shtator 2010
3. Anderson, N. J. (2003). Strategy research and training: Special issue. TESL-EJ, 7(2), 1-20
4. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition, New York : Longman.
5. Anderson, R. 1994. “Role of the reader’s schema in comprehension, learning, and memory.” In Ruddell, Ruddell, and Singer 1994, 469–82.
6. Anderson, R., and P. D. Pearson. 1988. “A schematheoretic view of basic processes in reading comprehension.” In Carrell, Devine, and Eskey 1988, 37–55.
7. Ard, L., & Beverly, B. (2004, September 1). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17–28. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ722299). Retrieved August 18, 2009, from ERIC database.
8. Barrett, T. C. (1972). Taxonomy of reading comprehension. *Reading 360 Monograph*. Lexington, MA: Ginn & Co.
9. Barnett, M.A. (1988a). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *Modern Language Journal*, 72, 150-162.
10. Bascur, S. (1994). *The relationship among language learning strategies, sex, language behaviour. Proceedings of the Fourth Annual Conference of the European*.
11. Biemiller, A. (2005). Relationships between oral reading rates for letters, words, And simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 13, 223-253.

12. Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc
13. Brown, H.D. (2000). Teaching by principles. New York: Longman.
14. Cain K. & Oakin J. (2007), Reading Development and Difficulties, New York, Guilford Press
15. Carrell, P. (1999), 'Second language reading: reading ability or language proficiency?' *Applied Linguistics*, 12, 2, 159-79 [P129 .A1 A64 Applied linguistics]
16. Carrell, Patricia L., Devine, Joanne & Eskey, David E., eds. (1998) Interactive Approaches to Second-Language Reading, Ca
17. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
18. Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
19. D. Ray Reutzel, (Utah State University). Robert B. Cooter, Jr.,( Bellarmine University): " *Teaching Children to Read: The Teacher Makes the Difference*", 7th Edition, Pearson/ 2015.
20. Day, R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 14, 2, October, pp. 1-6.
21. Day, R. R. & J. Bamford (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Ducy-Perez, E. (1993, April). Sustained silent reading in university courses in EFL for academic purposes. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 264)
23. Gibson Eleanor J. Levin H. *The Psychology Of Reading*; The MIT Press (September 15, 1978)
24. Gunning, Thomas G. (1996). Creating Reading Instruction for All Children. Chapter 6, 192-236.
25. Johnson Laird,P.N 198;Mental Models, Cambridge, Cambridge University Press
26. Hollowell K.(2015 ) "Basic Reading Skills", marré  
nga:<http://education.seattlepi.com/basic-reading-skills-1515.html>

27. Kahayanto. A Comparative Study on Students' Achievement in Reading I of the Education Study Program of Palangkaraya University who Entered Through PSB and SPMB in Academic Year2003/2004. Unpublished Thesis. Palangka Raya, 2005.
28. Keith Rayner and Erik D. Reichle: "Models of the Reading Process", Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci. 2010 Nov
29. Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. Discourse Processes, 39(2-3), 125-128
30. Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. Human Development. 20: 222-32.
31. Kraja V, Selita G, Selmani V, Prenga A: " Udhëzues kurrikular; Fusha Gjuhët e huaja për klasat e X-ta – XII-ta", IZHA, Tranë 2010
32. Krashen, Stephen D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International, 1985.
33. Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning, University of Southern California, Pergamon Press Inc
34. Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research. Portsmouth, NH: Heinemann.
35. Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language Instruction at the Intermediate Level. System, 32, 53
36. Kucer, S. B. 1987. "The cognitive base of reading and writing." In *The dynamics of language learning*, ed. J. Squire, 27–51. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
37. J.S Bruner " A study of thinking" New York, 1965
38. Judi Moreillon." Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Yourimpact " , 2005. Washington
39. N. Chambers " *Motivating Language Learners*". New York, 1978
40. McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2009). The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education. The Educational Psychology Series* (pp. 7-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

41. Maria Teresa Siniscalco dhe Nadia Auriat " Questionnaire design, Module 8" UNESCO International Institute for Educational Planning, Shtator 2005
42. McDonough, S.H. (1995). Strategy and skill in learning a foreign language. London: Edward Arnold.
43. National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Raport nga *National Reading Panel*. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office
44. National Capital Language Resource Center (NCLRC). (n.d.). The essentials of language teaching. Marrë më April 23, 2007 nga <http://nclrc.org/essentials>.
45. O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. New York: Cambridge University Press.
46. Oxford, R.L. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. Mangan (Ed.), Shifting the instructional focus to the learner (pp. 35-51). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
47. Omaggio, M. A. 1993. *Teaching language in context*. Boston: Heinle and Heinle.
48. Perkins, D.N. (1991). Educating for Insight. *Educational Leadership*. Issue 2, 4-9.
49. PratinPimsarn, "Language Institute Journal ", 2009 :" A Comparative Study of Reading strategies instruction on Graduate Studentst Reading Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
50. PIRLS National Research Center .IEA Progress "Teacher *Questionnaire* Main Survey " 2001
51. Robert Pachler dhe Michael Evans :"Learning to Teach Foreign Languages in the Secondary School: A Companion to school experience
52. Schmitt, N., & Meara, P. (2006). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.mbridge, Cambridge University Press, 289p.

