

STRATEGJITË E TË LEXUARIT DHE ROLI I TYRE NË FENOMENIN E ANALFABETIZMIT FUNKSIONAL TEK NXËNËSIT E KLASAVE TË TRETA

Majlinda Lika

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Erleta Mato

Numri i fjalëve: 50 401

Tiranë, dhjetor 2017

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time personale bëj të ditur se studimi është punim individual, original dhe autentik, i cili nuk është paraqitur dhe vlerësuar nga ndonjë komision apo audiencë tjetër. Çdo rasti referimi i është atribuar autorësia, apo citimi përkatës. si dhe janë shmangur krejtësisht format e mundshme të kopjimeve apo klonimeve.

ABSTRAKTI

Të lexuarit është një proces kompleks që mbetet në themel të formimit akademik të nxënësve. Mungesa e konsolidimit të kësaj kompetence kyç për shumë nxënës, përbën barrierë serioze në aspektin ndërdisiplinor dhe në të nxënës gjatë gjithë jetës. Raportet kombëtare dhe ndërkombëtare dëshmojnë se një numër i konsiderueshëm i nxënësve shqiptarë hasin vështirësi në realizimin e të kuptuarit. Ndër faktorët e shumtë studiuesit citojnë mungesën e të lexuarit strategjik dhe mendojnë se një lexues i pavarur mund të kapërcejë vështirësitë në të kuptuar. Ata kanë provuar se strategjitë që përdorin lexuesit e zotë gjatë lexuarit mund t'u mësohen nxënësve me vështirësi në të kuptuar dhe t'i ndihmojnë ata të realizojnë të kuptuarit.

Studimi ka si qëllim të shqyrtojë efektet e mësimdhënies eksplicite të strategjive konjitive dhe metakonjitive në të kuptuarit e teksteve letrare, si dhe frekuencën e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit. Për të parë nëse ekspozimi i nxënësve të klasave të treta ndaj mësimdhënies eksplicite të strategjive konjitive dhe metakonjitive rezulton në shtim të përdorimit të strategjive dhe rritje të të kuptuarit, 220 nxënës (110 në grupin eksperimental dhe 110 në grupin e kontrollit), iu nënshtruan një testi në të dyja fazat e studimit. Në fazën e parë u zhvillua test mbi të kuptuarin si dhe pyetësi lidhur me përdorimin e strategjive gjatë të lexuarit. Testi vlerësoi aftësitë e nxënësve për të identifikuar, shpjeguar, interpretuar, krahasuar, gjetur kuptimet e fshehura, përdorur fjalët në situata të reja, përmbledhur dhe lidhur eksperiencat me tekstin. Grupi eksperimental iu ekspozua 40 orëve mësimdhënie eksplicite të strategjive të të kuptuarit duke e praktikuar përdorimin e strategjive në tekste reale. Mësuesit e grupeve eksperimentale u trajnuan mbi mësimdhënien e kombinuar të 5 strategjive në tekste reale, duke zbatuar lëshimin gradual të përgjegjësisë tek nxënësit. Grupi i kontrollit u mësua në bazë të praktikës së zakonshme. Pas përfundimit të ndërhyrjes u zhvillua post testi mbi të kuptuarin dhe pyetësi për të dy grupet. Analiza deskriptive vërejti se dokumentet kurrikulare dhe tekstet shkollore të gjuhës shqipe në klasën e tretë nuk janë ndërtuar mbi filozofinë dhe metodologjinë e të nxënës strategjik. Nga ana tjetër, analiza e të dhënave inferenciale nxori në pah se grupi eksperimental, i cili iu ekspozua mësimdhënies eksplicite të strategjive performoi më mirë se grupi i kontrollit në testin e të kuptuarit. Pas ndërhyrjes nxënësit e grupit eksperimental përmirësuan aftësitë për

të identifikuar, krahasuar, gjetur nëntekstin dhe përmbledhur informacionin në shkallë më të lartë se bashkëmoshatarët e tyre që nuk iu nënshtruan eksperimentit. Gjithashtu rezultatet dëshmuar se frekuenca e përdorimit të strategjive si: të lexuarit e qëllimtë, aktivizimi i njohurive, monitorimi i të kuptuarit, gjenerimi i pyetjeve dhe përmbledhja tek grupi eksperimental u rrit ndjeshëm pas ndërhyrjes krahasuar me grupin e kontrollit. Gjetjet janë me interes për nxënësit mësuesit, hartuesit e kurrikulave dhe teksteve shkollore.

Fjalë kyçe: Mësimdhënia eksplicite; strategjitë konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit; realizimi i të kuptuarit; lëshimi gradual i përgjegjësisë.

Abstract

Reading is a complex process that remains at the core of the academic students' proficiency. The lack of consolidation of this key competence for many students, constitutes a serious barrier at the interdisciplinary aspect and impacts lifelong learning. National and international reports bring evidence that a significant number of Albanian students face difficulties in comprehending written texts, falling this way into the category of functional illiteracy. Among many factors, scholars mention lack of strategic reading and they claim that an independent self-controlling reader can overcome the comprehension's difficulties. There is enough scientific evidence that the comprehension strategies used by good readers can be taught and transmitted to poor readers, helping them to unblock the comprehension problems.

The aim of this study is to examine the effects of explicit cognitive and meta cognitive strategy instruction on students of third grade reading comprehension performance and strategy use. To investigate whether exposing students of third grade to explicit instruction of cognitive and meta cognitive strategies, results in the intensification of strategy use and comprehension test improvement, two tests (pre - reading comprehension test and post - reading comprehension test) were administered to 220 students of third grade learners in two phases of this study. At the first phase, a questionnaire and a comprehension test were administered to the experimental and control groups before strategy instruction. The comprehension test assessed students proficiency in identifying, interpreting, explaining, comparing, inferring, using new words in new contexts, summarizing and connecting experiences to the text. The experimental group received 40 sessions of explicit instruction on multiple cognitive and meta cognitive strategies, while working on authentic texts. The teachers of experimental group were trained to deliver explicit instruction of 5 combined strategies on authentic texts, based on the gradual release of responsibility. Meanwhile, the control group was taught based on the current routine, as followed by teachers. After completion of instruction, the post - reading comprehension test and the questionnaire were administered to both groups. Descriptive analysis revealed that the curriculum and the textbook of third grade students are not designed based on strategic learning approach.

Main findings from the inferential analysis revealed that the experimental group, which received explicit instruction of comprehension strategies, outperformed the control group on the reading comprehension test, specifically in the ability to identify, compare, infer and summarize the information. In addition, the results indicated that the frequency of the strategies' use, significantly increased at the experimental group after instruction, when compared to the control group. The students of the experimental group intensified the use of strategies such as: purposeful reading; activating existing knowledge; comprehension monitoring; question generating and summarizing, more than the control group. The findings have implications for learners, teachers, curriculum and textbook designers.

Key words: explicit instruction; cognitive and meta-cognitive comprehension strategies; reading comprehension; gradual release of responsibility.

DEDIKIMI

Për familjen time!

FALENDERIME

Ky studim u bë i mundur falë mbështetjes dhe kurajës pa kushte të familjes dhe miqve të mi. Një falënderim i veçantë i dedikohet prindërve të mi, bashkëshortit dhe djalit tim, të cilëve u kërkoj ndjesë për kohën e munguar dhe stresin e përbashkët në këtë sipërmarrje të madhe.

Në mënyrë të veçantë dua të falënderoj Z. Nazmi Xhomara, pedagog pranë UET, për udhëzimet e vlefshme, si dhe udhëheqësen e temës, Znj. Erleta Mato e cila drejtoi udhëtimin tim në këtë sfidë.

Një kontribut të veçantë në këtë punim, kanë dhënë drejtuesit dhe mësuesit e klasave të treta të shkollave, Q.Turdiu; A. Rustemi; D. Rada; 7. Marsi; dhe S. Gabrani, pa ndihmën e të cilëve nuk do të mund të realizohej ky punim. Një falënderim shkon për prindërit dhe nxënësit që na mirëkuptuan dhe ndihmuan në realizimin e këtij punimi. Gjithashtu, dua të falënderoj miket dhe koleget e punës për idetë, mbështetjen dhe kurajën që më kanë dhënë gjatë kësaj periudhe, në mënyrë të veçantë Znj. Antoneta Rama, Mirela Kondili dhe Anisa Neli.

TABELA E PËRMBAJTJES

KAPITULLI I: KORNIZA TEORIKE DHE SHQYRTIMI ILITERATURËS..... 1

1.1 Paraqitja e problemit	1
1.2 Rëndësia dhe përfitimet e të qenit i arsimuar në ditët e sotme	2
1.2.1 Përkufizimi i të lexuarit	3
1.2.2 Performanca e nxënësve shqiptarë në PISA 2000- 2015 në aftësinë e të lexuarit..	5
1.3 Struktura e disertacionit.....	9
1.4 Perspektiva mbi të lexuarin dhe të kuptuarin	10
1.5 Individualiteti në të kuptuar.....	12
1.6 Faktorët që ndikojnë në realizimin e të kuptuarit.....	14
1.7 Roli i motivimit në realizimin e të kuptuarit	17
1.8 Veçoritë e lexuesve të mirë.	18
1.9 Strategjitë konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit	20
1.9.1 Mësimdhënia e strategjive dhe rëndësia e përvetësimit të tyre	24
1.9.2 Etapat e përdorimit të strategjive gjatë procesit të lexuarit	26
1.9.3 Modelet e mësimdhënies së strategjive	28
1.9.4 Procedurat e zbatimit të mësimdhënies eksplicite të të kuptuarit	29

KAPITULLI II: KONTEKSTI HISTORIK..... 33

2.1 Teoritë e të kuptuarit dhe perspektiva zhvillimore nga vitet 70 e deri më sot	33
2.1.1 Teoria e skemës	33
2.1.2 Metakonjitivizmi.....	34
2.1.3 Roli i teorisë konjitive në mësimdhënien e të kuptuarit	35
2.2 Zhvendosjet konjitive	38
2.3 Perspektiva sociale e të kuptuarit	39
2.4 Praktika mbi mësimdhënien e të kuptuarit	40

KAPITULLI I III: METODOLOGJIA 42

3.1 Qëllimi i studimit.....	42
3.2 Objektivat e studimit	42
3.3 Pyetjet kërkimore	42
3.4 Hipotezat e studimit.....	43

3.5 Variablat	44
3.6 Justifikimi metodologjik.....	44
3.7 Instrumentet.....	47
3.7.1 Analiza e përmbajtjes.....	47
3.7.2 Zhvillimi i pyetësorëve	48
3.7.3 Ndërtimi i testit	49
3.7.4 Intervistat me mësuesit	50
3.8 Mbledhja e të dhënave.....	51
3.9 Kampioni	51
3.9.1 Përzgjedhja e kampionit.....	52
3.10 Aspekti etik.....	53
3.11 Procedura e trajnimit të mësuesve.....	54

KAPITULLI IV: ANALIZA DESKRIPTIVE DHE INFERENCIALE E TË DHËNAVE..... 56

4.1 Analiza deskriptive.....	56
4.1.1 Shqyrtimi i programit mësimor "Gjuha Shqipe 3"	56
4.1.2 Parime të zbatimit të kurrikulës të gjuhës shqipe	57
4.1.3 Objektivat e përgjithshëm dhe shkalla e arritjeve të nxënësve.....	58
4.1.4 Nënlinjat e të lexuarit.....	62
4.1.5 Objektivat specifike të të lexuarit.	62
4.1.6 Analizë mbi objektivat specifike të të lexuarit	64
4.1.7 Mënyra e hartimit të objektivave	65
4.1.8 Përfundime mbi analizën e programit lëndor Gjuha shqipe 3	66
4.2 Shqyrtimi i tekstit shkollor "Gjuha Shqipe, 3"	67
4.2.1 Organizimi dhe struktura e tekstit.....	69
4.2.2 Aktivitetet që mundësojnë përdorimin e strategjive	71
4.2.3 Nivelet konjitive që synohen të maten nëpërmjet pyetjeve mbi të kuptuarin.....	84
4.2.4. Aspekti edukativ, etik dhe estetik në tekst.....	89
4.2.5 Elemente të koherencës në pjesët e leximit	91
4.2.6 Përputhja e tekstit me kërkesat e programit.....	91
4.2.7 Vështrim përmbledhës i aparatit pedagogjik të tekstit.....	92
5.2.8 Përfundime mbi analizën e tekstit.....	94
4.3 Gjetje nga vërtetimi i orëve mësimore para trajnimit	94
4.3.2 Gjetje nga vërtetimi i orëve mësimore pas trajnimit	98

4.4 Këndvështrimet e mësuesve mbi praktikat e mësimdhënies së të kuptuarit	98
4.4.1 Analizëe pikëpamjeve të mësuesve mbi mësimdhënien e të kuptuarit.....	99
4.5. Analiza inferenciale.....	100
4.5.1 Si u përpunuan të dhënat?.....	100
4.6. Rezultatet inferenciale të dala nga përpunimi i pyetësorit	102
4.7 Analiza e hipotezave	105
4.7.2 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në aktivizimin e njohurive paraprake	107
4.7.3 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në monitorimin e të kuptuarit gjatë të lexuarit	108
4.7.4 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në intensitetin e gjenerimit të pyetjeve.....	109
4.7.5 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në intensitetin e përdorimit të strategjisë "përmbledhje"	110
4.7.6 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit tek aftësitë e nxënësve për të identifikuar	111
4.7.7 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në aftësitë e nxënësve për të krahasuar	112
4.7.8 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit tek aftësitë e nxënësve për të dalluar nëntekstin	112
4.7.9 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit tek aftësitë e nxënësve për të sintetizuar	113
4.8 Dallimet midis grupeve në intensitetin e përdorimit të strategjive.....	114
4.9 Dallimet midis grupeve në arritjet në të kuptuar	116

KAPITULLI V: DISKUTIME..... 119

5.1 Gjetjet kryesore	120
5.1.1 Efekti i mësimdhënies eksplicite në intensitetin e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit	120
5.1.2 Efekti i mësimdhënies eksplicite të strategjive në performancën e nxënësve në të kuptuar	122
5.2 Shqyrtimi i rezultateve në raport me studime të tjera	123
5.2.1 Impakti i gjetjeve	123
5.3 Shqyrtimi i rezultateve sipas variabale.....	126
5.3.1 Vështirësitë e nxënësve në të kuptuar	126
5.3.2 Dallimet gjinore në të kuptuar	127

5.3.3 Përdorimi i strategjive në raport me aksesin ndaj librave.....	128
5.3.4 Dallimet gjinore në raport me përdorimin e strategjive.....	129
5.3.5. Roli i motivimit përkundrejt përdorimit të strategjive.....	130
5.3.6 Konceptimi i mësimdhënies së të kuptuarit në programin lëndor	130
5.3.7 Sa e mundëson teksti i nxënësit realizimin e të kuptuarit strategjik?	131
5.3.8 Si realizohet mësimdhënia e të kuptuarit në lëndën e "Gjuhës Shqipe"?	132
5.3.9 Këndvështrimi i mësuesve mbi mësimdhënien e të kuptuarit	133
5.4 Rëndësia e punimit	133
5.5 Kufizimet e studimit.....	135
KAPITULLI VI: KONKLUSIONE.....	137
6.1. Përmbledhje e gjetjeve kryesore të studimeve në fushën e mësimdhënies së të kuptuarit.....	137
6.2 Përfundime mbi gjetjet	138
6.3 Implikime për mësimdhënien e të kuptuarit.....	140
6.4 Rekomandime për studime të mëtejshme.....	141
6.4.1 Si mund të ndërtohej teksti në funksion të të nxënësit strategjik?	142

BIBLIOGRAFIA

SHTOJCAT

LISTA E TABELAVE

Tabela 1. Arritjet e nxënësve shqiptarë sipas niveleve në PISA 2000.....	6
Tabela 2. Pesha që zënë aftësitë e matura në test e shprehur në përqindje	50
Tabela 3. Numri i nxënësve pjesëmarrës sipas grupeve.	51
Tabela 4 Ndarje e nxënësve sipas shkollave	53
Tabela 5.Frekuenca e vështirësisë së nxënësve në të kuptuar.....	103
Tabela 6.Dallimet gjinore midis meshkujve dhe femrave në përdorimin e strategjive të të kuptuarit	103
Tabela 7. Testi - T për grupet e pavarura midis nxënësve që kanë bibliotekë në shtëpi dhe atyre që nuk kanë, në raport me përdorimin e strategjive konjitive dhe metakonjitive.	104
Tabela 8. T-test për dallimet në përdorimin e strategjive monitoruese midis nxënësve që pëlqejnë të lexojnë libra jashtëshkollorë dhe atyre që nuk pëlqejnë.	104
Tabela 9.T-test për dallimet midis vajzave dhe djemve, përsa i përket të kuptuarit.....	105
Tabela 10. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "të lexuarit e qëllimshëm" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental.	105
Tabela 11. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "aktivizoj njohuritë paraprake" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental.	107
Tabela 12. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "monitorimi i të kuptuarit" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental	108
Tabela 13. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "gjeneroj pyetje" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental	109
Tabela 14. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "përmbledhje" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental	110
Tabela 15. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të identifikuar" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental	111
Tabela 16. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të krahasuar" veçoritë e objekteve tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental	112
Tabela 17. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të dalluar nëntekstin" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental.....	112
Tabela 18. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të sintetizuar informacionin" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental.....	113
Tabela 19. Statistika për grupet e çiftëzuara (të varura) në grupin e kontrollit dhe në grupin eksperimental mbi intensitetin e përdorimit të strategjive në anketimin t_1 dhe t_2	114

Tabela 20. Vlerat përmbledhëse të medianeve mbi përdorimin e strategjive tek të dy grupet në matjet t_1 dhe t_2	115
Tabela 21. Vlerat përmbledhëse të medianeve sipas Wilcoxon test, mbi përdorimin e strategjive tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental nga t_1 në t_2	116
Tabela 22. Rezultatet përmbledhëse të Wilcoxon test mbi aftësitë e nxënësve për realizimin e të kuptuarit të në matjet t_1 dhe t_2	116
Tabela 23. Vlerat e medianeve sipas Wilcoxon test, në aftësitë për të kuptuar tek grupi eksperimental dhe grupi i kontrollit nga t_1 në t_2	117
Tabela 24. Vlerat përmbledhëse të medianeve sipas Wilcoxon test, mbi realizimin e të kuptuarit tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental në matjet t_1 dhe t_2	118

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

AKP - Agjencia Kombëtare e Provimeve.

IALS - International Adult Literacy Survey; Studimi Ndërkombëtar mbi Shkrim- Leximin tek të Rriturit.

NAEP - National Assessment of Educational Progress; Vlerësimi Kombëtar i Progresit në Arsim

NALA - National Association of Literacy for Adults; Organizata Kombëtare e Shkrim - Leximit për të Rritur.

NRP - National Reading Panel; Paneli Kombëtar i Leximit.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development; Organizata për Zhvillim dhe Bashkëpunim Ekonomik.

PISA - Program for International Student Assessment; Programi i Vlerësimit Ndërkombëtar të Nxënësve.

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study; Progresi në Studimin Ndërkombëtar të Shkrim - Leximit.