53. Smith, F. 1994. *Understanding Reading*. 5th ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
54. Stanovich, K. E. (1998). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16:32-
55. Tabaku E, Delija Sh “ Language Teaching Methodology”, Tirane, Geer, 20.
56. Tabaku E “Teaching EFL to Highlight Students' Identity”, i botuar në revistën shkencore “Linguistic and Communicative Performance Journal. - Nr. 2, 2009, f. 18 – 24”
57. Tierney, R. J., and P. D. Pearson. 1994. “Learning to learn from text: A Framework for Improving Classroom Practice.” In Rudell, Ruddell, and Singer, eds. 1994. 496–513
58. Tucker, G.R., Hamayan, E., & Genesee, F.H. (1976). Affective, cognitive, and socialfactors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 32,214-226
59. Tyacke, M. (1991). Strategies for success: Bringing out the best in a learner. *TESL Canada Journal*, 8, 45-56.
60. Vygotsky, L.S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
61. Wang.” *The importance of metacognitive reading strategy in reading comprehension abilities*” 2002. Journal of Education
62. Wilhelm, J. D. (2001). Improving comprehension with think-aloud strategies. New York: Scholastic Inc.

## BURIME DYTESORE

63. Andy Field:” *Questionnaire Design.*” 2003, marrë nga [http://www.statisticshell.com/docs/designing\\_questionnaires.pdf](http://www.statisticshell.com/docs/designing_questionnaires.pdf)
64. Al Brashdi, B. (2002). Reading in English as a foreign language: problems and strategies. Unpublished MA, Sultan Qaboos University, Oman.
65. Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman

66. Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34, 3, 216-224.
67. Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 1 (pp. 77–165). Hillsdale: Erlbaum
68. Chamot, A. (1990). Cognitive instruction in the second language classroom: The role of learning strategies. In J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (pp. 496-513). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
69. Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
70. Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-area language instruction: Approaches and strategies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
71. Casanave, C.P. (1988). Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22, 283-302. Center for Language Education and Research. (1986). *Strategies for integrating language and content instruction*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
72. Chamot, A., Keatley, C., Barnhardt, S., El-Dinary, P., Nagano, K., & Newman, C. (1996). *Learning strategies in elementary language immersion programs: Final report*. Language Research Projects, Georgetown University, Washington DC.
73. Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
74. Cotterall, S. (1995b). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23, 195-205.
75. Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.
76. Dulay, H. and M. Burt (1974a) "Natural sequences in child second language acquisition." *Language Learning* 24: 37-53.

77. Fathman, A. (1975) "The relationship between age and second language productive ability." *Language Learning* 25: 245-266.
78. Fayol, M. (2004). Text and Cognition. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 181-197). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
79. FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. a new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist* 34(10): 906–911
80. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-11.
81. Goodman, G.S., Haith, M.M., Guttentag, R.E., & Rao, S. (1985). Automatic processing of word meaning: Intralingual and interlingual interference. *Child Development*, 56, 103-118.
82. Grabe, William, & Fredericka L. Stoller (2002) *Teaching and Researching Reading*, Harlow (U.K.), Longman (Applied Linguistics in Action Series), 291p.
83. Guszak, F. J. (1967). Teacher questioning and reading. *The Reading Teacher*, 21, 227-34.
84. Heath, S. B. (1984). Literacy or literate skills: Considerations for ESL/ EFL learners. In P. Larson, E. L Judd, and D. S. Messerschmitt (eds.), *On TESOL 84*. Washington, DC: TESOL. Hoffman, D. M. and Heath, S. B. (1986). *Inside Learners*. Stanford University, Stanford, CA.
85. Hyso K, Tabaku E ,: "*IMPORTANCE OF VOCABULARY TEACHING TO ADVANCED FOREIGN LANGUAGE STUDENTS IN IMPROVING READING COMPREHENSION*": botuar në "Problems of education in the 21st century Volume 29, 2011 53
86. Lundmark C, "Investigating Chinese English Majors' Use of Reading Strategies A Study on the Relationship between Reading Strategies and Reading Achievements" School of Teacher Education, Kristianstad University, Pranverë, 2011.
87. Knapp, M. S. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.
88. Kintsch, W. and VanDijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychology Review* Vol. 85 (5): 363-394. Koda, K. (2004). Insights

- into Second Language Reading: A CrossLinguistic Approach. Cambridge: Cambridge University Press.
89. Kurshumlia R, Stavileci A “IMPROVING OF STUDENTS SKILLS IN SECOND GRADE READING COMPREHENSION” I botuar në ICRAE2014 Conference- Paper Proceedings, ISSN: 2308-082530-31 May 2014
90. Merkuri Z, Boboli A.; “Teaching Reading Strategies to Students who Study Foreign Languages”, botuar në “*International Journal of Linguistics* “(ISSN 1948-54252012, Vol. 4, No. 2323)
91. Nuttal, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. (2<sup>nd</sup> ed.) Oxford: Heinemann.
92. Parry, K. (1993). The social construction of reading strategies: New directions for research. *Journal of Research in Reading*, 12, 148-158.
93. Pearson, P.D., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8,, 317-344.
94. Pearson, P. D. & Johnson, D. D. (1972). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winst.
95. Rumelhart, D. E. and Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, and W. E. Montague, (eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates
96. Samuels, S. J., and M. L. Kamil. 1988. “Models of the Reading Process.” In Carrell, Devine, and Eskey, eds. 1988. 22–36
97. Shehu I. “Implementing Reading Comprehension Activities to Promote Foreign Language Vocabulary Acquisition: Case study “, botuar në EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH Vol. III, Issue 5/ August 2015 Impact Factor: 3.4546 (UIF) DRJI Value: 5.9 (B+)

FAQE WEB-i:

1.<http://vizacionplus.al/gjuha-e-huaj-70-e-studenteve-me-nivel-te-do>

2.<http://www.shqiptarja.com/analiza/2709/matura-shteterore-problemet-dhe-propozimet-193275.html#sthash.FQgLfFJ0.dpuf>

3. <http://www.backflip.com/>
4. <http://www.literacy.uconn.edu/compre.htm#strategy>
5. [http://www.readingcomprehensionconnection.com/reading\\_lesson.php](http://www.readingcomprehensionconnection.com/reading_lesson.php)
6. <http://www.readingrockets.org/>
7. <http://www.pearsonlongman.com/ae/marketing/sfesl/tests/grade8.html#reading1>

## **SHTOJCA**

**SHTOJCA 1. Intervista me mësimdhënësit**

**Përshëndetje!**

Në kuadër të studimit doktoralenë Universitetin European të Tiranë mbi zbatimin e praktikave të Analizës së tekstit në orën e mësimit të Gjuhës së huaj në shkollat e mesme të Kukësit, ju drejtohemi me ftesën për t'u bërë pjesë e këtij kërkimi duke u përgjigjur disa pyetjeve.

Përgjigjet tuaja do të shërbejnë për të parë nivelin e zbatimin të praktikave të analizës së tekstit në orën e mësimit si dhe vështirësitet që hasen gjatë zbatimit të tyre.

Theksoj se të dhënat tuaja mbeten në anonimat të plotë dhe pjesëmarrija në këtë intervistë është me deshire..

### **Seksioni I. Të dhëna të përgjithshme mbi formimin dhe praktikat e mësimdhënies**

**1. Mosha:**

**2. Gjinia :**

**3. Cili është niveli juaj i arsimimit:**

**4. Sa vite punë keni?**

**5. Sa shpesh shkoni ne trajnime apo workshopë:**

**6. A jeni trajnuar ndonjëherë për mësimdhënien e të lexuarit dhe analizës së tekstit?**

-Nëse po sa orë trajnim keni bërë:

**7. Sa dakord jeni me shprehjet e mëposhtme :**

A. Shkolla ku punoj më ofron mundësi për zhvillim professional

Plotësisht dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësisht kundër

B. Shkolla na ofron një program zhvillimi mbi mësimdhënien e të lexuarit

Plotësisht dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësisht kundër

C. Shkolla na stimulon për të përmisuar mësimdhënien dhe metodologjinë

Plotësisht dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësisht kundër

**8. Gjatë studimeve tuaja sa i keni studiuar fushat e më poshtme:**

A) Letërsi -----

c) Pedagogji, mësimdhënia e të lexuarit

d) Teoritë e të lexuarit-----

e) Tjetër -----

**9. Sa shpesh takoheni me kolegë për të diskutuar dhe planifikuar procesin e të lexuarit dhe analizuarit?**

**10. Sa orë mësimi në javë keni programuar në planin tuaj vjetor për të lexuarin dhe analizën e teksti?**

**11. Sa kohë nga minutazhi i orës së mësimit i kushtonit një analize teksti?**

**12. Si vendosni për tekstin që do të analizoni në klasë?**

### **Seksioni II. Pyetje mbi zbatimin e praktikave të mësimdhënies së Analizës së tekstit.**

**13. Sa shpesh bëni aktivitetet e mëposhtme në orën e mësimit:**

I lexoj klasës me zë të lartë  
□<sub>1</sub>Asnjëherë(0%) □<sub>2</sub> Rrallë(20%) □<sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%) □<sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
□<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

U kërkoj nxënësve të lexojnë me zë të lartë për të gjithë klasën  
□<sub>1</sub>Asnjëherë(0%) □<sub>2</sub> Rrallë(20%) □<sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%) □<sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
□<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