SAIL - Students Achieving Independent Learning; Nxënësit që Bëhen Lexues të Pavarur

KAPITULLI I: KORNIZA TEORIKE DHE SHQYRTIMI I LITERATURËS

1.1 Paraqitja e problemit

Koncepti i të nxënit ka evoluar nga të mbajturit mend, në aftësinë për ta gjetur dhe përdorur informacionin. Zhvillimet e shpejta në ekonomi, teknologji, infrastrukturë, si dhe kuadri i globalizimit kanë shtruar nevojën që individët t'i përgjigjen intelektualisht këtyre ritmeve. Kësisoj, lind nevoja e të pasurit akses ndaj informacionit, përpunimit dhe përdorimit të tij, për pjesëmarrje aktive në shoqëritë që evoluojnë shpejt. Baza e integritit në shoqëritë e zhvilluara mbetet aftësia e individëve për të lexuar, kuptuar dhe përdorur informacionet e shkruara.

Përvoja në fushën e pedagogjisë, si mësuese, lektore dhe inspektore ka ndikuar në kontaktet dhe punën me nxënës të grupmoshave të ndryshme. Gjithashtu, mundësia për të vrojtuar dhe vlerësuar dhjetëra orë mësimi, ka ofruar qasje mbi praktikatat që mësuesit kanë realizuar gjatë orëve të mësimi. Një shqetësim konstant ka qenë prania e një grupi nxënësish, inaktivë, të pamotivuar dhe me vështirësi të theksuara në të nxënë. Kështu, ka lindur pyetja se pse jo të gjithë nxënësit nxënë njësoj? Çfarë i pengon të nxënit e tyre? Është individualiteti dhe tiparet që karakterizojnë nxënësit, mungesa e motivimit, kurrikulat dhe tekstet shkollore, apo metodat, strategjitë dhe teknikat e përdorura nga mësuesit që nuk u përgjigjen nevojave të tyre? Të gjitha këto pikëpyetje u bënë shtysë për nisjen e këtij studimi, me shpresën për të kuptuar arsyet se pse jo të gjithë nxënësit arrijnë të kuptojnë çfarë lexojnë, edhe pse aftësitë e tyre dekoduese janë të konsoliduara. Një e dhënë tjetër, kanë qenë raportet kombëtare dhe ndërkombëtare që raportojnë nivel të dobët performance të nxënësve të arsimit para-universitar në aftësitë e shkrim-leximit. Referuar këtyre raporteve, vështirësitë që hasin nxënësit e klasave të treta dhe të pesta në përmbushjen e aftësisë për të kuptuar informacionet që lexojnë janë domethënëse, çka dëshmon një shkallë të qenësishme të analfabetizmit funksional, apo arritje nën nivelin bazë në shkrim-lexim. Aftësia në të lexuar nuk nënkupton vetëm aftësinë e nxënësit për të dekoduar informacionin mekanikisht, por për ta përdorur atë dhe shfrytëzuar për një punësim të mirë dhe jetë cilësore.

Sipas të dhënave të Raportit Kombëtar të Vlerësimit për Klasat e Treta dhe të Pesta, 10% e nxënësve renditen në intervalin 0-31 pikë, të konvertuara në nivelin 0 të arritjeve, me njohuri të pamjaftueshme për të përmbushur kompetencën bazë të shkrim-leximit (AKP, 2015: 79-82). Për më tepër, rreth 58% e nxënësve në total, klasifikohen në nivelet 0, 1, dhe 2, çka dëshmon performancë të nxënësve nën mesataren. (AKP, 2015: 80). Gjithashtu sipas AKP, 2014, 43.48 % e nxënësve dështojnë të përmbledhin me një fjali një paragraf të lexuar. Probleme mbi të kuptuarit hasin edhe nxënësit 15 vjeçarë në Shqipëri, sikundër raportohet nga OECD, (2001, 2010, 2013, 2016).

Vështirësitë në të lexuar nuk janë problem me të cilin ndeshen vetëm nxënësit shqiptarë, ato hasen edhe në vendet më të zhvilluara dhe prekin si moshat e reja ashtu dhe të rriturit. Referuar National Association of Literacy for Adults ¹(NALA), rreth 30 milionë të rritur në moshën 16 vjeç e lart, kërkojnë ndihmë për të plotësuar një formular punësimi. (U.S. Department of Education, 2003). Gjithashtu, sipas National Assessment of Educational Progress², (NAEP), 29 % e nxënësve të klasave të katërta dhe 20 % e klasave të teta, që nuk klasifikohen tek nxënësit me aftësi të kufizuara, kanë arritje nën nivelin bazë në aftësinë e të lexuarit.

1.2 Rëndësia dhe përfitimet e të qenit i arsimuar në ditët e sotme

Në mënyrë që të zhvillojnë njohuritë dhe potencialin e tyre për një pjesëmarrje aktive në shoqëri, individët kanë nevojë të arsimohen dhe të përvetësojnë aftësitë bazë. Ky synim kapërcen aspektin individual dhe u referohet kontributeve në kuadrin familjar, komunitar dhe shoqëror në tërësi.

Studimet e shumta kanë provuar se njerëzit me kompetencë të konsoliduar në shkrim lexim, si një prej kompetencave bazë që ndërlidhet me disiplina të tjera, kanë shanse shumë më të larta për t'u realizuar profesionalisht, për të pasur shanse më të mira punësimi, si dhe punë më të mirë paguara krahasuar me më pak të zotët në këtë fushë. Njerëzit e shkolluar e kanë më të lehtë të orientohen në organizata shoqërore që i përkasin sistemit shëndetësor, administratës dhe agjencive ligjore. Një tjetër avantazh i rëndësishëm i njerëzve të shkolluar lidhet me vendimmarrjen. Ata janë në gjendje të marrin pjesë në shoqëritë ku jetojnë në

¹Organizata Kombëtare e Shkrim -Leximit për të Rritur

² Vlerësimi Kombëtar i Progresit në Arsim

mënyrë aktive, të kenë ndjeshmëri ndaj çështjeve që cenojnë mirëqenien e tyre qytetare, të reagojnë dhe të influencojnë në vendimmarrje dhe politikëbërje. Siç theksohet nga Lundberg, (1991, 1997); MacCarthy & Raphael, (1989) pjesëmarrja mund të përfshijë një pozicionim të caktuar të individit në shoqëri, si dhe një hap kritik, për lirinë personale, fuqizimin dhe emancipimin.

Nëpërmjet marrjes së informacionit të shkruar në të gjitha format përfshi dhe atë elektronike, individët e kanë më të kollajtë të orientohen në hovin e ndryshimeve të vrullshme dhe të përshtaten për të pasur një jetë më cilësore. Në këtë kuadër, një individ i arsimuar ka më shumë premisa të integrohet dhe orientohet në tregun e punës, falë aftësive intelektuale të fituara. Një fushë ndikimi domethënëse e individëve të arsimuar është e lidhur dhe me suksesin ekonomik të vendeve.

Çfarë do të thotë të kesh nivel të ulët shkrim-leximi ?

The International Adult Literacy Survey³ (IALS): OECD and Statistics Canada (1997), gjykon se aftësitë e individëve në shkrim lexim kanë ndikim domethënës në suksesin apo prapambetjen e ekonomive të vendeve të ndryshme. Sipas këtij vëzhgimi, niveli i shkrim-leximit, paraqet gjithashtu influencë të drejtpërdrejtë në sistemin e taksave, në punësim, në shëndetësi, si dhe në arsimimin gjatë gjithë jetës. Ky studim tregon se individët me nivele të ulëta në shkrim-lexim kanë më shumë gjasa të varen në skemën e mbështetjes publike dhe të përfshihen në sjellje kriminale. Përtej impaktit individual, si shanse më të ulëta punësimi dhe gjasa për të jetuar në varfëri, nivelet e ulëta të shkrim-leximit siç u cek më lart prekin zhvillimin ekonomik të vendeve. Referuar raporteve të OECD-së, studentët me aftësi shkrim-lexim poshtë nivelit bazë, hasin vështirësi jo vetëm në mundësitë për t'u punësuar, por përballen me mundësi arsimimi të kufizuara gjatë gjithë jetës.

1.2.1 Përkufizimi i të lexuarit

"Të lexuarit" shpesh është perceptuar si një proces mekanik, apo dekodim i thjeshtë. Përkundrazi, realizimi i këtij procesi kërkon aktivizimin e një game procesesh mendore dhe kompetencash konjitive të gjera, që e kanë zanafillën tek njohuritë bazë të dekodimit,

³Studimi Ndërkombëtar mbi Shkrim- Leximin tek të Rriturit

njohuritë leksikore, gramatikore dhe vijojnë me struktura më komplekse linguistike dhe tekstuale, që shkojnë deri tek njohja e botës.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) e përkufizon "literacy" si:

"të kuptuarit e informacionit, përdorimi i tij, si dhe reflektimi mbi tekstet e shkruara, me qëllim përmbushjen e qëllimeve individuale, zhvillimin e njohurive dhe të potencialit për të marrë pjesë në shoqëri". (OECD, 2010, :37)

Të njëjtën perspektivë ndan PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study)⁴ i zhvilluar me nxënës të klasës së katërt, që e përkufizon të lexuarin si: "aftësia për të kuptuar dhe përdorur format e gjuhës së shkruar në funksion të zhvillimit individual dhe shoqëror". Të lexuarit është mjet i rëndësishëm në edukimin gjatë gjithë jetës. Përkufizimi mbi kompetencën e "literacy" referuar OECD (2001; 2010), konsiston në një gamë aftësish afatgjata, që shoqërojnë dhe përcaktojnë kapacitetin intelektual të individit në të pasurit akses në shoqëritë që zhvillohen. Çfarë studimet konstatojnë, është se përkufizimi mbi të lexuarin ka evoluar, është pasuruar dhe fokusuar në zhvillimin konjktiv të nxënësve, përkundrejt arritjeve me natyrë mekanike, të cilat trajtohen në lëmin e leksikologjisë.

(Olson, 1994) e konsideron të lexuarin si kartë me rëndësi ndërdisiplinare, kartë që jep akses ndaj institucioneve, që ndikon në proceset konjitive dhe formëson mënyrën se si mendojmë. Për më tepër, të lexuarit shihet si parakusht për suksesin e nxënësve në disiplina të tjera shkollore, për vetë faktin se korrelacioni ndërmjet të lexuarit dhe rezultateve në matematikë në PISA për vendet e OECD-së, raportohet 0.81, ndërsa korrelacioni ndërmjet të lexuarit dhe shkencës është në vlerat 0.86.

Hooloway (1999), i sheh aftësitë në të lexuar si esenciale në arritjet akademike të nxënësve të arsimit bazë dhe atij të mesëm. (OECD, 2001), gjithashtu thekson rëndësinë e të nxënësve strategjik dhe ka në vëmendje *"të lexuarin për të nxënë"* krahasuar me *"të mësuarin për të lexuar"*. Siç edhe (Moss 2005) vëren, koncepti ka tejkaluar aspektin mekanik dhe i referohet atij konjektiv, ku të lexuarit fokusohet tek përfitimet e marra nga informacioni, krahasuar me përpjekjet e nxënësve për të dekoduar. Të lexuarit përbën shtratin e formimit dhe konsolidimit të aftësive konjitive në aspektin gjuhësor, komunikues si dhe ndërdisiplinor.

⁴ Progresi në Studimin Ndërkombëtar të Shkrim-Leximit.

1.2.2 Performanca e nxënësve shqiptarë në PISA 2000- 2015 në aftësinë e të lexuarit

Organizata për zhvillim dhe bashkëpunim ekonomik (OECD), ndërmerret një studim çdo 3 vite me nxënës nga vende të ndryshme të botës. PISA, (Programme of International Student Assessment) vlerëson shkallën e arritjeve të nxënësve 15 vjeçarë lidhur me njohuritë bazë drejt përfundimit të arsimimit të detyrueshëm në lexim, matematikë dhe shkencë. Për hir të fokusit të studimit, ne do t'i referohemi vetëm arritjeve të nxënësve në aftësinë e të lexuarit duke lënë jashtë analizës arritjet në lëndën e matematikës dhe në lëndët shkencore.

OECD parashtron se vlerësimi i PISA-s, nuk ka si qëllim të masë nëse nxënësit mund të riprodhojnë informacionin e marrë, por shqyrton se sa mirë nxënësit mund të vënë në funksion dijet dhe aftësitë e tyre në situata të panjohura, në shkollë dhe jashtë saj.

Gjetjet dhe të dhënat e raportit të PISA-s priten me interes nga politikëbërësit në mbarë botën, pasi i ndihmojnë ata të matin dhe krahasojnë nivelin dhe arritjet e nxënësve në vendet e tyre me arritjet e nxënësve në vende të tjera. Bazuar në performancën e nxënësve, ata përcaktojnë prioritetet që u përafrohen atyre të vendeve të suksesshme dhe ndajnë eksperiencën me sisteme të tjera arsimore. Përtej, PISA informon politikëbërësit dhe publikun mbi ngjashmëritë dhe ndryshimet midis sistemeve arsimore në vende të ndryshme, si dhe ndikimin e tyre në arritjet e nxënësve.

Vendet pjesëmarrëse në PISA

Vendet pjesëmarrëse janë kryesisht vende të OECD-së, vende të bashkimit Evropian, vende kandidate për në Bashkimin Evropian, si dhe vende të tjera që nuk gëzojnë ndonjë status. Më konkretisht numri i vendeve pjesëmarrëse është si vijon:

- viti 2000 morën pjesë 43 vende;
- viti 2003 morën pjesë 41 vende;
- viti 2006 morën pjesë 57 vende;
- viti 2009 morën pjesë 75 vende;
- viti 2012 morën pjesë 65 vende;
- viti 2015 morën pjesë 72 vende.(OECD, 2016: 26)

Theksojmë se Shqipëria është pjesëmarrëse në vitin 2000, 2009, 2012 dhe 2015 dhe analiza do të përqendrohet në performancën e nxënësve shqiptarë respektivisht në këto vite.

Nxënësit shqiptarë në PISA 2000.

Performanca e nxënësve shqiptarë në PISA 2000, paraqitet jo e kënaqshme në raport me vendet e OECD-së, si dhe me vendet e tjera me nivel ekonomik të përafërt. Shqipëria renditet në vend të 40 nga 43 vende pjesëmarrëse, duke lënë pas vetëm vende si Maqedonia dhe Peruja. Diferencat janë të konsiderueshme ndërmjet arritjeve të nxënësve nga vendet e OECD-së dhe arritjeve të nxënësve shqiptarë. Kështu, nëse në Hong-Kong 10 % e nxënësve kanë arritur nivelin 5, që është dhe niveli maksimal për PISA 2000, vendi ynë numëron vetëm 0.1% të nxënësve që janë renditur në këtë nivel. Një përqindje e konsiderueshme, (70%) e nxënësve shqiptarë kanë performuar në nivelin 1 ose më poshtë. Më shumë se gjysma e nxënësve (65%), nuk kanë arritur nivelin 2. Një tjetër e dhënë dëshmon se nxënësit me rezultate të larta nuk kanë arritur të performojnë në nivelin 4.

Tabela 1. *Arritjet e nxënësve shqiptarë sipas niveleve në PISA 2000.*

Niveli 5	Niveli 4	Niveli 3	Niveli 2	Niveli 2/b	Niveli 1	Niveli 1/b
0.1%	-	8%	21%	-	44%	27%

Arritjet e nxënësve shqiptarë në PISA 2009

Pas vitit 2000 pjesëmarrja tjetër e radhës, është ajo e vitit 2009, ku Shqipëria arrin në nivelin e 385 pikëve, duke shënuar rritje të lehtë me 3 vende, krahasuar me vitin 2000 dhe duke lënë mbresa vende si: Katari, Panamaja, Peruja, Azerbajxhani dhe Kyrgyzistani. Në aftësinë e të lexuarit, nxënësit shqiptarë shënojnë rritje me 36 pikë më shumë se në performancën e vitit 2000.

PISA 2009 citon si faktorë diferencat e ndjeshme ndërmjet shkollave urbane dhe rurale në vend, të ndikuara nga cilësia e dobët e shërbimit arsimor të ofruar në zonat rurale. Ky përfundim merr shkas nga diferencat në arritje prej 45 pikësh mes këtyre kategorive, e përkthyer në më shumë se një vit shkollor diferencë.

Gjithsesi, në performancën e vitit 2009, nxënësit shqiptarë rezultojnë se janë përmirësuar në të dyja kahet, që do të thotë rritje e numrit të nxënësve që renditen në nivele të larta dhe ulje të numrit të nxënësve që performojnë në nivele të ulëta. (OECD, 2010e). Çfarë nuk mund të anashkalohet, është se përqindja e nxënësve shqiptarë që performojnë në nivele të larta, mbetet shumë e ulët krahasuar me mesataren e vendeve të OECD-së. (8.5%, e nxënësve të

OECD-së, renditen në nivelet 5 dhe 6, ndërkohë që 0.1%e nxënësve shqiptarë renditen në këto nivele). Nivelin 4, 5, ose 6 e arrijnë vetëm 2. 1% e nxënësve shqiptarë. Kjo shifër tregon progres krahasuar me vitin 2000, ku pothuaj asnjë nxënës shqiptar nuk u klasifikua në nivelin 4 dhe vetëm 0.1% e nxënësve arriti nivelin maksimal. Përtej progresit të pakët, Shqipëria ka përqindjen më të madhe të nxënësve ndërmjet vendeve pjesëmarrëse, që performojnë nën nivelin 1_b.

Nxënësit shqiptarë në PISA 2012

Vlen të përmendet se gjatë këtyre viteve, Shqipëria ka shënuar rritje nga njëra performancë në tjetrën dhe progresi më i dukshëm vërehet tek nxënësit me rezultate maksimale. Një tjetër arritje pozitive, lidhet me faktin se numri i nxënësve që nuk arrijnë nivelin bazë të aftësisë për të lexuar është reduktuar. (OECD, 2013 :176).

Sipas këtij raporti nxënësit shqiptarë shfaqin arritje të mira në:

- gjetjen dhe identifikimin e informacionit në tekste të thjeshta;
- krahasimin e tipareve të personazheve, ngjarjeve dhe elementeve të tjera në tekst;
- kombinimin e paragrafëve brenda një teksti, për të siguruar koherencën e tij;
- gjetjen e ideve të thjeshta, të dukshme në tekst;
- interpretimin e një fjalie në tekst të thjeshtë mbi çështje të njohura;
- gjetjen e temës apo qëllimit të autorit, në tekste mbi tema të njohura;
- interpretimin dhe gjetjen e kuptimit të fshehur të një fjale apo fjalie;
- krijimin e një lidhjeje të thjeshtë midis informacionit të dhënë në tekst dhe njohurive të zakonshme të jetës së përditshme;
- krahasimin apo lidhjen midis tekstit dhe eksperiencave paraprahe të nxënësit;
- shpjegimin e një tipari të tekstit nisur nga përvoja apo eksperiencat personale.

Nxënësit shqiptarë hasin vështirësi në:

- përballjen me tekste të një natyre të panjohur për ta;
- integrimin dhe përdorimin e informacionit të marrë nga tekste të ndryshme;
- zbulimin e ideve të panjohura më parë;
- gjenerimin e lidhjeve abstrakte për zhvillimin e interpretimeve të ndryshme;
- vlerësimin në mënyrë kritike të një teksti kompleks mbi një çështje të panjohur;

- zbatimin e aftësive të përftuara përtej tekstit;
- ngritjen e hipotezave, duke zhvilluar njohuri specifike dhe përpunuar koncepte që mund të jenë në kundërshtim me pritshmëritë.

Raporti dëshmon se përgjithësisht nxënësit shqiptarë shfaqin vështirësi në përdorimin, integrimin, vlerësimin kritik dhe dyshimin mbi informacionin, barriera që lidhen me nivelet e larta konjitive të nxënësve, ndërkohë që ata shfaqin aftësi të mira në përpunimin e informacionit.

Si një prej shkaqeve kryesore, OECD citon gjendjen ekonomike, e cila luan një rol jo pak të ndjeshëm në performancën e nxënësve dhe cilësinë e arsimit në përgjithësi. Gjithashtu, raporti vëren se Shqipëria performon në nivele të përafërta me vende me ngjashmëri ekonomike. Në kuotën e 349 pikëve, Shqipëria renditet ndjeshëm nën mesataren e vendeve të OECD-së me një diferencë prej 153 pikësh (349 vs. 502), krahas 38 vendeve të tjera me diferenca të ndjeshme karshi vendeve anëtare të OECD-së.

Nga viti 2000 deri në vitin 2012, Shqipëria ka bërë progres me 45 pikë, e dhënë që përkthehet në rritje mesatare vjetore prej më shumë se 4 pikësh. Megjithatë, edhe pse ka rritje në krahasim me vitet e mëparshme, në renditjen e përgjithshme ajo është renditur një vend më lart krahasuar me performancën e vitit 2009, dhe lë mbrapa 6 vende, përfshirë këtu Malajzinë, Argjentinën, Indonezinë, Kazakistanin, Katarin dhe Perunë.

Në PISA 2012 nxënësit performuan bazuar në 8 nivele dhe niveli 6 u klasifikua si niveli maksimal. Duhet nënvizuar se diferenca të ndjeshme u vërejtën edhe në klasifikimin sipas niveleve. Pjesa më e madhe e nxënësve shqiptarë, janë larg klasifikimit në nivelin 3, pasi 3 nga 4 nxënës nuk e arrijnë këtë nivel, ndryshe nga mesatarja e vendeve të OECD-së, ku 59% e nxënësve renditen në këtë nivel.

Nënvizojmë se pjesa më e madhe e nxënësve shqiptarë në PISA 2012, performojnë në nivele të ulëta kryesisht në nivelin 2, që konsiderohet niveli bazë dhe më poshtë. 1 në 3 nxënës performojnë në nivelin 1_b, karshi 18 % të nxënësve të vendeve të OECD-së, ndërkohë që më shumë se gjysma e nxënësve renditen në nivelin 1_a, ose më poshtë. Sipas, (OECD, 2010), nxënësit që renditen poshtë nivelit 1_b, kanë gjasa të të përballen me vështirësi serioze në përfitimin nga edukimi i mëtejshëm dhe mundësitë e të nxënësve gjatë gjithë jetës.

Arritjet e nxënësve shqiptarë në PISA 2015

Raporti (OECD, 2016), raporton se Shqipëria në performancën e përgjithshme në PISA 2015 ka arritur kuotën e 427 pikëve, duke lënë mbrapa 20 vende, midis të cilëve edhe një vend të OECD-së, Turqinë. Më konkretisht, në një hark kohor prej një dekade e gjysmë, (2000- 2015) Shqipëria ka rritje të përgjithshme prej 78 pikësh. Duhet theksuar, se progresi ka qenë konstant dhe i qëndrueshëm, me një rritje prej më shumë se 10 pikësh çdo tri vite (OECD, 2016:38), pa mënjanuar faktin se Shqipëria renditet mes 40 ekonomive që performojnë ndjeshëm nën mesataren e vendeve të OECD-së, ku më pak se 1 në 2 studentë renditen në nivelin bazë dhe poshtë tij.

Të dhënat ndër vite dëshmojnë se me gjithë numrin e lartë të nxënësve shqiptarë që performojnë në nivele të ulëta, është bërë progres nga njëra performancë në tjetrën.

Nga viti 2000-2015 arritjet në të lexuar kanë pësuar rritje me 56 pikë, (349 pikë në vitin 2000, kundrejt 405 pikë në vitin 2015), (OECD, 2016: 77). Përtej kësaj, hendeku me mesataren e vendeve të OECD-së në aftësinë e të lexuarit është i konsiderueshëm (88 pikë më poshtë se mesatarja e OECD-së dhe 130 pikë më poshtë se vendi i parë (OECD, 2016: 44)), çka do të thotë se nevojiten analiza, politika dhe reforma të thella, në arsimin shqiptar për të kapur ritmet e zhvillimit intelektual të vendeve të zhvilluara.

1.3 Struktura e disertacionit

Kapitulli i parë i punimit hapet me pasqyrimin e problematikës së përgjithshme që shërbeu si shtysë për zhvillimin e studimit, vijon me një panoramë dhe vështrim krahasues të performancës së nxënësve shqiptarë në PISA 2000-2015, si dhe shpalos hipotezat dhe pyetjet kërkimore të punimit. Gjithashtu, ky kapitull u referohet studimeve shkencore dhe analizon bazën teorike ku përfshihen çështje si: perspektivat mbi të lexuarit dhe të kuptuarit; individualiteti në të kuptuar dhe shumë kuptimësia; faktorët që ndikojnë në realizimin e të kuptuarit; motivimi i nxënësve dhe roli i tyre në të kuptuarin e teksteve; tiparet e lexuesve të mirë; roli i strategjive konjitive dhe metakonjitive në realizimin e të kuptuarit; mësimdhënia e strategjive dhe rëndësia e përvetësimit të tyre; modelet e mësimdhënies së strategjive, etj... *Kapitulli i dytë* sjell një këndvështrim historik të evoluimit të teorive, zhvendosjeve konjitive

dhe modeleve të mësimdhënies së të kuptuarit nga vitet 70 e në vijim. *Kapitulli i tretë* shpalos qasjen metodologjike të punimit.

Kapitulli i katërt është ndarë ndërmjet analizave cilësore dhe atyre sasiore. Analiza cilësore është përqendruar në shqyrtimin e dokumenteve kurrikulare, si programi lëndor dhe teksti i nxënësit. Fokusi gjithashtu, është përqendruar në pasqyrimin e gjetjeve të marra nga vëzhgimet e orëve mësimore dhe intervistave me mësuesit. Gjithashtu ky kapitull përfshin rezultatet e analizës cilësore ku janë pasqyruar gjetjet kryesore mbi hipotezat e ngritura, rezultatet mbi variablat e përcaktuar, si dhe lidhjet ndërmjet variablave të bazuar në rezultatet e pyetësorëve dhe testit të vlerësimit. *Kapitulli i pestë* analizon dhe krahason rezultatet e përfuara duke i shqyrtuar në raport me studime të ngjashme në fushën e mësimdhënies së të kuptuarit. Analiza në këtë kapitull është një ndërthurje ndërmjet rezultateve sasiore dhe gjetjeve cilësore të përfuara nga instrumentet. Më tej në kapitull, ceket rëndësia e punimit dhe kufizimet e tij.

Kapitulli përmbyllës i referohet konkluzioneve mbi hipotezat e ngritura në fillim të studimit, si dhe paraqet implikimet dhe sugjerimet për studime të mëtejshme në këtë fushë.

1.4 Perspektiva mbi të lexuarin dhe të kuptuarin

E. L. Thorndike në vitin 1917 i veshi të lexuarit një qasje logjike, përtej asaj mekanike. Ai e quajti të lexuarin "*procesi i të arsyetuarit*", duke e konsideruar mekanizëm të rëndësishëm që i jep shtysë zhvillimit mendor. Të të njëjtit mendim ishin Durkin (1993); Pressley & Afflerbach (1995), të cilët e trajtuan procesin e të lexuarit si "*të menduarit e qëllimtë*", gjatë të cilit përftohet kuptimësi në ndërveprimin e vazhdueshëm të lexuesit me tekstin. Të lexuarit, referuar (van den Broek, 1994) është një marrëdhënie ndërmjet kujtesës afatshkurtër dhe asaj afatgjatë. Ato ndërveprojnë me njëra-tjetrën, duke bërë që njohuritë e ruajtura në kujtesën afatgjatë të ndihmojnë në pasurimin logjik dhe lidhjen me kujtesën afatshkurtër. Një përkufizim i thjeshtë e trajton të lexuarin si dekodim dhe i shton të kuptuarit nëpërmjet të dëgjuarit. Hoover & Gough, (1990); Kucer, (2001) hedhin idenë se lexuesi bën zgjedhjet e tij gjatë të lexuarit, që do të thotë se është në dorën e tij të lidhë informacionin me njohuritë dhe eksperiencat paraprake vetëm nëse ato përshtaten dhe rrinë mirë me njëra-tjetrën.

Durkin (1993), përveç trajtimit të procesit të të lexuarit u ndal në konceptin e të kuptuarit, proces të cilin e përkufizoi si *"esenca e të lexuarit"*. Durkin pa një varësi të ndërsjellët ndërmjet të lexuarit dhe të kuptuarit. Sipas tij të kuptuarit është i përealizueshëm nëse nuk arrihet një dekodim i saktë, automatik, ekspresiv dhe intonativ. Udha e gjatë dhe e mundimshme e dekodimit dhe arritjes së rrjedhshmërisë në të lexuar kanë një qëllim të vetëm, që është realizimi i të kuptuarit. Lexuesit që hasin vështirësi në dekodimin e informacionit sipas studiuesve, hasin vështirësi në të kuptuarin e pjesëve që lexojnë. Pressley (2002:292), gjithashtu sheh si primare në realizimin e të kuptuarit aftësitë e lexuesit për të dekoduar materialin e shkruar.

"nëse një nxënës nuk ka përfutur rrjedhshmërinë në të lexuar, ai është i përqendruar në kombinimin e shkronjave dhe tingujve, ndërkohë që pak vëmendje dhe energji i jep të kuptuarit. Në të kundërt, kur nxënësi ka fituar rrjedhshmërinë në të lexuar ai i kushton pak vëmendje dekodimit dhe përqendrohet më shumë në realizimin e të kuptuarit" (Pressley 2002:292).

Të lexuarit është një marrëdhënie dhe që të funksionojë kërkon ndërveprim. Lexuesi dhe teksti kanë karakteristikat dhe specifikat e tyre, prandaj të lexuarit mbetet një marrëdhënie unike dhe raporti varion nga një lexues tek tjetri. Përtej, mënyra se si realizohet të kuptuarit nga një lloj teksti tek tjetri është e ndryshme, bazuar në shumë variabla të ndërthurura dhe në veçoritë e tekstit. Ky këndvështrim përforcohet nga Rosenblatt (1978), i cili vë në pah tiparet unike të individëve, raportet që krijojnë me tekstin dhe vlera e shtuar që vjen si rezultat i diskutimeve me të tjerët. Nuk mund të lëmë pa përmendur faktin se kuptimësia është e lidhur ngushtë me qëllimet e lexuesit, mekanizmat që përzgjedh ai për t'u dhënë zgjidhje problemeve, shtojt dhe proceset mendore që përfshin gjatë ndërveprimit me tekstin. Lexuesi ka tendencën ta refuzojë informacionin, në rastet kur njohuritë paraprake apo eksperiencat personale nuk krijojnë bosht logjik që ndërlidh informacionet. Në të shumtën e herës, sidomos në rastin e teksteve informuese, realizimi i kuptuarit kërkon njohuri paraprake solide, përkundër, ato përbëjnë pengesë serioze në ndërtimin e të kuptuarit.

Por cilat janë sjelljet e një lexuesi të vëmendshëm gjatë procesit të të lexuarit? Të lexuarit nuk është një proces linear, që do të thotë se tekstit nuk i jepet e njëjta vëmendje nga fillimi në fund. Të lexuarit është një proces rekursiv, që do të thotë se nuk mbaron me tentativën e parë për të realizuar të kuptuarit. Lexuesi i vëmendshëm i rikthehet disa herë paragrafëve, të cilat janë të vështira për t'u kuptuar. Ai hulumton ndërmjet strategjive dhe në varësi të vështirësisë

që has, zgjedh më të përshtatshmen derisa kapërcen barrierën që pengon të kuptuarit. Lexuesi ndërvepron në mënyrë aktive me tekstin. Në etapën *gjatë të lexuarit*, lexuesi në varësi qëllimeve të tij vendos se ku duhet të përqendrohet më shumë në tekst dhe se çfarë duhet të anashkalojë për të realizuar të kuptuarin. Në mënyrë të vazhdueshme lexuesi aktiv ngre pyetje, hipoteza, krijon raporte mes ngjarjeve, personazheve, koncepteve dhe mat nëse idetë lidhen me njëra tjetrën ose jo. Ndërsa në etapën e pas leximit mat të kuptuarit nëpërmjet strategjive specifike si: përmbledhja, skemat organizuese apo përgjigjet mbi të kuptuarit e tekstit. I gjithë ky proces na bën të mendojmë se ndërveprimi me tekstin është një marrëdhënie që duhet konsoliduar.

Perspektiva mbi të kuptuarit.

Të realizosh të kuptuarin do të thotë t'i japësh kuptim një teksti të shkruar nëpërmjet një shkëmbimi të ndërsjellët idesh ndërmjet lexuesit dhe mesazhit në një tekst të caktuar (Harris dhe Hodges, 1995:39). Cilësia e të kuptuarit sipas Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., &Wilkinson, I.A.G. (1985) luan një rol të qenësishëm përgjatë gjithë jetës së individit. Të kuptuarit është një aktivitet i vazhdueshëm, i mundimshëm, por për lexuesit e zellshëm është një veprimtari e qëllimtë, e dobishme dhe produktive. Sipas Panelit Kombëtar të të lexuarit tri janë komponentët kritikë, kur bëhet fjalë për të kuptuarin dhe konsolidimin e tij:

1. roli kritik i fjalorit dhe zhvillimit të tij;
2. proceset strategjike, aktive dhe ndërvepruese;
3. përgatitja e mësuesve për të lehtësuar këto procese komplekse.

1.5 Individualiteti në të kuptuar

Ka një mori pyetjesh që ngrihen kur bëhet fjalë për të kuptuarit. Çfarë na pengon të kuptojmë? A funksionon mendja njerëzore njësoj? Pse kuptojmë dhe interpretojmë në mënyra të ndryshme? Pse një mesazh pozitiv për një palë tingëllon negativ për palën tjetër? Sa ndikon njohja e gjuhës dhe tiparet e mjedisit ku jetojmë në të kuptuarin tonë? Sa i rëndësishëm është të kuptuarit në zhvillimin konjitiv të lexuesit?

Elementi i parë kyç, që ndikon në të kuptuarin tonë është njohja e gjuhës. Shumë studiues e kanë definuar gjuhën si një "kod", nëpërmjet të cilit realizohet komunikimi. Njohja dhe dekodimi i këtij kodi është esencial jo vetëm në komunikimin gojor, por dhe atë të shkruar.

Gjuha përbëhet nga disa komponentë që nisin me njësinë më të vogël kuptimore, fonemën dhe vazhdon deri tek fjalia. Degët kryesore të linguistikës përfshijnë elemente morfologjike, sintaksore, semantike dhe pragmatike. Keqpërdorimi i secilit prej këtyre elementeve çon në devijime gjuhësore e për rrjedhojë në deformime të mesazheve që kemi në mendje.

Pas etapës së konsolidimit të aspektit gjuhësor, le të aludojmë se të kuptuarit është aftësia për të riprodhuar një fjali apo ide, si p.sh.: një nxënës në klasë të parë lidh saktë shkronjat me tingujt në fjalinë: "*Rusia, është shteti me shtrirjen gjeografike më të madhe në botë*". Pyetjet që shtrohen mbi realizimin e të kuptuarit janë: A e ka të qartë nxënësi konceptin e botës (globit, kontinenteve, shteteve), shtrirjes gjeografike, konceptin e masës (km²); i madh, i vogël, konceptin e shtetit? A i vjen në mend nxënësit një shtet me një përmasë tjetër në mënyrë që të bëjë krahasimin? A është të kuptuarit një proces evolutiv, apo ndodh me një kërcitje gishtash? Për më tepër, a mundet nxënësi të lidhë informacionin e marrë me njohuritë paraprake, si dhe ta përdorë informacionin për të krahasuar, analizuar, zbatuar, vlerësuar dhe krijuar? Pra a është të kuptuarit thjesht një riprodhim, apo një proces kompleks që aktivizon ç' dimë, ç' mësuam dhe sa do të shërbejë në kompleksitetin e dijes? Anderson & Pearson (1984), vërejtën se një rol të rëndësishëm në procesin e të kuptuarit, luajnë njohuritë paraprake që mbart lexuesi së bashku me tekstin dhe specifikat që shfaq ai. Sipas kësaj qasje, faktorë përcaktues që ndikojnë në procesin e të kuptuarit lidhen së pari me sasinë dhe cilësinë e informacioneve ekzistuese mbi temën e trajtuar (pra, cilësi të lexuesit) dhe së dyti elemente që lidhen me tekstin, si lloji, struktura, leksiku, gjuha eksplicite apo implicite, vështirësia, etj...

Një aspekt tjetër i rëndësishëm në mënyrën se si kuptojmë, i adresohet subjektivitetit në vlerësim dhe interpretimit që u bëjmë ngjarjeve apo fenomeneve. Aspekti kulturor luan rol të rëndësishëm, kur bëhet fjalë për stereotipet, apo perceptimet kulturore që krijohen. P.sh në kulturën perëndimore, data 13 ditë e premte, ka një konotacion negativ, ndërkohë që në kulturat e vendeve të lindjes dita e premte ka konotacion pozitiv, dhe data 13 nuk shoqërohet me interpretim negativ. Nëse këto elemente i gjejmë në një tekst të caktuar, interpretimi që i bëhet këtyre datave dhe ditëve është i kundërt. E njëjta gjë vërehet kur bëhet fjalë për ngjarjet historike që ndodhin nëpër vende të ndryshme, ku interpretimet mbi to shpeshherë janë krejt të kundërta.

Një element tjetër me peshë në realizimin e të kuptuarit, lidhet ngushtë me sasinë dhe cilësinë paraprake të informacionit që lexuesi zotëron. Në mënyrë që të kryhet procesi i lidhjes së njohjes ekzistuese me njohjen e re, ka dy parakushte. Së pari, njohja ekzistuese duhet të jetë solide mjaftueshëm, e plotë, e qartë që të mundësojë terrenin për njohjen e re dhe së dyti nxënësi duhet të ketë fituar mekanizmat që të lidhë skemat me njëra-tjetrën. Marrim shembullin e një mjeku dhe pacientit që lexojnë të njëjtën diagnozë. Vërejmë se kodi gjuhësor, duke qenë të dy folës të së njëjtës gjuhë është i njëjtë dhe njihet nga të dy bashkëbiseduesit. Leximi i diagnozës jep shumë të dhëna për mjekun, ndërkohë është i paqartë për pacientin, për shkak të njohurive të cingura paraprake. Njohja e fjalorit terminologjik dhe koncepteve është pengesa e parë e shoqëruar me pamundësinë për të lidhur skemat. Njohja e gjuhës është domosdoshmëri për realizimin e të kuptuarit, por jo kushti i vetëm. Ky rast dhe shumë të tjerë, ku lexuesit i mungon baza paraprake për të lidhur logjikisht informacionin paraprak me informacionin e ri janë të shumtë dhe ilustrjnë më së miri teorinë e skemave. Sa shpejt mund t'i pasurojmë skemat në trurin tonë dhe të konsolidojmë të kuptuarin? Kjo në varësi të moshës, kompleksitetit të informacionit dhe shumë tipareve individuale. Do të nevojitej një kohë e gjatë për të formësuar skemat mbi funksionimin e një “smart-phone”, përkundërt skemave mbi funksionimin e një stilolapsi, Gjithsesi, është e pranuar gjerësisht se skemat e varfra janë pengesë serioze në realizimin e të kuptuarit.