U kërkoj nxënësve të lexojnë me grupe  
□<sub>1</sub>Asnjëherë(0%) □<sub>2</sub> Rrallë(20%) □<sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%) □<sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
□<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

U kërkoj nxënësve te lexojnë në heshtje secili individualisht  
□<sub>1</sub>Asnjëherë(0%) □<sub>2</sub> Rrallë(20%) □<sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%) □<sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
□<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

**14. Sa dakord jeni në lidhje me deklaratat e më poshtme, për mësimdhënien e analizës së tekstit**

**a)përdor të njëtin material me të gjithë nxënësit sepse të gjithë kanë të njëtin nivel leximi**  
□<sub>1</sub> dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub> kundër□<sub>5</sub> pjesërisht kundër

**b)përdor të njëtin material me nxënësit e niveleve të ndryshme, por vendos limite kohore dhe praktika të ndryshme**  
□<sub>1</sub> dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord □<sub>3</sub>I papërcaktuar □<sub>4</sub> kundër □<sub>5</sub> Pjesërisht kundër

**c)përdor të njëtin material me të gjithë nxënësit dhe vendos të njëtin limit kohor dhe praktika**  
□<sub>1</sub>dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord □<sub>3</sub>I papërcaktuar □<sub>4</sub> kundër □<sub>5</sub> Pjesërisht kundër

**d)përdor material të ndryshme me nxënës të niveleve të ndryshme**  
□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub> Kundër □<sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**c) përdor mësimdhëni të individualizuar për secilin nxënës**  
□<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%) □<sub>2</sub> Rrallë(20%) □<sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%) □<sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
□<sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

#### **16.Në fillim të procesit të analizës së tekstit**

**a)Vendos një praktika apo një teknikë të caktuar dhe udhëzoj nxënësit ta ndjekin atë**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Kundër □<sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**b)Vendos një objektiv dhe punojmë për arrijen e tij**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Kundër □<sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**c)I udhëzoj të lexojnë titullin dhe të mendojnë rreth tij**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Kundër □<sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**d) Pasi lexojmë titullin dhe tekstin u kërkoj nxënësve të mendojnë për një eksperiencë të ngashme të tyren.**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Kundër □<sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**e)I udhëzoj të shikojnë tekstin dhe të vëne re strukturën dhe paragrafët.**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Kundër □<sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**f)I udhëzoj të nëvizojnë Fjalët e panjohura**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Pjesërisht kundër□<sub>5</sub> Plotësisht kundër

**g)U jap Fjalët e panjohura sistematikisht**

□<sub>1</sub>Plotësisht dakord □<sub>2</sub>Pjesërisht dakord□<sub>3</sub>I papërcaktuar□<sub>4</sub>Pjesërisht kundër□<sub>5</sub> Plotësisht kundër

**h)I udhëzoj të gjejnë idenë kryesore të çdo parografi, e më pas idenë kryesore të gjithë tekstit**

Plotësisht dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Kundër  Pjesërisht kundër

**i) I udhëzoj të bëjnë parashikime se çfarë do të ndodh më pas në tekst**

Plotësisht dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Kundër  Pjesërisht kundër

**16.Gjatë apo pas Analizës së tekstit unë ndjek këto procedura mësimdhënies:**

U kërkoj nxënësve :

**a)të përfytyrojnë atë çfarë lexojnë**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**b)të gjejmë pikat më të rëndësishme të tekstit**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**c)të bëjnë dallimin mes asaj çfarë është e rëndësishme dhe interesante**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**d)të bëjnë dallimin mes fakteve dhe opinioneve**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**e)të gjejnë kuptimin e fjalëve dhe koncepteve të reja duke u bazuar në kontekst**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**f)të emërtojnë hapat që ndiqen për këtë process**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

Në varësi të llojit të tekstit i udhëzoj:

**g)të gjejnë lidhjet shkak pasojë**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**h)të krahasojnë dhe kundërshtojnë ide dhe informacion**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**i)të dallojnë temat, opinionet dhe përspektivat**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**j)të gjejnë problemet dhe zgjidhjet**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**k)të përbledhin tekstin**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**l)të jasin përshtypjen rrëth tekstit dhe qëllimit të autorit**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**m)të përkthejnë**

Jo, asnijëherë(0%)  Rrallë(20%)  Ndonjëherë(<50%)  Zakonisht(85%)  
 Po, gjithmonë(100%)

**17. Pasi nxënësit përfundojnë së lexuari , sa shpesh u kërkonit nxënësve të bëjnë këto veprime ?**

- a) Të bisedojnë njëri me tjetrin mbi atë çfarë kanë lexuar
- b) Të vizatojnë diçka në lidhje me atë se çfarë kanë lexua
- c) Të bëjnë një quiz apo test të shkurter mbi tekstin që kanë lexuar\_\_\_\_\_
- d) Të bëjnë një improvizim apo dramatizim mbi atë çfarë kanë lexuar
- e) Të identifikojnë idenë kyesore
- f) Të përshkruajnë stilin e të të shkruarit
- g) Të përgjigjen pytejeve për tekstin që kanë lexuar
- h) Të shkruajnë dicha rrëth asaj cfare kane kuptuar nga teksti
- i) Tjetër \_\_\_\_\_

**18.Sa shpesh zhvilloni këto aktivitete në klasë:**

- A. Pyetje me alternative
- B. Pyetje me përgjigje të shkurtera
- C. Pyetje ku si përgjigje duhet të shkruajnë një paragraf
- D. Pyetje të shkurtera me gojë
- E. Diksumite dhe debate

**19.Sa shpesh u caktoni nxënësve si detyrë shpie ushtrime në lidhje me Analizën e teksti?**

**20.Si i testoni nxënësit për aftësimin në Analizën e tekstit?**

**21.Sa dakord jeni në lidhje me deklaratat e mëposhtme:**

Pasi lexojnë një tekst nxënësit janë të aftë të:

**a Interpretojnë dhe vlerësojnë ngjarjet, dialogjet, idetë dhe informacionet**

Plotësishit dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësishit kundër

**b Lidhin informacionin që kanë marrë në tekst me informacionin që posedonin përpara**

Plotësishit dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësishit kundër

**c Vendos dhe mban mend pikat më të rëndësishme në tekst**

Plotësishit dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësishit kundër

**d Lexon mes rrjeshtave për të kuptuar mesazhin**

Plotësishit dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësishit kundër

**e Perdon njojurite qe zoterojme per te ideuar risi ose per te patur nje kendveshtrim me te mire te ideve te reja**

Plotësishit dakord  Pjesërisht dakord  I papërcaktuar  Pjesërisht kundër  Plotësishit kundër

**Sekzioni III. Pyetje mbi vështirësite që hasin nxënësit gjatë Analizës së tekstit.**

**1.Sa % e nxënësve mendoni që nuk e kuptojnë tekstin ?Deri:**

**2. Pohoni (✓) ose Mohoni (✗) fjalitë e mëposhtme. Kur nxënësit me arritje jo të mira lexojmë dhe analizojmë një tekst në klasë**

- Nuk mund të lexojnë në mënyrë te rrjedhshme  
Nuk mund të kuptojnë fjalët  
Nuk arrijnë të kuptojnë çfarë është më e rëndësishme në tekst  
Ngatërhojnë fjalët  
Nuk kërkojnë ndihmë për fjalët e panjohura  
Kanë nje numër të kufizuar fjalori  
Nuk I kapin detajet  
Nuk mbanjë mend dhe si rrjedhojë nuk arrijnë të lidhin informacionin  
Nuk arrijnë të kuptojnë udhëzimet e mia  
Janë të pavemendshëm
- ✓ Nuk arrijnë të shprehen gojarisht
  - ✓ Kanë të njetin problem si me të shkruarin, nuk kanë ide
  - ✓ Të gjitha këto
  - ✓ Tjetër ( shkruani) \_\_\_\_\_

**3.Cilët nga tekstet e mëposhtme nxënsit tregojnë vështirësi për t'i kuptuar?**

**4. Sipas jush çfarë përbën barrierë për nxënësit në Analizën e teksti?**

**Shkruani** \_\_\_\_\_

**4. Vendos nga 1 tek 5 shkallen e veshtiresise se ketyre faktoreve gjate leximit te nje teksti:**

1. Fjalët e panjohura
2. Lloji i tekstit
3. Kohët e foljeve
4. Koha në dispozicion
5. Fjalët lidhese
6. Stuktura e tekstit
7. Stili i të shkruarit
8. Përemrat
9. Mungesa e i ilustrimeve
10. Mungesa e nje praktike të caktuar

**6.Çfarë bëni kur një nxënësit mbetet prapa:**

**7.Cilat nga teknikat e me poshtme përdorni në orën e mësimit:**

- a) Diagramin e Venit
- b) Krasimi dhe kontasti
- c) Harta e ngjarjeve
- d) Shkak pasoje
- e) Klasterin
- f) KWL
- g) Tabela e hirearkise
- h) Asnjera
- i) Tjetër \_\_\_\_\_

**Sekzioni IV.**Pyetje mbi leximin jashtë shkollor

**A përdorni materiale të tjera jashtëshkollore në klasë?**

**2.A keni bibliotekë apo kënd leximi në shkollën apo ambjentin afër shkollës suaj?**

Po                    Jo

**b.Sa shpesh i dërgoni nxënësit tek kjo bibliotekë?**

**c.Sa shpesh u jepni nxënësve materiale jashtëshkollore për të lexuar jashtë klase?**

**3.. Çfarë mendoni se perfitohet nga leximi jashtëshkollor në gjuhë të huaj?**

Ju faleminderit për bashkëpunimin!