1.6 Faktorët që ndikojnë në realizimin e të kuptuarit

Realizimi i të kuptuarit sipas studiuesve ndikohet nga variabla të shumtë si: qëllimi, motivimi, shkalla e përqendrimit të lexuesit, saktësia e dekodimit të fjalëve, përpikmëria, automaticiteti, shprehja, rrjedhshmëria, njohja e fjalëve, njohja e shprehjeve figurative, zbulimi i kuptimeve të fshehura, aspekti morfologjik, sintaksor, lidhja e ideve, integrimi, asimilimi, akomodimi i informacionit, përdorimi, ndërtimi i këndvështrimeve të reja, monitorimi i të kuptuarit, përdorimi i strategjive të të kuptuarit etj... (Rand 2002: 48)

Këta komponentë ndahen më dy kategori: elemente linguistike si njohuritë gjuhësore, strukturore, pasuria leksikore; elemente jo linguistike si vëmendja, leximi mes rreshtave, gjykimi, aftësitë analitike, kujtesa aktive (Durkin, D. 1978–1979), përfshirja dhe motivimi

(Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. 1991), të lexuarit e qëllimshëm; njohuritë mbi fushën si dhe zhvillimi konjitiv dhe metakonjitiv i lexuesit.

Studimet citojnë një sërë faktorësh që ndikojnë në cilësinë e të kuptuarit:

Raporti i NRP (2000) e vuri theksin në katër elemente gjuhësore bazë, për zhvillimin e të kuptuarit: njohuritë fonetike, vetëdijen fonologjike, rrjedhshmërinë dhe fjalorin.

Vetëdija e konsoliduar fonike nënkupton:

- dallimin e fjalëve që fillojnë me të njëjtin tingull;
- veçimin dhe shqiptimin e tingullit të parë ose të fundit të një fjale;
- kombinimin dhe bashkimin e tingujve të shpërndarë në një fjalë të vetme;
- ndarjen e fjalëve në tinguj të veçantë.

Vetëdija e konsoliduar fonetike nënkupton:

- identifikimin e fonemave;
- kategorizimin e fonemave;
- kombinimin e fonemave për të krijuar fjalë;
- ndarjen e fjalëve në fonema;
- heqjen ose shtimin e fonemave për të krijuar fjalë të reja;
- zëvendësimin e fonemave për të krijuar fjalë të reja.

Konsolidimi i vetëdijes fonologjike nënkupton:

- identifikimin dhe krijimin e rimave;
- dallimin e rrokjeve dhe ndarjes në rrokje të fjalëve;
- dallimin e shkronjës së parë të fjalëve;
- dallimin e fonemave të veçanta në fjalë të ndryshme.

Nxënësit duhet të kenë arritur rrjedhshmërinë në të lexuar, çfarë nënkupton leximin e tekstit shpejt dhe saktë, proces që ndikon në të kuptuarit e tekstit. Për më tepër, nxënësit duhet të kenë një fjalor të pasur të përbërë nga fjalë që mundësojnë komunikimin në mënyrë efektive. Përpos, sipas NRP, njohja e kuptimeve të fjalëve të shkruara është kusht për realizimin e të kuptuarit.

Studiues të tjerë i janë referuar si përcaktues të realizimit të të kuptuarit faktorëve në vijim:

1. Swanson, Kehler, & Jerman, (2009 : 24-47) NRP, (2000), citojnë memorien e dobët si shkak i vështirësisë në të kuptuar.
2. Disa prej studiuesve shohin si faktor konsolidimin e gjuhës së folur: (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002); ndërkohë që Connor dhe kolegët e tij (2011:191) mendojnë se të kuptuarit efikas kërkon përdorimin fleksibël të gjuhës së folur duke përfshirë aftësitë semantike, morfo-sintaksore dhe pragmatike të gjuhës.
3. Taylor (2009:205-220), konsideron si primare në realizimin e të kuptuarit pasurinë leksikore të lexuesit. Pressley (2000: 552); Kamil, (2004) mendojnë se një fjalor i konsoliduar në moshën e hershme të nxënësve, është parashikues që nxënësi do të ketë aftësi për të kuptuar tekstet e shkruara. Hart & Risley, (1995) gjetën se ndërveprimi i fëmijëve me të rriturit para fillimit të shkollës, ka një ndikim domethënës në zhvillimin e gjuhës së folur dhe fjalorit, të cilët nga ana tjetër kanë një impakt zinxhir tek aftësitë për të lexuar. Fjalori është cituar si një faktor i rëndësishëm nga studiues të ndryshëm, por ajo çfarë bie në sy është se nga studiues të caktuar konsiderohet si faktor i vetëm, ndërkohë që studiues të tjerë e shohin si një element në morinë e faktorëve.
4. Justice & Ezell, (2002) citojnë si parakusht njohjen e alfabetit dhe e shohin si kusht primar në avancimin drejt të kuptuarit.
5. Rasinski, Reutzel, (2011) mendojnë se pa arritjen e rrjedhshmërisë në të lexuar, të kuptuarit nuk mund të realizohet.
6. De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, (2012), i referohen motivimit, si shkak që influencon ndërveprimin e nxënësit me tekstin.
7. Cain, Oakhill, & Bryant, (2004) citojnë aftësitë logjike që përdor lexuesi për të ndërtuar kuptimin.
8. Baker, (2013); Fisher & Frey, (2012) e vënë theksin tek përdorimi i strategjive metakognitive dhe leximit të vëmendshëm.
9. Elbro & Buchiversen (2013:435-452); Kintsch (2013 : 807-839) Anderson & Pearson (1984); Fisher, Frey, & Lapp (2012:11), i konsiderojnë njohuritë paraprake parashikuesin kyç për realizimin e të kuptuarit. Të njëjtën pikëpamje ndan Willingham (2006), i cili provoi se eksperiencat vetjake të fëmijëve dhe njohuritë mbi

përmbajtjen ndikuan në aftësitë e tyre për të kuptuar tekstet, ndërsa Kendeou & van den Broek (2007), theksuan se aktivizimi i njohurive paraprahe është kusht për të përmbushur kërkesat specifike të tekstit.

10. Duke (2011), i referohet strukturës së tekstit.

11. Adams (1990); Pressley (2000) kanë ndërthurur disa faktorë themelorë në realizimin e të kuptuarit si: strategjitë e të kuptuarit, zhvillimin sistematik të fjalorit dhe zgjerimin e njohurive paraprahe, si kusht për rritjen e aftësive për të kuptuar raportet ndërmjet koncepteve.

12. Në këndvështrimin e Duffy (1993), roli i mësuesit është thelbësor dhe aftësia e tyre duhet parë si burim tejet i vlefshëm.

13. Pressley & Afflerbach (1995), e zhvendosin vëmendjen tek lexuesi, pasi gjykojnë se në leximin konstruktiv roli i lexuesit gjithashtu është i rëndësishëm.

Siç vërehet, kërkimi shkencor ka provuar ndikimin e faktorëve të ndryshëm në realizimin e të kuptuarit, që e bëjnë atë një proces shumë kompleks. Në këtë kuadër, vlen të përmendet se faktorët e kushtëzojnë të kuptuarin jo ndarazi, por duke vepruar në zinxhir, me pesha jo të balancuara. Tek nxënës të ndryshëm, faktorët që ndikojnë në vështirësitë për të kuptuar mund të variojnë. Për këtë arsye, mësuesit duhet të insistojnë në mënyrë të vazhdueshme gjatë procesit të vlerësimit të të kuptuarit për të gjetur shkaqet që pengojnë të kuptuarit e çdo nxënësi, pasi një diagnostikim i saktë do të krijonte premisa për ndihmë konkrete. Është e rëndësishme që këta faktorë të njihen nga mësuesit, të merret parasysh ndikimi që ushtrojnë në realizimin e të kuptuarit dhe të punohet për riparimin e tyre në drejtim të përmirësimit të të kuptuarit.

1.7 Roli i motivimit në realizimin e të kuptuarit

Motivimi është i një rëndësie të veçantë si në shtysën e nxënësve për të lexuar, ashtu dhe në promovimin e niveleve më të larta të të lexuarit. Niveli i motivimit të nxënësve në kryerjen e detyrës përcakton, mënyrën se si do t'i përdorin ata strategjitë e të kuptuarit. (Dole, Brown, & Trathen, 1996; Guthrie et al., 1996).

Guthrie (2003), thekson se lexuesit kanë prirje të lexojnë tekste në fushat ku ata kanë interes, çfarë ndikon në përqendrimin dhe ndërveprimin e tyre me tekstin. Kështu vetëvlerësimi i

lexuesit rritet dhe e shtyn atë të përfshihet në leximin e këtyre teksteve, duke ndikuar në rritjen e aftësive për të kuptuar dhe zgjeruar njohuritë ekzistuese. E njëjta pikëpamje mbi interesin e nxënësve karshi tekstit mbështetet nga Schatmeyer (2007: 10), i cili thekson se "Çelësi i motivimit qëndron në përzgjedhjen e pjesëve të leximit, të cilat duhet të përkojnë me interesat e nxënësve".

Si lidhet shtysa për të lexuar dhe sasia e informacionit që merr lexuesi me të kuptuarin? Studimet kanë provuar se nxënësit që lexojnë më shumë, janë të prirur të kuptojnë më mirë. Të njëjtin këndvështrim ndan edhe Stanovitch (1996: 360–407), kur i referohet efektit "Matthew", sipas të cilit lexuesit e mirë kanë prirje të lexojnë më shumë se lexuesit jo të mirë. Për rrjedhojë, ky efekt bën që lexuesit e mirë të bëhen më të zotë, ndërkohë që lexuesit e dobët arrijnë progres të pakët. Roli i mësuesit është tejet jetik kur bëhet fjalë për nxitjen e interesit të nxënësit për të lexuar, pasi përtej çdo strategjie efikase, kur nxënësi është i pamotivuar për të ndërvepruar me tekstin, mësimdhënësit janë të dështuar në përmbushjen e objektivave të vëna. Në këtë kontekst, krijimi i hapësirave për të lexuar dhe monitorimi i nxënësve për t'u siguruar se të lexuarit po ndodh është detyra më themelore e mësuesit në procesin e mësimdhënies së të kuptuarit. Fielding and Pearson (1994:62), i vënë rëndësi përfshirjes dhe angazhimit të nxënësit me tekstin, pasi ndodh që gjatë leximit në heshtje nxënës të veçantë të mendojnë mbi gjëra të tjera përtej të tekstit. Për këtë arsye, mësuesi duhet të monitorojë ndërveprimin e nxënësit me tekstin për t'u siguruar se të lexuarit po ndodh.

1.8 Veçoritë e lexuesve të mirë

Duke and Pearson (2002: 206) përcaktuan disa veçori që karakterizojnë lexuesit e mirë dhe që i ndihmojnë të realizojnë të kuptuarit. Sipas tyre:

- Lexuesit e mirë janë lexues aktivë. Kjo do të thotë se ata janë të përqendruar dhe ndërveprojnë me tekstin. Ata janë të vëmendshëm, të motivuar dhe të interesuar karshi tekstit. Shpeshherë të kuptuarit dështon për një faktor primar që lidhet me faktin se nxënësi nuk ndërvepron me tekstin, por është pasiv.

- Lexuesit e mirë kanë qëllime të qarta lidhur me pjesën që po lexojnë. Ata lexojnë për t'u informuar, për të qartësuar çështje mbi të cilat kanë pikëpyetjet apo hipotezat e tyre, si dhe për t'u zbavitur.
- Të lexuarit për ta është një proces përzgjedhës, pasi ata anashkalojnë informacionin që nuk lidhet me qëllimin dhe interesin e tyre, si dhe dinë ku të ndalojnë dhe përqendrohen më shumë.
- Ata vazhdimisht vlerësojnë nëse teksti përkon dhe përmbush qëllimet e tyre. Kjo do të thotë se ata vlerësojnë nëse informacioni përputhet me synimet dhe interesin e tyre.
- Një tjetër strategji që ata përdorin ka të bëjë me selektimin në të lexuar. Para leximit ata dinë ku të përqendrohen dhe e bëjnë këtë duke iu referuar strukturës së tekstit, si dhe duke u përqendruar në ato paragrafë që lidhen me interesin dhe synimet e tyre.
- Gjatë procesit të të lexuarit, lexuesit e suksesshëm vazhdimisht parashikojnë se çfarë do ndodhë në vijim. Ata mendojnë, hamendësojnë, verifikojnë nëse hamendësimet e tyre përputhen ose kundërshtojnë njëra-tjetrën.
- Ata lexojnë në mënyrë selektive, vazhdimisht duke marrë vendime rreth të lexuarit të tyre: çfarë duhet të lexojnë me kujdes, çfarë duhet lexuar shpejt, çfarë duhet rilexuar dhe çfarë duhet shmangur.
- Lexuesit e suksesshëm rishikojnë dhe ngrenë pyetje mbi të kuptuarin ndërsa lexojnë. Ata përpiqen të nxjerrin domethënien e fjalëve të panjohura dhe koncepteve dhe të zgjidhin mospërputhjet apo mendimet jo të drejtpërdrejta sipas rasteve.
- Ata krahasojnë, nxjerrin konkluzione dhe integrojnë njohuritë e tyre paraprake me materialin e tekstit.
- Ata mendojnë rreth autorëve të teksteve, stileve të tyre, besimeve, qëllimeve, mjedisit historik, social e kështu me radhë.
- Ata monitorojnë të kuptuarin e tekstit, duke bërë përshtatjet e nevojshme në varësi të vështirësisë së hasur.
- Ata vlerësojnë cilësinë dhe vlerën e tekstit dhe reagojnë ndaj tij në disa mënyra, përfshi ato intelektuale dhe emocionale.
- Lexuesit e suksesshëm i lexojnë llojet e ndryshme të teksteve në mënyra të ndryshme: kur lexojnë tekste narrative, lexuesit e mirë ndjekin me vëmendje ngjarjet dhe

personazhet; kur lexojnë teste informuese, ata në mënyrë të vazhdueshme lidhin dhe bëjnë përmbledhjen e njohurive të marra.

- Për lexuesit e suksesshëm përpunimi i tekstit ndodh jo vetëm gjatë të lexuarit, siç tradicionalisht është përkufizuar, por ndodh edhe gjatë reflektimeve mbi paragrafët e lexuar, para fillimit të leximit të tekstit, madje edhe pasi leximi ka përfunduar.

Lexuesit e suksesshëm janë aktivë, që do të thotë se gjatë leximit mendojnë vetëm mbi tekstin dhe të kuptuarin dhe shmangin mendime që lidhen me aspekte të tjera, gjë që nuk ndodh me lexuesit më pak të suksesshëm. Fielding and Pearson (1994: 62), mendojnë se krijimi i hapësirave për të lexuar dhe të qenit i sigurt se të lexuarit po ndodh, është një tjetër faktor i rëndësishëm në realizimin e të kuptuarit. Paris and Jacobs (1984:2083) vërejtën se në ndryshim nga lexuesit e zotë që janë të qëllimtë në veprimet e tyre dhe përfshihen në të menduar intensiv, përdorim fleksibël të strategjive dhe monitorim periodik të të kuptuarit, lexuesit e dobët shfaqen të pavëmendshëm ndaj strategjive dhe nevojës për t'i përdorur ato. Këto gjetje u mbështetën nga studiues të tjerë si Baker and Brown (1984); Kletzien (1991), që zbuluan se lexuesit me vështirësi në të kuptuar përgjithësisht shfaqin mangësi në aftësitë për të dekoduar dhe për të përdorur strategjitë e të kuptuarit.

Rëndësia e studimeve të shumta në rrafshin pedagogjik qëndron në faktin se lexuesit më pak të zotë, mund t'i nxënë strategjitë e përdorura nga lexuesit e mirë, duke krijuar mundësinë për konsolidimin e aftësive tek të gjithë nxënësit.

1.9 Strategjitë konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit

NRP, 2000 i përkufizoi strategjitë e mësimdhënies si: *"veprime të qëllimta që nxënësit mund të përdorin për të drejtuar të menduarin e tyre"*. Harris & Hodges (1995: 244), i përkufizuan strategjitë në arsim si *"një plan sistematik, i monitoruar dhe i përshtatshëm për të përmirësuar performancën në të nxënë"*. LaBerge & Samuels (1974), i trajtuan strategjitë e të kuptuarit si *"përpyekjet për të realizuar të kuptuarin"*. Strategjitë e të kuptuarit janë mënyra dhe mekanizma në duart e lexuesit, që mundësojnë monitorimin e të kuptuarit dhe ndihmojnë lexuesin të gjejë mënyra për të nxjerrë kuptimet. Ato janë procedura që synojnë realizimin e të kuptuarit dhe integrohen në etapa të ndryshme gjatë procesit të të lexuarit. A janë strategjitë e të kuptuarit një grusht rregullash që duhen mësuar përmendësh? Përgjigjja

që vjen nga studiues të shumtë është jo. Nëse nuk do t'i mëshohej përdorimit të tyre gjatë realizimit të të kuptuarit, ato do të mbeteshin njohuri të memorizuara, pa funksione të mirëfillta në ndihmë të të kuptuarit.

Le të sqarojmë disa terma ambigë, që ndonjëherë mund të na çojnë në këndvështrime të gabuara. Koncepti "*strategji të mësimdhënies*" nuk duhen ngatërruar me konceptin "*strategji të të kuptuarit*". Të parat janë procedura që zbatohen nga mësuesit për të realizuar procesin e mësimdhënies dhe për të lehtësuar procesin e të nxënës, ndërsa strategjitë e të kuptuarit janë procedura që i ndihmojnë nxënësit të nxënë në mënyrë të pavarur. Pra siç vërehet ato janë procedura në duart e mësuesit për realizimin e mësimdhënies, përtej ato janë mekanizma në duart e nxënësit drejt rrugës për të realizuar të kuptuarin në mënyrë të pavarur. Një dallim tjetër duhet bërë ndërmjet aftësive konjitive dhe metakonjitive. Aftësitë konjitive përkufizohen si aftësitë që u duhen nxënësve për të mësuar. Ata u mundësojnë nxënësve të kujtojnë, përpunojnë dhe analizojnë informacionin ndërsa lexojnë. Aftësitë metakonjitive nga ana tjetër, i ndihmojnë nxënësit të monitorojnë proceset e lartpërmendura dhe të ndërhyjnë për rregullimin e tyre (Palincsar & Brown, 1984).

Strategjitë metakonjitive

Strategjitë metakonjitive, apo të menduarit në heshtje rreth të menduarit dhe formimit të koncepteve të reja, janë mënyra që e ndihmojnë lexuesin të marrë në kontroll të kuptuarit dhe të verifikojë nëse ky proces po ndodh ose jo. Ato janë procedura specifike që i bëjnë nxënësit të vetëdijshëm mbi cilësinë dhe masën e të kuptuarit gjatë procesit të të lexuarit. Sipas Duffy (1993:223), mënyra më e mirë për të ndjekur rrjedhën e të kuptuarit, ndodh nëpërmjet përdorimit të kontrolluar dhe të vetëdijshëm të strategjive.