## SHTOJCA 2.

### PYETËSOR PËR NXËNËSIT E SHKOLLAVE TË MESME, KUKËS

Në kuadër të një studimit të doktoral në Universitetin European të Tiranë mbi zbatimin e praktikave të Analizës së tekstit të orën e mësimit të Gjuhës së huaj në shkollat e mesme të Kukësit, ju drejtohem me ftesën për t'u bërë pjesë e këtij kërkimi duke plotësuar këtë pyetësor.

Përgjigjet tuaja do të shërbejnë për të parë nivelin e zbatimin të praktikave të Analizës së tekstit të orën e mësimit si dhe vështirësitet që hasen gjatë zbatimit të tyre. Ata do të përdoren për të krijuar e një tablo sa më të plotë për objektin e këtij studimi.

Theksoj se të dhënat tuaja mbeten në anonimat të plotë dhe pjesëmarrja në këtë pyetësor është me deshire. Për çdo paqartesi jeni te lutur të kontakton në adresën e e-mailit ose nr. e telefonit më poshtë.

Ju faleminderit për bashkëpunimin,

Irena Shehu ([aneri-87@live.com](mailto:aneri-87@live.com))

0685197378

### SEKSIONI I: TË DHËNA TË PËRGJITHSHME

1.

2. **Gjinia**

Femër  <sub>1</sub> Mashkull  <sub>2</sub>

3. **Në cilin vit studioni?**

<sub>1</sub> vitin e parë  <sub>2</sub> vitin e dytë  <sub>3</sub> vitin e tretë

4. **Vendbanimi**

<sub>1</sub> Fshat  <sub>2</sub> Qytet

5. **Nota juaj në Gjuhen e huaj**

<sub>4</sub>  <sub>5</sub>  <sub>6</sub>  <sub>7</sub>  <sub>8</sub>  <sub>9</sub>  <sub>10</sub>

### Seksioni II. Pyetje të përgjithshme mbi konceptin e Analizës së tekstit

6. Çfarë kuptoni me Analizë teksti?

7. Si e përshkruani Analizën e tekstit të orën e mësimit:

- a. e mërzitshme b. Interesante c. Jo me ndonjë intres të veçantë d. Nuk e di e. Tjetër \_\_\_\_\_

**8. Sa orë mësimi në javë bëni Analizë teksti në shkollën tuaj?**

Vendos numrin \_\_\_\_\_

**Sekzioni II. Pyetje mbi ofrimin e praktikave të mësimdhënies së Analizës së tekstit nga mësimdhënësi/ja**

**9. Sa shpesh mësimdhënësi u kërkon të bëni aktivitetet e mëposhtme në orën e mësimit:**

**Të lexoni tekstin me zë të lartë**

- <sub>1</sub>Asnjëherë(0%)    <sub>2</sub> Rrallë(20%)    <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)    <sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

**Të lexoni me grupe**

- <sub>1</sub>Asnjëherë(0%)    <sub>2</sub> Rrallë(20%)    <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)    <sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

**Të lexoni në heshtje secili individualisht**

- <sub>1</sub>Asnjëherë(0%)    <sub>2</sub> Rrallë(20%)    <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)    <sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
<sub>5</sub>Gjithmonë(100%)

**10. Shprehni dakordësinë në lidhje me fjalitë e mëposhtme.**

Në fillim të procesit të analizës së tekstit,mësimdhënësi/ja:

**a)Vendos një praktika apo një teknikë të caktuar dhe na udhëzon t'i ndjekim ato**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Kundër <sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**b)Vendos një objektiv dhe punojmë për arritjen e tij**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Kundër <sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**c)Na udhëzon të lexojmë titullin dhe të mendojnë rreth tij**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Kundër <sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**d) Pasi lexojmë titullin dhe tekstin na kërkon të mendojnë për një eksperiencë të ngjashme me tonën.**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Kundër <sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**e)Na udhëzon të shikojmë tekstin dhe të vëme re strukturën dhe paragrafët.**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Kundër <sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**f)Na udhëzon të nëvizojojmë Fjalët e panjohura**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Pjesërisht kundër<sub>5</sub> Plotësisht kundër

**g)Na përkthen apo shpjegon Fjalët e panjohura sistematikisht**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Pjesërisht kundër<sub>5</sub> Plotësisht kundër

**h)Na udhëzon të gjejmë idenë kryesore të çdo parografi, e më pas idenë kryesore të gjithë tekstit**

- <sub>1</sub>Plotësisht dakord <sub>2</sub>Pjesërisht dakord<sub>3</sub>I papërcaktuar<sub>4</sub>Kundër <sub>5</sub>Pjesërisht kundër

**11.Gjatë apo pas Analizës së tekstit mësimdhënësi/ja na kërkon të:**

**a)të vizualizojmë atë çfarë lexojmë**

- <sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)    <sub>2</sub> Rrallë(20%)    <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)    <sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
<sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**b)të gjejmë pikat më të rëndësishme të tekstit**