Pionierë të termi "metakonjitivizëm" qenë Flavell (1979); Brown (1978), të cilët u mbështetën në qasjen e Vygotsky-t (1962) dhe sollën termin vetë-rregullim i proceseve mendore. Aftësitë për të kuptuar, kontrolluar dhe manipuluar proceset mendore krahas vetëdijes aktive mbi të menduarin, qëndrojnë në thelb të atësive metakonjitive (Paris & Jacobs 1984; Pressley 2002, 2006). Të menduarit metakonjitiv ka në qendër një nxënës aktiv, që ndërvepron vazhdimisht me tekstin dhe është i përqendruar plotësisht në realizimin e të kuptuarit.

Për Keene and Zimmermann (1997:25) metakonjitivizmi apo të menduarit rreth të menduarit, është kupola nën të cilën strukture të gjitha strategjitë dhe sipas tyre çdo strategji është një variacion i metakonjitivizmit. Auerbach dhe Paxton (1997) i referohen vetëdijes metakonjitive si *"planifikimi dhe zbatimi i veprimeve për të arritur një synim të caktuar"*. Pressley (2006); Trabasso & Bouchard (2002) i përkufizojnë strategjitë si procedura specifike të mësuara, që mund të përdoren nga lexuesit për të nxitur të lexuarin aktiv, kompetent, të vetërregulluar dhe të qëllimtë. Harris & Hodge (1995:39), e lidhin vetëdijen metakonjitive me monitorimin e të kuptuarit.

Monitorimi i të kuptuarit shihet si formë e metakonjitivizmit dhe është karakteristikë e lexuesve të mirë. (Dole et al. 1991); (Palincsar & Brown 1984); (Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K 1983). Kur nxënësit bëhen të vetëdijshëm se të kuptuarit është shkëputur, ata aktivizojnë strategjitë riparuese apo rregulluese kur enditen gjenerimi i pyetjeve për të qartësuar konceptet e paqarta, perifrazimi, gjetja e kuptimit të një fjale apo skicimi i përmbajtjes së tekstit. Pressley & Afflerbach (1995) mendojnë se këto procedura përdoren nga lexuesit e zotë, ndërkohë që anashkalohen nga lexuesit e dobët, duke qenë se këta të fundit nuk mendojnë dhe ndërveprojnë me tekstin. Të njëjtën ide mbi mungesën e monitorimit të të kuptuarit tek lexuesit e dobët mbështesin Dole et al. (1991) dhe Palincsar & Brown (1984).

Bereiter & Bird (1985), identifikuan disa hapa që ndihmojnë në monitorimin e të kuptuarit, përkatësisht:

- identifikimi i vështirësisë; (mospërputhje idesh, koncepte të panjohura, njohuri paraprake të pamjaftueshme);
- gjetja e përgjigjes duke e rilexuar paragrafin;
- perifrazimi, rishikimi i ideve, qartësimi i koncepteve;
- gjetja e përgjigjes më vijim të të lexuarit.

Të lexuarit dhe përpjekjet për të kuptuar tekstin kalojnë nëpërmjet një procesi, i cili kur vështirësohet shtron nevojën e përpunimit metakonjitiv të proceseve të përfshira në funksion të tij.

Siç shihet, studiues të shumtë e kanë vënë theksin në monitorimin e proceseve mendore të cilat duhen të jenë qëllimta dhe funksionale, në mënyrë që të ndikojnë në kapërcimin e ngërçeve në të kuptuar.

Roli i strategjive metakognitive në realizimin e të kuptuarit

Pse nevojitet një lexues strategjik? Domosdoshmëria për të nxënë gjatë gjithë jetës në ditët e sotme shtron nevojën e lexuesit strategjik, të aftë për të nxënë në mënyrë të pavarur dhe të suksesshme. Krijimi i lexuesit strategjik shkon në një linjë me synimet arsimore, ndërkohë që transferimi dhe aplikimi i aftësive në situata të ngjashme, luan rol kyç në të nxënit gjatë gjithë jetës. Nxënësit që përfitojnë më tepër nga kjo qasje, janë "nxënësit me vështirësi në të kuptuar", të cilët kanë aftësi të dekodojnë nga ana mekanike, por nuk mund të lidhin informacionet e reja me njohuritë e tyre ekzistuese. Siç pretendohet nga Hansen and Pearson (1983), lexuesit e mirë i mësojnë strategjitë e të kuptuarit në mënyrë të natyrshme. Ata që përfitojnë më tepër nga mësimdhënia eksplicite e strategjive janë lexuesit me vështirësi në të lexuar. Qëllimi primar i të qenit strategjik nuk lidhet vetëm me realizimin e të kuptuarit të një pjese të caktuar, por me zhvillimin dhe përsosjen e disa mekanizmave që i mundësojnë lexuesit të realizojnë të kuptuarin e çdo lloj teksti me të cilin ndërveprojnë. Për Auerbach and Paxton (1997, : 240-241) të qenit strategjik "*nënkupton njohjen e strategjive për përpunimin e tekstit, aftësinë për të monitoruar të kuptuarin, si dhe aftësinë për të përshtatur strategjitë sipas nevojave*". Një nxënës i pavarur që "*ka mësuar si të nxërë*" dhe vetërregullon të kuptuarit e tij, është i përgatitur për të nxënit gjatë gjithë jetës. Për më tepër, konsolidimi i strategjive të të kuptuarit ka ndikim të gjerë në procesin e të nxënit, pasi të menduarit në mënyrë strategjike për t'u dhënë zgjidhje problemeve, është provuar të transferohet në disiplina ndërkurrikulare dhe të krijojë shanse për nivele shkollimi të avancuara.

Baza teorike që mbështet mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit

Teoria konjitiviste e Vygotsky-t (1978), që me interes të gjerë në qarqet akademike, për arsye se evidentoi potencialin e nxënësit nga njëra anë, si dhe rolin e "më të diturit" për maksimalizimin e aftësive të tij. Largësia ndërmjet asaj çfarë nxënësi arrin në mënyrë të pavarur, kundrejt ndihmës së një eksperti u quajt "*zona e zhvillimit të mundshëm*". Studiuesit që trajtuan mësimdhënien e të kuptuarit i zhvilluan modelet e tyre bazuar në këtë qasje dhe e

vunë theksin në rëndësinë e ndërveprimit mësues-nxënës për rritjen dhe fuqizimin e "zonës së zhvillimit të mundshëm". Kjo ide u përqaftua nga Pearson dhe Gallagher (1983), me modelin e lëshimit gradual të përgjegjësisë. Pressley (2002) gjykon se idetë e Vygotsky-it shërbyen si bazë teorike për modelet e mësimdhënies së strategjive të të kuptuarit.

1.9.1 Mësimdhënia e strategjive dhe rëndësia e përvetësimit të tyre

Sipas Mier (1984), mësimdhënia e strategjive të të kuptuarit gjatë procesit të leximit është një mënyrë efikase që mësuesit të mund të ndërhyjnë në pasivitetin e nxënësve dhe t'i përfshijnë ata në procesin e të nxënës.

Mësimdhënia strategjike e të kuptuarit sipas Duke and Pearson (2002 :235) synon ti mësojë nxënësit të:

- identifikojnë qëllimin e leximit;
- shikojnë paraprakisht tekstin para të lexuarit;
- bëjnë parashikime para dhe gjatë të lexuarit;
- aktivizojnë njohuritë paraprake mbi temën;
- mendojnë gjatë të lexuarit;
- përdorin strukturën e tekstit për të mbështetur të kuptuarin;
- krijojnë pamje të ngjarjeve;
- përcaktojnë idetë e rëndësishme në tekst;
- përmbledhin çfarë lexojnë;
- bëjnë pyetje rreth përmbajtjes së tekstit;
- gjejnë kuptimin e fjalëve dhe koncepteve të panjohura;
- monitorojnë të kuptuarin gjatë të lexuarit;
- përdorin strategjitë rregulluese.

Nga ana tjetër, kampi i kritizerëve të mësimdhënies së strategjive të të kuptuarit, janë të mendimit se mësimdhënia me bazë përmbajtjen është më e suksesshme. McKeown, Beck, & Blake, (2009:23) në studimin e tyre, krahasuan mësimdhënien e të kuptuarit bazuar në strategji, kundrejt mësimdhënies së bazuar në përmbajtje dhe gjetën se nxënësit e mësuar me bazë përmbajtjen, performuan më mirë se grupi i mësuar me bazë strategjitë. Gjithashtu,

sipas tyre metoda e diskutimit, si dhe përfshirja në aktivitete, ku nxënësit debatojnë pro dhe kundër ideve, zgjidhin paqartësitë në tekst dhe nxjerrin kuptimet e fshehura të tekstit, kontribuojnë në realizimin e të kuptuarit. NRP, gjithashtu shfaqet skeptike mbi çështje që lidhen me qëndrueshmërinë e strategjive të përfutuara nga nxënësit, efektin e tyre në tekste të panjohura, si dhe kohën e nevojshme për mësimdhënien e tyre.

Si duhet realizuar mësimdhënia e strategjive?

Mësimdhënia e strategjive sipas studiuesve duhet realizuar njëkohësisht me procesin e të lexuarit, në mënyrë të integruar gjatë përpjekjeve të nxënësit për të kuptuar dhe jo e shkëputur nga procesi i të lexuarit. Strategjitë nuk duhen parë si rregulla për t'u memorizuar, por si procedura që ndihmojnë rrjedhën e arsytimit dhe heqin pengesat në të kuptuar. Për më tepër, nuk ka rregulla të ngurta që kufizojnë përdorimin e tyre. Në mësimdhënien e strategjive të shumëfishta, nxënëse u mësohet si të përshtatin strategjitë dhe t'i përdorin ato në mënyrë fleksible në varësi të situatave të krijuara. Pearson, P. E., & Gallagher, M. C. (1983); Pressley (1991); Duke dhe Pearson (2002: 207), i qëndrojnë idesë se mësimdhënia e të kuptuarit duhet të vërë në balancë mësimdhënien eksplicite të strategjive të ndërthurur me përkushtim më të madh ndaj të të lexuarit, shkrimit dhe diskutimit rreth tekstit.

Numri i strategjive

Studiuesit kanë këndvështrime të ndryshme kur bëhet fjalë për numrin e strategjive më efikase që duhen përdorur gjatë procesit të të lexuarit dhe mënyrat e kombinimeve të tyre. Nuk ka receta se cilat strategji funksionojnë më mirë. Studime të shumta kanë provuar se të gjitha strategjitë funksionojnë, nëse ato janë të qëllimta, përzgjidhen saktë, dhe zbatohen në kohën e duhur. Çdo lexues, në varësi të tekstit bën një përzgjedhje inteligjente që fillon nga një strategji e mund të shkojë në disa. Nxënësit janë unikë dhe të ndryshëm nga njëri tjetri e për pasojë procedurat dhe veprimet e tyre konjitive janë të ndryshme. Në këtë kontekst mësimdhënësit duhet të sigurohen se nxënësit i njohin strategjitë që ndihmojnë në realizimin e të kuptuarit. Çështje si përzgjedhja, kombinimet e ndryshme, intuita për të realizuar të kuptuarit është individuale dhe varion nga një nxënës tek tjetri, nisur nga vetë veçoritë që ata mbartin.

Studiues si Keene and Zimmermann, janë të mendimit se duhet bërë një përzgjedhje e kujdesshme ndërmjet strategjive, mbështetur në faktin se lexuesit e zotë përdorin një numër të kufizuar që varion nga shtatë deri në tetë. Duke and Pearson (2002:236), gjithashtu ndajnë të njëjtën ide, kur arrijnë në përfundimin se mësimdhënia e të kuptuarit është më efikase kur përqendrohet në një grup të caktuar strategjish të mirë mësuara. (Pressley 2000, 550) ngre nevojën e përdorimit të disa strategjive njëkohësisht në mënyrë të kombinuar, edhe pse sipas tij, tiparet e tyre duhen trajtuar në mënyrë specifike. Referuar NRP 2000, mësimdhënia e strategjive të izoluara ka rezultuar pozitive, por ndërthurja e disa strategjive të kombinuara natyrshëm gjatë të lexuarit ka prurë gjetje më pozitive sesa mësimdhënia e strategjive të veçuara nga njëra-tjetra. Të njëjtën pikëpamje ndanë Brown and Palincsar (1985) në studimet e tyre me natyrë krahasuese, ku provuan se procedura e mësimdhënies së ndërsjellët ishte më efikase krahasuar me aplikimin e strategjive të veçuara.

Një çështje tjetër që duhet diskutuar, ka të bëjë me faktin se a përdor çdo nxënës të njëjtat strategji gjatë realizimit të të kuptuarit? Përgjigjja do të vinte me një pyetje. A janë të njëjta vështirësitë që lexuesit hasin ndërkohë që lexojnë?

Siç e cekëm dhe më lart, përdorimi i strategjive varion nga një lexues tek tjetri nisur nga shumë faktorë specifikë. Për këtë arsye, gjykohet se njohja dhe familjarizimi me një mozaik të pasur strategjish, mundëson përzgjedhjen e kombinimeve më efikase në varësi të nevojave të nxënësve. Një lexues i mirë mund të përdorë dy strategji, tri, ose asnjë, ndërkohë që një lexues që has vështirësi mund ta rrisë numrin e tyre, kjo në varësi të barrierave të hasura. Është provuar nga studiues të shumtë, se përdorimi i strategjive të shumëfishta të kombinuara në tekste reale, jep rezultate më pozitive në të kuptuarin e teksteve se përdorimi i strategjive të veçuara.

1.9.2 Etapat e përdorimit të strategjive gjatë procesit të të lexuarit

Një tjetër diskutim që studiuesit ngritën në lidhje me efikasitetin e strategjive, kishte të bënte me kohën e përdorimit të tyre gjatë procesit të të lexuarit. Kur është momenti më i volitshëm për lexuesin, të përdorë strategjitë e të kuptuarit? Israel (2007); Pressley & Afflerbach, (1995), gjyquan se zbatimi i strategjive konjitive dhe metakonjitive ndodh në tri momente të rëndësishme gjatë procesit të të lexuarit.

Grupi i parë përfshin strategjitë që zbatohen gjatë etapës së planifikimit, grupi i dytë nënkupton strategjitë që aktivizohen gjatë etapës së monitorimit dhe grupi i tretë përfshin strategjitë e përdorura gjatë etapës së vlerësimit. Në terma zbatimi, një ndarje e tillë është analoge me përdorimin e strategjive metakonjitive gjatë etapave të para leximit, gjatë leximit dhe pas leximit. Theksojmë se proceset dhe strategjitë e aktivizuara janë të njëjta në të dyja qasjet. Strategjitë që kategorizohen në etapën e planifikimit i përkasin momentit të para leximit dhe këto strategji përfshijnë aktivizimin e njohurive paraprake, lidhjen e eksperiencave paraprake me tekstin, parashikimin nisur nga titujt, nëntitujt, figurat; elemente këto që sipas Almasi (2003); Israel (2007), e ndihmojnë lexuesin të krijojë një ide fillestare dhe një ide të përgjithshme mbi tekstin. Ndërkohë, studiues si Almasi (2003); Paris, Wasik, & Turner (1991), e vunë theksin tek struktura e tekstit dhe roli i tij në aftësinë për të kuptuar, duke i shtuar një strategji të rëndësishme kësaj kategorie. Ata vlerësuan dobinë e elementeve strukturore të llojit shkak-pasojë, pyetje-përgjigje, krahaso-gjej të përbashkëtat dhe ndryshimet në procesin e të kuptuarit. Paris et al. (1991); Pressley (2002) e pasuruan këtë qasje me një element të ri të grupuar në etapën e planifikimit që është të lexuarit e qëllimshëm, strategji që kontribuon në rritjen e vëmendjes së lexuesit dhe angazhim më të madh në elemente të rëndësishme të tekstit. Siç vërehet, kontributi i studiuesve në pasurimin e larmisë së strategjive ka qenë i vazhdueshëm dhe efikas.

Grupimi i dytë i strategjive i emërtuar "strategjitë monitoruese" aplikohet gjatë procesit të të lexuarit, pra gjatë dekodimit dhe përpjekjes për të krijuar lidhje mes të njohurës dhe të panjohurës. Disa prej strategjive monitoruese të cituara nga Israel (2007); Pressley (2002) lidhen me qartësimin e fjalëve të panjohura, reflektimin se çfarë është kuptuar deri në atë pikë të tekstit, leximin ndërmjet rreshtave, përmbledhjen dhe sintezën e paragrafëve. Një tjetër strategji sipas Hudson (2007), lidhet me vëmendjen apo anashkalimin që u bëjmë pasazheve të ndryshme në tekst, në varësi të rëndësisë së tyre në të kuptuarin e tekstit, apo në varësi të interesit të lexuesit mbi informacionin.

Grupimi i tretë i përket strategjive vlerësuese, të cilat aplikohen pas përfundimit të leximit. Në këtë etapë lexuesi gjykon dhe vlerëson se si e ka realizuar të kuptuarin. Ai përmbledh, sintetizon dhe mban qëndrime mbi idetë apo ngjarjet e tekstit. Gjithashtu, në këtë etapë lexuesi verifikon dhe krahason përputhjen e hamendësive me subjektin e tekstit. Hipotezat e

ngritura gjatë këtyre etapave provohen, ose bien poshtë në varësi të këndvështrimeve të lexuesit.

Një tjetër aspekt që duhet diskutuar, lidhet me kohëzgjatjen që i duhet nxënësit për tu bërë strategjik. Sa kohë i duhet mësuesit ta bëjë nxënësin të kuptojë në mënyrë strategjike? Si duhet integruar mësimdhënia e të kuptuarit në kurrikul? A mund ta realizojmë mësimdhënien në tema të caktuara dhe ta konsiderojmë kapitull të mbyllur, apo duhet ta zhvillojmë njëkohësisht me të kuptuarin? Nëse të nxënit e strategjive nuk do të ndodhte njëkohësisht me procesin e të kuptuarit, por do të realizohej me tema të ndara ku do të flitej vetëm për strategjitë, sa kohë do të duhej për përvetësimin e tyre? Ne mbështesim studiues të shumtë që mendojnë se strategjitë duhen mësuar natyrshëm, njëkohësisht me procesin e dekodimit dhe përpjekjeve për të realizuar të kuptuarit. Mësimdhënia e strategjive duhet integruar dhe aplikuar në çdo orë leximi, në mënyrë që njohuritë dhe aftësitë për përdorimin e tyre të jenë të qëndrueshme, afatgjata dhe mekanizma që i shërbejnë lexuesit gjatë gjithë jetës. NRP (2000: 271) nuk e sheh krijimin e një lexuesi strategjik një proces të lehtë, por nënvizon se ky proces kërkon kohë dhe monitorim të vazhdueshëm.

1.9.3 Modelet e mësimdhënies së strategjive

Modeli i mësimdhënies eksplicite

Mësimdhënia eksplicite, e strategjive të të kuptuarit synon t'i pajisë nxënësit me strategji konjitive dhe metakonjitive dhe t'i aftësojë të arsyetojnë në mënyrë strategjike, kur të kuptuarit vështirësohet. Mësimdhënia eksplicite u mëson nxënësve si të aktivizojnë strategji të posaçme që ndikojnë në problem zgjidhje dhe realizimin e të kuptuarit. Duffy, Roehler, dhe kolegët e tyre (1986) shmangën theksin nga shpjegimi i strategjive individuale dhe u fokusuan në ndihmën ndaj nxënësit, për ta trajtuar të lexuarin si një problem që kërkon zgjidhje nëpërmjet disa strategjive të kombinuara. Mësimdhënia e drejtpërdrejtë ka të bëjë me aftësinë e mësuesit për të cituar dhe shpjeguar në mënyrë të drejtpërdrejtë logjikën e ndjekur si dhe proceset mendore që aktivizohen për realizimin e të kuptuarit. I rëndësishëm në këtë shpjegim mbetet qartësimi i funksionit të strategjisë dhe kohës së përdorimit të saj. Hapi pasues konsiston me demonstrimin e proceseve mendore me zë të lartë në një pjesë leximi, duke shpjeguar se si po realizohet të kuptuarit.

1.9.4 Procedurat e zbatimit të mësimdhënies eksplicite të të kuptuarit

Studiues të shumtë e konceptuan të kuptuarin një proces mendor, të cilit i duhet dhënë zë nëpërmjet demonstrimit të hapave të zbatimit të strategjive. Të menduarit me zë të lartë, qëndron në thelb të modeleve të suksesshme si tek mësimdhënia e ndërsjellët (Palinscar & Brown, 1984), ashtu edhe tek mësimdhënia e strategjive transaklsionale. (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996; Duffy, 2003; Duke & Pearson, 2002). Mësimdhënia efektive e të kuptuarit siç cituam më herët funksionon, atëherë kur nis me shpjegimin eksplicit të strategjive, kohës dhe mënyrës së përdorimit të tyre e vijon me procesin e modelimit nga mësuesit në tekste autentike. (Collins, Brown, & Holum, 1991; Duke & Pearson, 2002; Pearson & Gallagher, 1983).

Por si do të përçohet tek nxënësit? Të menduarit me zë të lartë është procedura që i mundëson nxënësit të ketë një model se si realizohet të kuptuarit. Modelimi me zë të lartë shpall proceset mendore që përfshihen në realizimin e të kuptuarit, njëkohësisht me mënyrën se si përzgjidhen dhe kombinohen strategjitë në varësi të vështirësive në të kuptuar.

Hapi pasues i mësimdhënies së të kuptuarit konsiston në praktikën e drejtuar, ku nxënësi me ndihmën e mësuesit përpiqet të realizojë të kuptuarit duke demonstruar me zë të lartë se si e realizon atë, ndërkohë që asistohet nga mësuesja në vështirësitë që has.

Në vijim ndodh lëshimi gradual i përgjegjësisë nga mësuesi tek nxënësi, ku nxënësi pasi është njohur dhe ka praktikuar përdorimin e strategjive, i aplikon ato në mënyrë të pavarur gjatë leximit të teksteve, duke krijuar profilin e një lexuesi të pavarur që është në kontroll të të kuptuarit të tij. Mësimdhënia eksplicite sipas studiuesve është një qasje efektive që mundëson formimin e lexuesit strategjik dhe rrit shkallën e të kuptuarit (Palinscar & Brown, 1984); (Pearson & Gallagher 1993); (Rosenshine & Meister, 1994).

Një element që iu shtua realizimit efikas të të kuptuarit që nxit ndërveprimin në klasë është "*të nxënit në bashkëpunim*". Të nxënit në bashkëpunim është një model organizimi që u mundëson nxënësve të punojnë së bashku për të arritur synimet e tyre individuale (Harris & Hodges, 1995: 45). Kjo praktikë ka në thelb të nxënit duke punuar së bashku në grupe të vogla. Ajo u përqaftua nga Bramlett (1994), që thekson se klasat që praktikojnë të nxënit në bashkëpunim kanë arritje akademike më të mira, motivim më të madh ndaj të nxënit si dhe përqendrim më të madh në përmbushjen e detyrës.

Modeli i mësimdhënies së ndërsjellët

Qasja e mësimdhënies së ndërsjellët të strategjive është provuar më frytdhënësja, dhe konsiston në kombinimin e katër strategjive. Brown and Palincsar (1985) sollën një version të ri të mësimdhënies eksplicite të strategjive, të cilën e emërtuan mësimdhënia reciproke. Ata përzgjedhën katër mes shumë strategjish, të cilat i gjykuan si më të vlefshmet në realizimin e të kuptuarit. Strategjitë që ata përzgjedhën janë:

- parashikimi i ngjarjeve në tekst;
- gjenerimi i pyetjeve;
- qartësimi i pjesëve të vështira në tekst;
- përmbledhja e informacionit.

Vendin kryesor në këtë procedurë e zë eksperti në rolin e më të diturit i cili "mbështet" nxënësin gjatë përvetësimit të aftësive. (Brown and Palincsar, 1985:13). Një tjetër tipar që karakterizon qasjen, ka të bëjë me marrjen e përgjegjësive gradualisht nga nxënësit dhe kalimin e tyre gradualisht nga mësuesi. Në këtë proces, mësuesi monitoron nëse nxënësi është i aftë të marrë përgjegjësinë dhe e mbështet në vështirësitë që has. Gjithashtu, ai sqaron dhe ofron feedback konstruktiv, i cili nuk lidhet me dhënien e përgjigjeve të sakta, por shtyn nxënësin të gjejë zgjidhjet më të volitshme. Avantazhet e mësimdhënies së ndërsjellët lidhen me karakterin ndërveprues që mundëson qasja, si dhe mundësitë që mësuesi të monitorojë dhe ndihmojë nxënësit gjatë përdorimit të strategjive.

Modeli i Brown dhe Palincsar rezultoi i suksesshëm, ndërkohë që efektin më të madh e pati tek lexuesit me vështirësi në të kuptuar, të cilët shënuan rritje nga 40% (përgjigje të sakta në 75%) në testet e zhvilluara sistematikisht mbi të kuptuarit. Kjo performancë u ruajt 8 javë pas ndërhyrjes. Efekti që i ndjeshëm edhe në eksperimente të ngjashme, të matura me anë të testeve të standardizuara. Modeli prodhoi efekte pozitive kur u provua në tekste të panjohura, si në aftësinë e të lexuarit ashtu edhe në të shkruarit, si dhe kur u zbatua nga mësues me përvoja të ndryshme. Brown and Palincsar, në studimet e tyre me natyrë krahasuese vërejtën se procedura e mësimdhënies së ndërsjellët ishte më efikase, në krahasim me ndërhyrjet ku u përdorën strategji të veçuara.

Modeli i mësimdhënies transaksionale të strategjive

Mësimdhënia transaksionale e strategjive Brown, R., & Coy-Ogan, L. (1993); Pressley (1992), synon të përçojë tek lexuesit me vështirësi në të kuptuar, strategjitë e përdorura nga lexuesit e zotë. Kësisoj, ky model kërkon që nxënësit të jenë të qëllimtë në të lexuar, të aktivizojnë njohuritë paraprake, të monitorojnë të kuptuarin, të zgjidhin ngërçet në të kuptuar dhe të matin progresin. Strategjitë që u mësohen nxënësve në këtë qasje janë një set i kombinuar i gjashtë strategjive: parashikimi i bazuar në aktivizimin e njohurive paraprake; gjenerimi dhe drejtimi i pyetjeve mbi tekstin/autorin; qartësimi; vizualizimi; lidhja e njohurive ekzistuese me përmbajtjen dhe përmbledhja. Përtej aftësive të mësuesve për të realizuar mësimdhënien eksplicite, kjo qasje e vë theksin tek roli i mësuesit në nxitjen e diskutimit dhe ndërveprimit mes nxënësve, që çojnë në interpretime të përbashkëta. Qasja është e njëjtë me mësimdhënien eksplicite në terma proceduralë si: shpjegim, modelim me zë të lartë, praktikë e drejtuar, mbështetje, monitorim, feedback dhe përtej hapësira për lexim të pavarur. E veçanta e këtij modeli qëndron tek zhvillimi i punës në grupe të vogla, ku nxënësit shkëmbejnë interpretimet individuale rreth të kuptuarit dhe diskutojnë mbi strategjitë e aktivizuara.

Modeli: "Të pyesim autorin"

Ky model u zhvillua nga Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., & Kucan, L. (1997) dhe e vë theksin tek tri elemente: diskutimi, mësimdhënia e strategjisë dhe vetë-shpjegimi. Mësuesi në bashkëpunim me nxënësin reflektojnë mbi idetë e autorit ndërsa avancojnë drejt realizimit të të kuptuarit.

Qasja e balancuar e mësimdhënies së strategjive

Kjo qasje bën një ndërthurje të mësimdhënies eksplicite të të kuptuarit me metodën e diskutimit intensiv rreth tekstit. Duke and Pearson (2002 :207), sugjerojnë se mësimdhënia e të kuptuarit duhet të jetë një ngjizje ndërmjet mësimdhënies eksplicite dhe hapësirave për të lexuar, shkruar dhe diskutuar mbi tekstin. Në vazhden e praktikave të bazuara në mësimdhënien eksplicite, ata implementuan hapat e mëposhtëm për realizimin e të kuptuarit:

- përshkrimi i qartë i strategjisë dhe kohës së përdorimit;
- modelimi i strategjisë në pjesë leximi nga mësuesi me zë të lartë;
- përfshirja e nxënësve në përdorimin e strategjisë dhe praktikën e drejtuar;
- praktikë e pavarur për përdorimin e strategjisë (Duke and Pearson 2002: 235).

Strategjitë më efikase sipas NRP

Ndërkohë, National Reading Panel (NRP, 2000), vëren se strategjitë më të mbështetura me studime shkencore për efikasitetin e tyre janë shtatë, përkatësisht:

1. monitorimi i të kuptuarit;
2. të nxënit ndërveprues;
3. të lexuarit me zë të lartë;
4. organizuesit grafikë dhe semantikë (harta e mendjes);
5. pyetjet - përgjigjet;
6. gjenerimi i pyetjeve;
7. përmbledhja.

NRP 2000, i trajton strategjitë "pyetje-përgjigje" dhe "gjenerimi i pyetjeve" si strategji të veçuara dhe të nxënit në bashkëpunim si një strategji të veçantë. Duke dhe Pearson (2000), gjykojnë se të nxënit në bashkëpunim është pjesë integrale e implementimit të praktikës së mësimdhënies së strategjive të shumëfishta, ndërkohë që të lexuarit me zë të lartë është mënyra që përshfaq proceset mendore të lexuesve ndërsa realizojnë të kuptuarit.

Siç vërehet, studiues të ndryshëm kanë ngritur modele të larmishme dhe kanë përdorur kombinime të ndryshme strategjish, të cilat kanë prodhuar efekt pozitiv në realizimin e të kuptuarit. Dobinë dhe përfitimet e zbatimit të tyre i vërtetuan studiues si Rosenshine, Meister & Chapman (1996:201), që provuan se "nxënësit e të gjithë niveleve përfitojnë nga mësimdhënia e strategjive".

Studimet në lëmin e mësimdhënies së të kuptuarit kanë sjellë risi në këtë fushë, pasi kanë qartësuar rëndësinë e të kuptuarit duke e trajtuar si "arsyeja" pse lexojmë. Nga shumë studiues të kuptuarit është trajtuar si një proces i qëllimtë, aktiv dhe ndërveprues. Gjetja më e rëndësishme është se të kuptuarit është një proces që mund t'u mësohet nxënësve nëpërmjet të menduarit strategjik. Kjo qasje, mund të realizohet nëpërmjet një procesi eksplikit, të drejtpërdrejtë duke përzgjedhur dhe kombinuar strategjitë në varësi të vështirësive në të kuptuar. Gjithashtu, studimet dëshmojnë se ndërthurja e të menduarit strategjik me elementin ndërveprues të nxënësve janë mënyra më efikase për realizimin e të kuptuarit.

KAPITULLI II KONTEKSTI HISTORIK

2.1 Teoritë e të kuptuarit dhe perspektiva zhvillimore nga vitet 70 e deri më sot

Në vitet 70 studiuesit u ndanë në dy kampe përsa i përket perspektivës mbi të kuptuarin. Njëra palë u përqendrua në karakteristikat e tekstit, ndërsa pala tjetër e vuri theksin tek interpretimi që lexuesi i bënte tekstit, e thënë ndryshe një ndarje mes ideve të autorit dhe perceptimit të lexuesit. Në këtë periudhë u vërejt një interes i shtuar për strukturën e tekstit dhe rolin e tij në realizimin e të kuptuarit, pasi studiuesit besuan se struktura e tekstit do të shërbente si model për konsolidimin e të kuptuarit. Kornizat strukturore të teksteve rrëfyese karshi atyre informuese, dalloheshin nga raportet që krijonin ndërmjet elementeve të tekstit. Kështu, karakteristikë e teksteve rrëfyese ishin elemente si personazhet, marrëdhëniet ndërmjet tyre, koha, vendi, problemi, pika kulmore dhe zgjidhja, ndërsa në tekstet informuese dominonte lidhja shkak-pasojë ndërmjet ideve. (Pearson dhe Camparell, 1981). Të gjitha përpjekjet për t'u përqendruar në veçori të teksteve, nuk arritën të shpjegonin influencën e njohurive dhe eksperiencave që lexuesi i bashkëngjiste të kuptuarit të teksteve. Vëmendja ndaj formës së tekstit duke mënjanuar disi përmbajtjen dhe idetë e tij, nuk i dhanë përgjigje procesit kompleks të të kuptuarit. Gjithsesi, vitet 70, u karakterizuan nga perspektiva që e vinin theksin tek roli i lexuesit dhe tiparet e tij, në realizimin e të kuptuarit.

2.1.1 Teoria e skemës

Metafora që karakterizoi këtë periudhë mori emrin "*lexuesi ndërtues*", një realizues aktiv i të kuptuarit, një lexues që në varësi të njohurive gjuhësore të arritura, filtrimit të materialeve të papërpunuara, dhe shfrytëzimit të njohurive të grumbulluara ravijëzonte raporte dhe hierarki të reja ndërmjet skemave ekzistuese në raport me ato të sapokrijuarat (Collins, Brown dhe Larkin 1980). Në një analogji të ngjashme me muratorin, vërehet se ekspertiza e lexuesit merr rol primar në hedhjen e themeleve të forta të një ndërtese të qëndrueshme. Pra, cilësia e ndërtesës sipas kësaj qasjeje varej nga mjeshtëria e muratorit, ndërkohë që lënda e parë dille në plan të dytë. Gjithsesi duhet theksuar se gjatë kësaj periudhe nuk është se pati një shkëputje të plotë nga teksti dhe elementet e tij, por vëmendja u zhvendos tek lexuesi dhe potenciali i tij për të realizuar të kuptuarin. Në këndvështrimin e Anderson dhe Pearson (1984); Rumelhart (1981), teoria e skemës kapërcen kufirin e një teorie të lexuari, por është

teoria e njohurive njerëzore e ruajtur në kujtesë. Për këta studiues skemat janë si dhomëza të vogla që ruajnë modele pamore dhe kuptimore si dhe gjurmë të eksperiencave të kaluara apo këndvështrimeve të krijuara mbi to.

Teoria e skemës fitoi popullaritet gjatë periudhës së viteve 70-80 dhe solli risi në raportin që vuri ndërmjet njohurive ekzistuese dhe atyre të reja. Ajo i dha përgjigje pikëpyetjeve mbi interpretimet e ndryshme të individëve mbi ngjarje, histori, filma etj... Kjo teori shpjegon arsyet, pse individët bëjnë interpretime të ndryshme për ngjarje të njëjta duke e vënë theksin në eksperiencat paraprake të individëve, të cilat variojnë ndjeshëm nga një person tek tjetri. Për studiues si Johnston dhe Pearson (1982), ndikimi i njohurive paraprake është i një rëndësie specifike, siç citojnë se *"njohuritë paraprake janë parashikues më i mirë i të kuptuarit sesa niveli i inteligjencës së nxënësit"*.

Edhe pse kjo teori nxori në pah rolin kryesor të lexuesit në procesin e të kuptuarit, nuk është se hodhi poshtë ndikimin dhe rëndësinë e tekstit. Madje, disa studiues i shqyrtuan tekstet duke i trajtuar në këndvështrimin e përshtatjes me njohuritë ekzistuese të nxënësve, përfshirë dhe aspektin kulturor që trajtojnë.

Përpos sa trajtuam, është me interes fakti, se teoria e skemës solli një pikëpamje konstruktive të të kuptuarit, sipas të cilës çdo lexues në çdo moment gjatë të lexuarit krijon modelin më koherent të tekstit që lexon. Në këto kushte, vërejmë se është ekzistenca e disa variablave të caktuar që kontribuojnë në realizimin e të kuptuarit. Në një moment më të vonshëm, ato mund të ndryshojnë dhe bashkë me ta ndryshon mënyra e realizimit të të kuptuarit. Kjo qasje bëri të hapej debati se ku qëndronte kuptimi, në mendjen e autorit; në tekst, apo në mendjen e lexuesit dhe eksperiencën unike që i bashkëngjit të kuptuarit, duke krijuar kësajsoj trekëndëshin e rëndësishëm që influencon ndjeshëm të kuptuarin. Këtij debati nuk është se iu dha një përgjigje nga vetë studiuesit që e parashtruan, por risia që sollën është se ata e vendosën të kuptuarin në kryqëzimin e tri faktorëve me peshë: autorit, lexuesit dhe tekstit.

2.1.2 Metakonjitivizmi

Ndryshe nga teoria e skemës që mbajti metaforën *"ndërtuesi"*, ku lexuesi formësonte të kuptuarin në bazë të eksperiencave dhe njohurive paraprake, kësaj qasje të re iu bashkëngjit metafora, *"riparuesi"*, ku lexuesi konsiderohet përgjegjës për vijimësinë e të kuptuarit dhe

ndreq virtualisht ngërçet e të kuptuarit me anë të përdorimit të strategjive përkatëse. Studiues si Paris, Lipson dhe Wixsons (1983) përdorën termin *“lexues strategjik”*, i cili vepron bazuar në parimin e përshtatshmërisë dhe fleksibilitetit. Këto parime nënkuptojnë jo përdorim të ngurtë të strategjive, por përdorim fleksibël në varësi të situatave dhe barrierave në të kuptuar. Qasja metakonjitive gjithashtu trajtoi ndikimin e faktorëve që formësojnë të kuptuarin dhe u ndal tek elemente si specifikat e tekstit, mënyra se si realizohet të kuptuarit nga pikëpamja e të tjerëve, duke u ndalur tek mënyra, përzgjedhja dhe kombinimi i duhur i repertorit të strategjive për të riparuar të kuptuarin. Për më tepër ajo u pa si një prerje ndërmjet teorisë së skemës dhe analizës së tekstit. Termat që dominuan këtë qasje ishin: vetëdije, monitorim, kontroll dhe vlerësim. Sipas Flavell (1979), njëkohësisht me zhvillimin e kujtesës, njerëzit në heshtje zhvillojnë strategji të qarta për të bërë lidhjen e njohurive. Linja tjetër e kërkimit u ndal tek meta-kuptimi dhe theksoi strategjitë e përdorura për të monitoruar, vlerësuar dhe ndrequr të kuptuarin, kur ai ndërpritet. (Paris, Lipson dhe Vikson 1983). Referuar këtyre studiuesve kontributi më i madh i kësaj qasje qëndron në faktin se të lexuarit u përkufizua si një ndërthurje shumëdimensionale, ku përfshiheshin shumë fusha njohurish. Ata krijuan një skemë ku përcaktuan disa lloje njohurish që kushtëzonin të kuptuarin. Njohuria e parë është ajo deklarative që emërtohet *“të dish që”*, e cila i referohet formimit të lexuesit dhe njohurive që ka mbi gjuhën dhe veçoritë e saj. Së dyti, njohuritë procedurale u bazuan në parimin *“të dish si”* dhe i referohen strategjive që duhen përdorur për të qenë i vetëdijshëm mbi të kuptuarin, për ta monitoruar, vlerësuar dhe riparuar kur krijon ngërç. Paris, Lipson dhe Vikson (1983), argumentuan bindshëm se kësaj skeme i duhet bashkëngjitur grupi i njohurive kushtëzuese, i cilësuar si *“të dish kur dhe pse”*, pasi ata panë nevojën e përzgjedhjes së një strategjie në raport me të tjerat, asaj të duhurës dhe efikases për të realizuar të kuptuarin. Kontributi i këtyre studiuesve dhe i ideve të tyre pasuroi këndvështrimin mbi të kuptuarin dhe i dha peshë konsolidimit të këtyre njohurive në thjeshtëzimin e procesit.