- <sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)    <sub>2</sub> Rrallë(20%)    <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)    <sub>4</sub> Zakonisht(85%)  
<sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**c)të bëjmë dallimin mes fakteve dhe opinioneve**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**e)të gjejmë kuptimin e fjalëve dhe koncepteve të reja duke u bazuar në kontekst**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**f)të emërtojmë hapat që ndiqen për këtë process**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**g)të përbledhim tekstin**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**h)të përkthejmë**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**Në varësi të llojit të tekstit mësimdhënësi/sja na udhëzon:**

**i)të gjejmë lidhjet shkak pasojë**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**j)të krahasojmë dhe kundërshtojnë ide dhe informacion**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**k)të gjejmë problemet dhe zgjidhjet**

<sub>1</sub>Jo,asnijëherë(0%)     <sub>2</sub>    Rrallë(20%)     <sub>3</sub>Ndonjëherë(<50%)     <sub>4</sub>    Zakonisht(85%)  
 <sub>5</sub>Po,gjithmonë(100%)

**12. Pasi përfundoni së lexuari , sa shpesh mësimdhënësi u kërkonit të bëni këto veprime ?**

**Sheno përbri:** Ansje, Rrallë, Ndonjëherë, Zakonisht, Gjithmonë

- j) Të përgjigjeni pytejeve për tekstin që keni lexuar \_\_\_\_\_
- k) Të bisedoni njëri me tjetrin mbi atë çfarë keni lexuar \_\_\_\_\_
- l) Të vizatoni diçka në lidhje me atë çfarë keni lexuar \_\_\_\_\_
- m) Të bëni një Kuitz të shkurter mbi tekstin që kanë lexuar \_\_\_\_\_
- n) Të bëni një improvizim apo dramatizim mbi atë çfarë kanë lexuar \_\_\_\_\_
- o) Të përshkruani stilin e të të shkruarit \_\_\_\_\_
- p) Tjetër \_\_\_\_\_

**13.Sa shpesh zhvillonit këto aktivitete në klasë:**

Qarko një nga numrat ku:

1 “kurre.” 2 “ ne ndonje rast te caktuar.” 3 “ ndonjehere” (rreth 50% te rasteve)

4 “ zakonisht.” 5 “ gjithmonë”

F.	Pyetje me alternative	1	2	3	4
5					
G.	Pyetje me përgjigje të shkurtëra me shkrim	1	2	3	4
5					
H.	Pyetje ku si përgjigje duhet të shkruani një paragraf	1	2	3	4
5					
I.	Pyetje të shkurtera me gojë	1	2	3	4
5					
J.	Diksutime dhe debate	1	2	3	4
5					

**14.Sa shpesh u cakton mësimdhënësi/ja si detyrë shpie ushtrime në lidhje me Analizën e teksti?**

A.Nuk cakton kurrë B.Më pak se një herë në javë C. 1 -2 herë në javë D. 3-4 në javë E. Gjithmonë

**15.Si i teston mësimdhënësi/ja aftësitë tuaja në Analizën e tekstit?**

- a) Me anë testeve me në fokus vetëm analizën e teksti
- b) E përfshini në testin e përgjithshëm të gjuhës
- c) Bëni mini test
- d) Të gjitha këto
- e) Tjetër\_\_\_\_\_

**16.Cilat nga teknikat e me poshtme përdorni në orën e mësimit:**

Diagramin e Venit      Krahimi dhe kontasti      Harta e ngjarjeve    Shkak pasoje    Klasterin  
KWL                        Tabela e hirearkise      Asnjera                        Tjetër

**Seksioni III. Pjetje mbi nivelin e zbatimit të praktikave të Analizës së tekstit nga nxënësi**

**Qarkoni një nga numrat ku:**

- 1.Jo,asnëherë(0%    të rasteve)    2.Rrallë(20%)    3.Ndonjëherë(<50%)    4.Zakonisht(85%)  
5.Gjithmonë(100%)

Kur lexoj dhe analizoj një tekst në orën e Gjuhës së huaj , unë:

Dëgjoj mësimdhënësen dhe mbaj shënimë për t'ju përgjigjur më vonë pyetjeve

1      2      3      4      5

Fillimsht i hedh edhe një sy tekstit dhe shënoj karakteristikat si gjatësia dhe organizimi

1      2      3      4      5

Vendos se cfarë duhet të lexoj me kujdes dhe cfarë jo

1      2      3      4      5

Studjoj fjalet e reja dhe bëj fjali me to

1      2      3      4      5

Perkthej tekstin

1      2      3      4      5

Perdor njohurite e mia paraprake dhe i lindh ato me njohuritë e reja që marr nga teksti

1      2      3      4      5

Nuk analizoj ne detaje , por vetem kuptimin e përgjithshëm

1      2      3      4      5

Kur teksti bëhet i vështirë, e rilexoj dhe i kushtoj më shumë vëmendje

1      2      3      4      5

Përdor tabelat, figurat, fotot ne tekst për të rritur të kuptuarin tim mbi tekstin