2.1.3 Roli i teorive konjitive në mësimdhënien e të kuptuarit

Studiuesit sipas Pearson dhe Gallagher, (1983), u ndanë në dy kategori. Kategoria e parë u fokusua kryesisht në studime me karakter përshkrues, duke hedhur dritë atë mbi çfarë ndodh

në pedagogjinë e të lexuarit. Kategoria e dytë nëpërmjet ndërhyrjeve, provoi të vërtetojë se qasjet e reja të mësimdhënies për realizimin e të kuptuarit i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë më mirë. Duhet vërejtur se këto eksperimente pedagogjike u zhvilluan në periudha relativisht të shkurtra, por intensive. Të pakta qenë eksperimentet që provuan futjen e këtyre praktikave në shtrirje kohore më të gjatë, si pjesë e agjendave kurrikulare.

Studimet përshkruese

Studimet me karakter përshkrues kryesisht sollën prurje të natyrës se çfarë nuk realizohej në orët mësimore, krahasimisht me çfarë realizohej. Kjo periudhë u karakterizua nga studimi i Durkin (1978-1979) dhe jehona që bëri mbi kohën e pakët që i kushtohej mësimdhënies së të kuptuarit. Në një studim të mëvonshëm gjatë viteve 81, ai shqyrtoi se sa përputhej mësimdhënia e të kuptuarit në klasë me atë të rekomanduar në manualët e mësuesve. Durkin, vërejti se ka një tendencë të dukshme për të matur të kuptuarin me anë të pyetjeve mbi tekstin; përpos ai konstatoi se praktikat karakterizohen nga materiale të shumta në librat e punës dhe mungesë hapësirash për t'u dhënë nxënësve mekanizmat e të kuptuarit. Në klasë, sipas studiuesve përdoren shumë pak njohuritë kushtëzuese, që lidhen me kohën, arsyen dhe përzgjedhjen e strategjive efikase që ndihmojnë të kuptuarin të sugjeruara nga Paris (1983), që trajtuam më lart. Studime të tjera me natyrë përshkruese, e vunë theksin kryesisht tek tekstet shkollore krahasimisht me mësimdhënien e realizuar në klasë, duke e trajtuar "*tekstin*" një prej faktorëve që ndikon në realizimin e të kuptuarit. Studimet e shumta mbi karakteristikat e teksteve hodhën dritë mbi probleme që vështirësonin të kuptuarin. Kështu në shqyrtimin e dimensioneve të teksteve shkollore në shkencat sociale dhe shoqërore Ambruster dhe Anderson (1981, 1982, 1984), vërejtën se ato shfaqin vështirësi të krijuara në mënyrë jo të qëllimtë. Vëzhgimet e tyre nxorën në pah vështirësi të natyrës:

- tekstet dështojnë të strukturojnë informacionin në mënyrë të atillë që të përputhet me një kornizë të kristalizuar dhe ta bëjë ngjarjen të parashikueshme;
- nëntitujt shpeshherë nuk lidhen me makrostrukturën e temës;
- në tekste shmanget përdorimi i organizuesve grafikë pamorë që mundësojnë përmbledhjen e informacionit në tekst;

- tekstet përmbajnë referenca të paqarta për emra dhe kanë dështuar të përdorin lidhëzat e duhura që krijojnë hierarkinë, bashkërenditjen dhe nënrenditjen e ideve dhe paragrafëve të tekstit.

Studimet përshkruese sollën një pamje të zymtë mbi mësimdhënien e të kuptuarit, e cila realizohej me tekste që nuk lehtësonin të kuptuarin, krahas mësuesve të trajnuar pak, që nuk realizonin mësimdhënie eksplicite të strategjive të të kuptuarit.

Ndërhyrjet eksperimentale

Këto studime u mbështetën kryesisht në qasjen e mësimdhënies të teorisë së skemës krahas zhvillimeve të reja në aspektin metakognitiv.

- Pearson dhe Camparell (1981), provuan se integrimi i strukturës së teksteve në mësimdhënien e të kuptuarit, sjell dobi në thjeshtëzimin e të kuptuarit tek të gjitha moshat.
- Nxënësit janë më të prirur të zbulojnë kuptimet e fshehura apo të parashikojnë, kur mësuesit krijojnë lidhje ndërmjet përmbajtjes së tekstit dhe njohurive paraprake të nxënësve (Hansen 1981, Hansen dhe Pearson 1983).
- Kur nxënësit mësojnë si të monitorojnë të kuptuarin e tyre në mënyrë që të përbëjë kuptim, aftësitë e tyre në të kuptuar rriten (Panlinscar dhe Brown 1984; Paris, Cross dhe Lipson 1984).
- Kur strategjitë u mësohen nxënësve në mënyrë eksplicite dhe transparente, nxënësit përftojnë mekanizmat për të kuptuar më mirë jo vetëm tekste të njohura, por edhe tekste të reja.

Këto gjetje janë një ndërthurje e qasjeve me bazë konjitive dhe metakognitive që i japin lexuesit rolin e formuesit të të kuptuarit si dhe të riparuesit, kur ai vështirësohet. Pearson dhe Fielding (1991), e konsiderojnë të kuptuarin si një proces transformues, që presupozon se idetë e autorit kthehen në ide të lexuesit.

Një tjetër prurje domethënëse që karakterizoi këtë periudhë, lidhet me zhvillimin e modelit të mësimdhënies dhe rolin dinamik të mësuesit në lëshimin gradual të përgjegjësisë tek nxënësi. Pearson dhe Gallhager (1983), ishin të mendimit se ndërsa mësuesi vijonte me realizimin e etapave të modelimit, zbatimit të përbashkët të strategjive në tekste reale, monitorimit dhe

lehtësimi të procesit për të realizuar të kuptuarin, e zhvendoste përgjegjësinë nga vetja gradualisht drejt nxënësit.

Pas viteve 90 pati një rikonceptim të termave shkrim dhe lexim. Këto dy terma u shkrinë bashkë në një term të vetëm që u quajt "*literacy*". Kjo ngjizje e re mban në vetvete jo vetëm aftësinë e nxënësit për të lexuar, por njëherazi me të edhe strukturimin e ideve në formë të shkruar. Termi, ndërkohë është pasuruar dhe ka marrë një dimension më të gjerë. Përtej dy aftësive të lartcituara, nënkupton potencialin e individëve për të përfutur aftësi që lidhen me aspekte sociale, kulturore, komunikative, negociuese, adaptuese në një shoqëri që zhvillohet me ritme të shpejta. Termi mori një shtrirje shumë të gjerë dhe integroi një sërë aftësish që e bëjnë individin të aftë të kontribuojë në shoqëri dhe të ketë një jetë cilësore.

2.2 Zhvendosjet konjitive

Mesi i viteve 80, u karakterizua nga studime që e vunë theksin tek pikat e dobëta të teorisë së skemës dhe gradualisht ia lanë vendin një qasjeje të re që u njoh me termin "*modelet mendore*" (McNamara, Miller dhe Brandsford 1991). Kjo qasje ndërthuri dy elemente dhe i mëshoi faktit se të kuptuarit arrihet bazuar në një kombinim të njohurive paraprake të lexuesit me veçoritë e tekstit. Modelet mendore janë një pikë kryqëzimi ndërmjet teorisë "*së skemës*" dhe teorisë "*bottom up*". Kintsch, i dha tonin kësaj qasjeje në vitin 1990 me ndërthurjen e elementeve të tekstit dhe modelit të situatës në realizimin e të kuptuarit. Një kundërshti karshi teorisë së skemës, erdhi nga studimet e Spiro, Vispoel, Schmittz, Smarapungavan dhe Boerger (1987). Ata kundërshtuan përzgjedhjen e skemës unike, për të realizuar të kuptuarin, por panë si primare kryqëzimin e njohurive të integruara kundrejt dimensionit dhe funksionit shumëpalësh të skemave. Ata e konceptuan zhvillimin mendor të mbështetur mbi perspektiva të larmishme dhe të pasura, për krijimin e një panorame më të qartë të lexuesit mbi tekstin. Spiro argumentoi se teoria e skemës e bënte të kuptuarin shumë të thjeshtë dhe joshës, duke i parë skemat si të ngurta. Ai gjykoi se të kuptuarit është një proces shumë kompleks dhe si i tillë kërkon një qasje shumë dimensionale, në perspektiva të shumta. Një tjetër aspekt që u prek, kishte të bënte me paqartësitë dhe konceptet e gabuara që lexuesi mund të krijonte në të kuptuar nga përdorimi i skemave të veçuara. Ai ishte i idesë se

të nxënit ndodh, vetëm kur trajtohet nga këndvështrime dhe perspektiva të ndryshme, pasi trajtimi i pjesshëm i ngjarjeve çon në koncepte të pjesshme dhe ndonjëherë të gabuara.

Një tjetër këndvështrim erdhi në studimin e Brown, Collins dhe Duguid (1989), të cilët trajtuan rëndësinë e situatave reale të të nxënit dhe vështirësinë për të kuptuar nocionet abstrakte. Ata ishin të mendimit se vetëm nëpërmjet kontekstualizimit dhe praktikave konkrete lehtësohej të kuptuarit, ndonjëherë kompleks për t'u realizuar, po të merret parasysh karakteri abstrakt i teksteve të caktuara.

2.3 Perspektiva sociale e të kuptuarit

Vygotsky (1978), e përqendroi teorinë e tij në natyrën sociale të të nxënit dhe rolin e rëndësishëm që luajnë në këtë proces bashkëmoshatarët dhe mësuesit. "Zona e përafërt e zhvillimit", i referohet diferencës në të nxënë, që një nxënës arrin në mënyrë të pavarur, krahasuar me arritjet që përmbush me ndihmën e një shoku, mësuesi, prindi, apo një më të dituri. Kjo qasje konstruktiviste e të nxënit karakterizoi periudhën e viteve 80. Për më tepër Bakhtin e shikon të nxënit dhe të kuptuarin si një zinxhir që kushtëzohet nga hallka paraprijëse. I të njëjtës ide është Hartman (1995), i cili thekson se ne arrijmë të kuptojmë një tekst duke e vënë në raport me tekste të tjera që kemi lexuar. Studimet në këtë periudhë e fokusuan vëmendjen tek tre faktorë që bëjnë të mundur realizimin e të kuptuarit, lexuesi nga njëra anë, teksti nga ana tjetër si dhe konteksti i situatës ku ndodh të lexuarit. Ndikime të tjera gjatë kësaj periudhe në lëmin e perspektivës sociale patën teoria letrare, veçanërisht reagimi i lexuesit ndaj tekstit, raporti i lexuesit me tekstin si dhe koncepti i krijimit intersubjektiv të të kuptuarit. Në këtë kontekst analiza e tekstit mori rëndësi të veçantë, duke e bërë mësuesin dhe nxënësin të vireshin në kërkim të kuptimit "*të vërtetë*" në çdo tekst që hasnin. Në këtë frymë, praktikët e mësimdhënies iu përshtatën kësaj teorie dhe mund të thuhet se nëse vitet 70 karakterizoheshin nga perspektiva e bazuar tek aftësitë, gjysma e viteve 80 u karakterizua nga perspektiva e bazuar tek të kuptuarit, ndërkohë që fundi i viteve 80, dhe fillimi i viteve 90 e vuri theksin tek perspektiva me bazë letrare. Duke vënë lexuesin në qendër teoria e reagimit të lexuesit lejonte që interpretimet të kishin dhe karakter afektiv, duke ndikuar kështu tek interpretimet konjitive (Rosenbalt 1978). Rosenbalt i mëshoi idesë se të kuptuarit nuk është thjesht një produkt i ndërveprimit tekst-lexues, por një veprim

transaksional ndërmjet lexuesit dhe tekstit, që tejkalon këtë marrëdhënie dhe krijon një produkt të ri të ndryshëm nga teksti.

2.4 Praktika mbi mësimdhënien e të kuptuarit

Pasi trajtuam disa nga teoritë që formësuan të kuptuarin e teksteve të lexuara dhe zhvilluan perspektiva mbi faktorët që ndikojnë në mënyrat se si lexuesit kuptojnë, do ta zhvendosim diskutimin tek mënyrat më efikase që mundësojnë mësimdhënien e të kuptuarit. A mund t'i mësojmë dhe si mund t'i mësojmë nxënësit të kuptojnë dhe nxënë më kollaj? Kësaj pyetje iu përgjigjën studiues të ndryshëm me studimet e tyre gjatë viteve 80 dhe në vazhdim në shekullin e njëzet e një, si Palinscar dhe Brown, (1984), Hansen (1981), Paris Cross dhe Lipson (1984), Dole (1991); Pressley (1994); Rosenshine dhe Meister (1994); Pressley (2000); NRP, (2000), Duke dhe Pearson (2002) dhe shumë të tjerë. Këta studiues pasi nxorën në pah karakteristikat e lexuesve të mirë, nëpërmjet eksperimenteve që u kërkonin atyre të mendonin me zë të lartë ndërsa realizonin të kuptuarin, vërejtën se ata përdornin një sërë strategjish ndërsa lexonin. Gjetja tjetër e rëndësishme ishte se këto strategji ishin të transferueshme dhe mund t'u mësoheshin nxënësve më pak të zotë në mënyrë që të rrisnin aftësitë e tyre për të kuptuar.

Hipoteza kryesore që u vërtetua ishte: kur nxënësve u mësohet përdorimi i strategjive të të kuptuarit, aftësia për të kuptuar këto tekste rritet. Gjithashtu ka studime që provojnë se përdorimi i strategjive në tekste të panjohura jep rezultate në cilësinë e të kuptuarit të tyre.

Në këtë pikë Ellen Keane 1997, ceku një çështje që kishte të bënte me mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit. Ajo shtroi pyetjen nëse ato u duhen mësuar nxënësve një nga një, apo të ndërthurura në varësi të vështirësive të të nxënit.

Dy qasjet më të suksesshme referuar studimeve janë: mësimdhënia reciproke (Pressley, 1984) dhe mësimdhënia e transaksionale e strategjive (Rosenhine and Meister 1984). Ato janë të rëndësishme pasi efektet e tyre janë provuar nga studiues të shumtë dhe kanë përfshirë një gamë të gjerë moshash, duke filluar nga parashkollorët e deri tek nxënësit e shkollave të mesme, krahas efekteve që ka prodhuar ndërhyrja në aspektin ndërdisiplinor.

Mësimdhënia e strategjive transaksionale e pasuroi repertorin e strategjive të përdorura nga mësimdhënia reciproke. Strategji të tjera si analiza e strukturës së tekstit, strategji

interpretuese të teksteve letrare, ku në vëmendje ishin zhvillimi i karakterit, gjuha figurative, pikëpamjet personale, analiza tematike, dhe një sërë elementesh letrare u integruan në praktikat e mësimdhënies.

Përsa i përket përdorimit të strategjive, studiuesit ngritën disa pyetje që lidheshin me frekuencën dhe nevojën e përdorimit të tyre, ku u theksua një përdorim jo i diktuar, por fleksibël dhe i natyrshëm i tyre. Me gjithë debatet rreth specifikave të tyre, mësimdhënia e strategjive të të kuptuarit u bë pjesë integrale e kurrikulave në fillim dhe në mes të viteve 90.

KAPITULLI III METODOLOGJIA

3.1 Qëllimi i studimit

Qëllimi parësor i këtij studimi, është të provojë nëse mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit ndikon në aftësitë e nxënësve të klasave të treta për të kuptuar tekstet rrëfyese, kur krahasohen me bashkëmoshatarët e tyre që nuk i ekspozohen kësaj qasje mësimdhënie.

Studimi synoi të zbulojë gjithashtu, ndikimin e mësimdhënies eksplicite të të kuptuarit, në shpeshtësinë e përdorimit të strategjive tek nxënësit e klasave të treta të arsimit fillor, kur krahasohen me bashkëmoshatarët e tyre që nuk iu ekspozuan ndërhyrjes.

Në studim u analizua ndikimi i dokumenteve kurrikulare të klasës së tretë dhe praktikave mësimore të zbatuara në procesin e të kuptuarit.

3.2 Objektivat e studimit

Ky studim synon të:

- të provojë nëse mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në përdorimin e strategjive si: aktivizimi i njohurive paraprake/ të lexuarit e qëllimtë/ monitorimi i të kuptuarit/ gjenerimi i pyetjeve dhe përmbledhja;
- të provojë nëse mësimdhënia e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të identifikuar/ krahasuar/ dalluar nëntekstin/ përmbledhur;
- të analizojë praktikën aktuale të realizimit të mësimdhënies së të kuptuarit;
- të analizojë dhe vlerësojë konceptimin e dokumenteve kurrikulare në raport me mësimdhënien e të kuptuarit.
- të shqyrtojë këndvështrimet e mësuesve mbi praktikën e ndjekur në mësimdhënien e të kuptuarit.

3.3 Pyetjet kërkimore

Pyetjet kërkimore të studimit:

- A e përmirëson mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakonjitive të kuptuarit e teksteve rrëfyese?

- A i përdorin nxënësit më shpesh strategjitë gjatë të lexuarit, pasi u mësohen ato në mënyrë eksplicite?
- A ka dallime gjinore ndërmjet vajzave dhe djemve në të kuptuar?
- A janë më strategjike në të lexuar nxënësit që kanë bibliotekë në shtëpi?
- A janë vajzat më strategjike në të lexuar, në raport me djemtë?
- A ndikon motivimi për të lexuar libra jashtëshkollorë në aftësitë për të kuptuar?
- A synohet në kurrikul mësimdhënia e strategjive të të kuptuarit dhe si është zbatuar parimi "*i mësojmë nxënësit si të nxënë*"?
- A mundëson aparati pedagogjik i tekstit shkollor të nxënit strategjik?
- Cilat janë qasjet e mësuesve ndaj mësimdhënies së të kuptuarit?

3.4 Hipotezat e studimit.

- *H₁: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në frekuencën e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit, tek nxënësit e klasave të treta.*
- *H₂: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit, ndikon në të kuptuarin e teksteve tek nxënësit e klasave të treta.*

Hipotezat specifike

- *H_{1/1}: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në intensitetin e të lexuarit të qëllimshëm.*
- *H_{1/2}: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në intensitetin e aktivizimit të njohurive paraprake gjatë të lexuarit.*
- *H_{1/3}: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në intensitetin e monitorimit të të kuptuarit gjatë të lexuarit.*
- *H_{1/4}: Mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në intensitetin e gjenerimit të pyetjeve gjatë të lexuarit.*
- *H_{1/5}: Mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në intensitetin e përmbledhjes së informacionit gjatë të lexuarit.*
- *H_{2/1}: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të identifikuar informacionin.*

- $H_{2/2}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të krahasuar.
- $H_{2/3}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të dalluar nëntekstin.
- $H_{2/4}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të sintetizuar.