1      2      3      4      5

Përdor kontekstin si një kontribues në të kuptuarin e tekstit

1      2      3      4      5

Përpinqem të imaginoj informacionin që e lexoj

1      2      3      4      5

Analizoj në menyrë kritike dhe vlerësoj informacionin e prezantuar në tekst

1      2      3      4      5

**Seksioni III. VESHTIRESITE QE HASIN NXENESIT GJATE PROCESIT TE Analizës së tesktit.**

1. Sa arrini të kuptoni një tekst në klasë?

**A. Pak    B.Aspak    C . Normalisht   D. Shumë   E. Me vështirësi F. Nuk e di**

2. Sa arrini të kuptoni mësimdhënësen kur ju jup udhëzime dhe direktiva mbi Analizën e tekstit?

Në masën:

**a. 20% b. 40% c.50 % d.70% e.mbi 70%**

3.A ju duket e veshtire analiza e një teksti ne klase?

Po     Jo     Nuk e di

2.1 Nese po, Çfarë ju pengon për te kuptuar një tekstu? Listoni të paktën dy arsyet/faktor:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**3. Pohoni (✓) ose Mohoni (✗) fjalitë e mëposhtme. Kur lexojmë dhe analizojmë një tekstu në klasë unë:**

- a) Nuk mund të lexojnë në mënyrë te rrjedhshme
- b) Nuk mund të kuptoj fjalët
- c) Nuk arrij të kuptoj çfarë është më e rëndësishme në tekstu
- d) Nuk kërkoj ndihmë përfjalët e panjohura
- e) Nuk i kap detajet në tekstu
- f) Nuk mbaj mend dhe si rrjedhojë nuk arrij të lidhin informacionin
- g) Nuk i kushtoj shumë vëmendje mësimdhënëses
- h) Nuk arrij të shprehen gojarisht
- i) Kam të njëtin problem si me të shkruarin, nuk kam ide

**4. Cilët nga tekstitet e mëposhtme ju duken të vështirë?**

a. tekste letare b. tekste narrative c. përshkruese d. dialogje e. historike f. edukative g. informuese h. Tjetër \_\_\_\_\_

**5. Qarko nga 1 tek 5 shkallen e veshtirësisë se ketyre faktoreve në Analizën e tekstit:**

a	Fjalët e panjohura	1	2	3	4	5
b	Stuktura e tekstit	1	2	3	4	5
c	Lloji i tekstit	1	2	3	4	5
d	Lloji i temës	1	2	3	4	5
e	Kohët e foljeve	1	2	3	4	5
f	Koha në dispozicion	1	2	3	4	5
g	Fjalët lidhese	1	2	3	4	5
h	Stili i të shkruarit	1	2	3	4	5
i	Përemrat	1	2	3	4	5
j	Mungesa e i ilustrimeve	1	2	3	4	5
k	Mungesa e një praktikave apo teknike të caktuar nga mësimdhënësi	1	2	3	4	5
l	Struktura e pyetjeve	1	2	3	4	5

**6.Në qoftë se ngeleni prapa, nuk arrini të kuptoni dicta:**

**Ju :**

- a) Kerkoni ndihmën e mësimdhënësit/es
- b) Mundoheni ta zgjidhni vetë
- c) Kërkoni ndihmë nga shoku
- d) E leni atë dhe vazhdoni me pjesë të tjera
- e) Heqni fare dorë nga teksti

**Mësimdhënësi:**

- a) Ju ofron ndihmëb) Ju lë ta zgjidhni vetë
- c) Ju cakton një shok përf t'ju ndihmuar
- d) Ju jep detyrë shpie atë pjesë
- e) ju neglizon, merret me nxënës të tjerë

#### **Seksioni IV.Pyetje mbi leximin jashtë shkollor**

##### **1. Qarkoni nga 1( asnjehere) deri 5( cdo dite) përdorimin e këtyre burimeve në orën e mësimit**

A.	Fabula	1	2	3	4	5
B.	Histori të shkurtura	1	2	3	4	5
C.	Libra të gjatë të ndarë në kapituj---	1	2	3	4	5
D.	Poezi	1	2	3	4	5
E.	dramë	1	2	3	4	5
F.	Përshkrime	1	2	3	4	5
G.	udhëzime ose manual	1	2	3	4	5
H.	tabela,diagramë, gafiqe	1	2	3	4	5
I.	Tekste nga libri	1	2	3	4	5
J.	Tekste nga fletorja e punes	1	2	3	4	5
K.	Gazeta apo revista	1	2	3	4	5
L.	Materiale nga interneti	1	2	3	4	5
	Materiale nga lëndë të tjera	1	2	3	4	5

##### **2. Sa shpesh lexoni materiale jashtë shkollore në gjuhë të huaj?**

- Çdo ditë 2 ose 3 herë në javë  Një herë në javë Çdo tre mua Një herë ose 2 here në vit  
Asnjëh