3.5 Variablat

Variablat e pavarur

Variabli i pavarur në studim është “mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit” që nënkupton: modelim; praktikë e përbashkët; “gradual release of responsibility”; lexim i pavarur.

Variabla të varur

- të lexuarit e qëllimtë;
- aktivizimi i njohurive paraprake
- monitorimi i të kuptuarit;
- gjenerimi i pyetjeve;
- përmbledhja;
- interpretimi i veçorive të objekteve;
- krahasimi i tipareve të objekteve;
- dallimi i nëntekstit të shprehjeve;
- sinteza e informacionit.

3.6 Justifikimi metodologjik

Studimi mbështetet në metodën mikse Carr (1994); Creswell (2003), një ndërthurje e metodës sasiore me atë cilësore, për vetë natyrën komplekse të fenomenit të të kuptuarit, si dhe për të krijuar një perspektivë më të plotë mbi problemin.

Pas shfletimit të hollësishëm të literaturës dhe njohjes me qasje të ndryshme mbi mësimdhënien eksplicite të strategjive të të kuptuarit, u ngritën disa pyetje si: - Sa është numri i strategjive që do të kombinohen?; - Mbi cilën qasje do t’u mësohen nxënësve?;- Si do ta aplikojnë nxënësit përdorimin e tyre? dhe së fundmi - Si do të monitorohet përdorimi i

tyre? Studiuesit sugjerojnë numër të ndryshëm kombinimesh që variojnë nga 4 deri në 8. Ata mendojnë se numri më i volitshëm, shkon nga 7 deri në 8. U vlerësua se kombinimi i pesë strategjive, do të krijonte hapësira të mjaftueshme për nxënësit për të përzgjedhur, në varësi të vështirësive në të kuptuar. Përtej, u gjykua t'i mëshohej përdorimit fleksibël të strategjive, në vazhden e qasjeve të shumë studiuesve të tjerë, duke i parë jo si detyrim, por si procedura që përdoren vetëm nëse nevojiten. Në këtë kuadër u pa e arsyeshme që repertori i strategjive të aplikuara në eksperiment të ishte një kombinim prej 5 strategjish. Strategjitë që u aplikuan në mësimdhënien eksplicite të të kuptuarit ishin: 1) aktivizimi i njohurive paraprake; 2) të lexuarit e qëllimtë; 3) monitorimi i të kuptuarit; 4) gjenerimi i pyetjeve; 5) përmbledhja.

U pa e udhës të aplikohesh mësimdhënia e njohurive deklarative, procedurale dhe kushtëzuese referuar modelit të Duffy (1993); Paris, Lipson, & Wixson (1983); Duffy et al (1987), gjatë mësimdhënies së të kuptuarit në klasat eksperimentale, e bazuar në shpjegimin e strategjisë dhe efikasitetit të saj, arsyen dhe mënyrën se si duhet përdorur, si dhe kohën e përdorimit. Bazuar në modelin e Pearson & Gallagher (1983), u aplikua lëshimi gradual i përgjegjësisë nga mësuesi tek nxënësi, që konsistoi në demonstrimin me zë të lartë nga mësuesi të mënyrës se si e realizoi të kuptuarin. Në vijim, mësuesi monitoroi dhe mbështeti nxënësit me shpjegime gjatë përdorimit të strategjive dhe krijoi hapësira për praktikë të mjaftueshme të përdorimit të strategjive, në pjesë të ndryshme leximi. Në fund, nxënësit aplikuan në mënyrë të pavarur strategjitë gjatë leximit të teksteve. Një element tjetër që u ndërthur në studim, kishte të bënte me ndërveprimin në grupe dyshe, ku nxënësit i shpjegonin njëri-tjetrit se si e kishin realizuar të kuptuarin, pjesërisht e ngjashme me mësimdhënien e ndërsjellët të të kuptuarit (Palinscar dhe Brown 1985), por në rastin konkret rolet nuk u shkëmbyen ndërmjet mësuesit dhe nxënësit, por ndërmjet nxënësve mes njëri-tjetrit nën monitorimin dhe mbështetjen e mësuesit. Përpos, nxënësit i shpjegojnë njëri-tjetrit përdorimin e strategjive dhe mënyrën se si e kanë kuptuar tekstin.

Pikëpyetje u ngritën mbi ndërthurjen e strategjisë "pyetje-përgjigje" dhe "gjenerimi i pyetjeve" në një strategji të vetme, pasi u vërejt se ndërveprimi shoqëron çdo strategji të këtij modeli. Kjo strategji në përpunimin meta-konjitiv të informacionit është vendimtare në realizimin e të kuptuarit. Pyetjet dhe përgjigjet kanë përdorim të shumëfishtë si:

1. Për të përcaktuar qëllimin e të lexuarit një lexues strategjik i drejton pyetje vetes si - Pse po e lexoj tekstin? - Cili është interesi im karshi këtij informacioni?
2. Për të aktivizuar njohuritë paraprake dhe për të lidhur eksperiencat personale me tekstin, lexuesi ngre dhe u përgjigjet pyetjeve si: - Çfarë di unë për temën? - A kam pasur ndonjë eksperiencë të tillë? - A kam lexuar dhe dëgjuar më parë për këtë?
3. Për të monitoruar të kuptuarit përdoren pyetje si: - Pse autori e thotë këtë? - Pse në paragrafin e parë, veprimet e personazhit bien ndesh me thëniet e tij?
4. Për gjetjen e kuptimeve të fshehura: - Çfarë nënkupton autori kur thotë.....?; apo përdorimin e organizuesve grafikë - Kush është personazhi kryesor? - Ku ndodhën ngjarjet? - Cili është raporti ndërmjet personazheve?
5. Për të përmbledhur nxënësit u duhet dhënë përgjigje pyetjeve: - Çfarë përbën thelbin e pjesës, cila është ideja kryesore, mesazhi?

Siç shihet, procesi i të kuptuarit konjitiv dhe metakonjitiv është një dialog i heshtur me veten që realizohet me anë të pyetjeve dhe përgjigjeve, vetëm se, qëllimi i tyre varion në momente të ndryshme gjatë të lexuarit. Arsyetimi ynë mbështetet edhe nga studiues si Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995), të cilët konkludojnë se gjenerimi i pyetjeve është i vlefshëm në integrimin e informacionit, gjetjen e idesë kryesore dhe përmbledhjen e informacionit.

Për arsyet e lartpërmendura, u gjykua që këto strategji të trajtoheshin në një të vetme. Gjithashtu nuk u përfshi strategjia e vizualizimit, pasi ndikon kryesisht në forcimin e kujtesës, sesa në realizimin e të kuptuarit. Për më tepër, numri i studimeve mbi efikasitetin e kësaj strategjie është i pakët. Një shkrim tjetër, bashkoi strategjinë e aktivizimit të njohurive paraprake dhe lidhjes së eksperiencave të lexuesit me tekstin në një strategji të vetme, për shkak të mbivënies që në disa raste kanë me njëra tjetrën.

Një shqetësim tjetër, lidhej me mënyrën se si do të monitorohej përvetësimi dhe përdorimi i strategjive tek të gjithë nxënësit, duke qenë një element kyç në këtë proces, si pjesë e vlerësimit formues. Ndryshe nga modeli i "Mësimdhënies së Ndërsjellët" (Palinscar & Brown, 1985), ku rolet shkëmbehen ndërmjet mësuesit dhe nxënësit, studiuesi sugjeroi ndërveprimin e nxënësve në grupe dyshe, ku ata i demonstrojnë njëri tjetrit se si e realizuan të kuptuarin dhe strategjitë që përdorën. Kjo praktikë lejon ndërveprim të shtuar të nxënësve

ndërmjet tyre, mundësi më të mëdha ndërveprimi dhe monitorim më intensiv të procesit të të nxënit.

3.7 Instrumentet

Instrumentet e përdorura në këtë studim janë një ndërthurje e instrumenteve cilësore dhe sasiore.

Instrumentet cilësore të përdorura në studim:

- analiza e përmbajtjes;
- vrojtimi i orëve të mësimi;
- intervistat gjysmë të strukturuar me mësuesit;

Instrumentet sasiore:

- pyetësor i strukturuar;
- testi i vlerësimit të aftësive.

3.7.1 Analiza e përmbajtjes

Programi lëndor, Gjuha Shqipe 3.

Për tu njohur me kërkesat e kurrikulës dhe mënyrën se si janë trajtuar strategjitë e të kuptuarit, një lexim dhe analizë e kujdesshme i është bërë programit të klasës së tretë të gjuhës shqipe, objektivave të paraqitura, pritshmërive dhe metodologjisë së sugjeruar në program mbi përmbushjen e objektivave që lidhen me të kuptuarin. Analiza u përqendrua në objektivat që lidhen me aftësinë e të lexuarit. Në studim nuk janë trajtuar objektivat që lidhen me aftësinë e të shkruarit, të dëgjuarit, të folurit dhe përdorimit gramatikor të gjuhës. Objektivat u shqyrtuan për të konstatuar nëse është synuar formimi i nxënësve strategjikë në të kuptuar.

Analiza e tekstit shkollor.

Analiza e tekstit të gjuhës shqipe u fokusua në ndërtimin e aparatit pedagogjik, nivelet e pyetjeve mbi të kuptuarin, aspektin leksikor, estetik, etik, përputhjen e aktiviteteve të pasqyruara në tekstin shkollor me kërkesat e kurrikulës si dhe përshtatshmërinë e temave me moshën dhe interesat e nxënësve. Më konkretisht, u analizuan rubrikat dhe funksioni i tyre në të kuptuarin e teksteve, si dhe u trajtuan të gjitha pyetjet mbi matjen e të kuptuarit, referuar taksonomisë e Bloom-it. Pyetjet u klasifikuan me përqindje sipas llojit: identifikim

informacioni; lidhje e eksperiencave personale me tekstin; aktivizim i njohurive paraprake; analizë; lexim ndërmjet rreshtave; lidhje shkak-pasojë; pyetje që lidhen me renditjen e ngjarjeve; përmbledhjen; mbajtjen e qëndrimeve ndaj personazheve, ngjarjeve, etj. Ato u analizuan në shpeshtësinë e përdorimit të tyre dhe peshën që zënë në konsolidimin e aftësive të të kuptuarit.

Vrojtimi i orëve mësimore

Vrojtimi i orëve mësimore u nda në dy etapa: Etapa e parë synoi të identifikojë qasjet dhe praktikatat e ndjekura nga mësuesit e klasave eksperimentale dhe grupeve të kontrollit, përta i përket mësimdhënies së strategjive. Etapa e dytë e vrotimit vërejti se sa janë aftësuar mësuesit për të realizuar mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit. Duhet theksuar se të njëjtat instrumente vlerësimi u përdorën për të vëzhguar orët e klasave eksperimentale para dhe pas trajnimit. Në etapën e parë u vëzhgua një total prej 450 minutash të ndarë në 10 orë mësimore, ndërsa në etapën e dytë u vëzhguan 225 minuta të ndarë në 5 orë mësimore. Në etapën e dytë u vëzhguan vetëm klasat eksperimentale.

Vrojtmet para trajnimit të mësuesve u kryen në 10 klasa në periudhën prill-maj të vitit shkollor 2015-2016, ndërkohë që seancat e vrotimit pas trajnimit u kryen vetëm tek klasat eksperimentale përgjatë muajit shkurt të vitit shkollor 2016-2017. Të dhënat nga vëzhgimi i orëve mësimore u morën nga 10 klasat e përfshira në studim. Numri total i nxënësve të përfshirë në klasat e vëzhguara është 255. Ky numër është më i madh se numri i nxënësve të përfshirë në studim, pasi siç kemi cekur, nxënësit me vështirësi në dekodimin e pjesëve, nxënës me aftësi të veçanta, si dhe nxënës që kanë munguar në ditët e zhvillimit të testeve nuk janë përfshirë në kampion.

3.7.2 Zhvillimi i pyetësorëve

Intensiteti i përdorimit të strategjive të të kuptuarit tek nxënësit e përfshirë në studim u mat nëpërmjet pyetësorëve të stukturuar. Pyetësori u përshtat nga modeli i Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Pyetësorët u lanë anonim, në mënyrë që nxënësit të ndiheshin të lirë në plotësimin e tyre. Plotësimi i pyetësorit u monitorua nga studiuesi në të gjitha klasat, pa praninë e mësueseve, me qëllim shmangien e ndonjë ndikimi të mundshëm tek nxënësit. Pyetësorët u zhvilluan me të njëjtët nxënës të përfshirë në para test dhe në post test. Pyetësori

u zhvillua në dy etapa: në etapën para ndërhyrjes eksperimentale dhe në etapën e post ndërhyrjes me 220 nxënës të klasave të treta në shkollat e përzgjedhura në mënyrë rastësore. Pyetësorët përbëhen nga 21 pyetje të mbyllura, me alternativa të përshkallëzuara në katër opsione: "*asnjëherë*"; "*ndonjëherë*"; "*zakonisht*"; "*gjithmonë*", mbi përdorimin e strategjive të të lexuarit. Pyetësorët u testuan paraprakisht me 50 nxënës të klasës së tretë të shkollës V. e Dijes, ku u morën të dhëna mbi qartësinë e pyetjeve dhe vështirësitë e hasura në të kuptuarin e tyre. Pas marrjes së reagimit të nxënësve mbi vështirësinë e koncepteve dhe gjuhës së përdorur në pyetësor, u bënë ndërhyrjet përkatëse për thjeshtëzimin e koncepteve nëpërmjet figurave pamore si: *harta e mendimit*, *klasteri dhe Diagrami i Venit*. Pyetësorët në të dy etapat u koduan sipas klasave dhe nxënësve dhe iu bashkëngjiten emrave konkretë të nxënësve si p.sh.: nxënësi E.L (a_{1t} ; a_{1p}); ($a_{1p}/1$; $a_{1t}/1$). Pyetjet u lexuan paraprakisht nga studiuesi dhe u mor mendimi i nxënësve mbi ndonjë koncept të paqartë. Më tej iu kërkuar ta lexojnë në heshtje dhe të japin përgjigje, në varësi të eksperiencave individuale. Plotësimi i pyetësorit zgjati nga 12 në 15 minuta, dhe u siguria që të gjitha pyetjet të marrin përgjigje. E njëjta procedurë u përdor në etapën e dytë të zhvillimit të pyetësorëve, pas ndërhyrjes me klasat eksperimentale.

3.7.3 Ndërtimi i testit

Në muajin dhjetor të vitit akademik 2016-2017 u zhvillua para testi, i cili u ndërtua bazuar në programin lëndor të klasës së tretë. Testi i etapës së dytë u zhvillua në javën e dytë të muajit qershor, të vitit shkollor 2016-2017. Si rezultat i mungesave të nxënësve ditët e zhvillimit të para-testit dhe pas-testit, përfshirë dhe nxënësit me vështirësi në të lexuar të dhënat u morën nga 220 nxënës, nga të cilët 110 në klasat eksperimentale dhe 110 në grupet e kontrollit. U pa e arsyeshme që testi të ndërtohej me pyetje të hapura, duke shmangur pyetjet me alternativa, pasi komunikimi ndërmjet nxënësve mund të sillte të dhëna të pasakta mbi performancën e nxënësve. Testi përmbajti 9 pyetje të hapura, të cilat lidhen me aftësinë e nxënësve *për të identifikuar, interpretuar, shpjeguar, krahasuar, sintetizuar, gjetur kuptimet e fshehura, përcaktuar kuptimin e fjalëve, përdorur fjalët në situata të reja dhe lidhur eksperiencat personale me tekstin*. Të gjitha kërkesat synuan që nxënësit të paraqesin përgjigje të shtjelluara që mundësonte përgjigje individuale dhe këndvështrime personale të

nxënësve. Testi u provua paraprakisht me 50 nxënës të klasës së tretë, për të matur vlefshmërinë dhe besueshmërinë e tij. Gjithashtu u morën në konsideratë, elemente mbi qartësinë, vështirësinë dhe kohëzgjatjen e testit. Testi u hartua i bazuar në bluprint, si dhe në përputhje me kërkesat e programit lëndor. Marrja e feedback-ut nga nxënësit u reflektua në përmirësimin e pyetjeve të testit. Pyetja e fundit u kërkonte nxënësve të lidhnin informacionin dhe idetë e tekstit me eksperiencat dhe opinionet e tyre. Përgjigjja u konsiderua e pranueshme, jo bazuar mbi pozicionin e nxënësit, por në aftësinë për të përdorur informacionin. Testimi u zhvillua në një kohëzgjatje prej 42 minutash.

Tabela 2. *Pesha që zënë aftësitë e matura në test e shprehur në përqindje*

Aftësitë	Nr. pyetjeve	Përqindja %
Identifikon	3	19%
Krahason	3	19%
Lexon mes rreshtave	2	12%
Nxjerr kuptimin e fjalëve	1	6%
Përdor fjalët në kontekste të reja	1	6%
Sintetizon	3	19%
Përdor informacionin e marrë në situata të reja	3	19%

3.7.4 Intervistat me mësuesit

Fillimisht u mendua të intervistoheshin pesë nëndrejtorët e shkollave ku u zhvillua studimi, me qëllim marrjen e të dhënave mbi praktikën e ndjekur nga mësuesit gjatë mësimdhënies së të kuptuarit. Të dhënat e mbledhura nga 2 nëndrejtorë u gjykuan si të paplota, pasi të intervistuarit nuk i kishin vëzhguar orët mësimore me fokusin mbi mësimdhënien eksplicite të të kuptuarit. Pas kësaj, u vendos të intervistoheshin mësuesit lidhur me metodën e mësimdhënies së të kuptuarit, që implementonin gjatë orëve mësimore. Të dhënat nga intervistat u morën nga 10 mësuesit e klasave të treta që u përfshinë në studim. Intervistat ishin gjysmë të strukturuar, të bazuara në pyetje të hapura. Ato u zhvilluan në etapën para ndërhyrjes eksperimentale, përkatësisht në muajin nëntor të vitit akademik 2015-2016 në ambientet e bibliotekave të shkollave respektive, pas përfundimit të procesit mësimor. Ato u zhvilluan në pesë ditë të ndryshme (një shkollë në ditë). Të intervistuarit u njohën me qëllimin e intervistës si dhe u siguruan se çdo lloj informacioni do t'i ruhej anonimati dhe do të ishte konfidencial. Intervistat u zhvilluan pasi intervistuesi krijoi një klimë të mirë

komunikimi dhe të intervistuarit u ndien të qetë për t'u përgjigjur. Intervista me çdo mësues zgjati nga 7-10 minuta.

3.8 Mbledhja e të dhënave

Të dhënat mbi përdorimin e strategjive konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit nga nxënësit, u mbledhën nëpërmjet 440 pyetësorëve të zhvilluar në dy etapa. Në etapën e para ndërhyrjes u zhvilluan 220 pyetësorë me nxënës nga 10 klasa të treta, nga të cilat 5 eksperimentale dhe 5 grupe kontrolli. Në etapën e dytë u zhvilluan 220 pyetësorë me të njëjtët nxënës, pas ndërhyrjes tek grupet eksperimentale. Pyetësi ishte përpiluar me të njëjtat pyetje në të dyja etapat, pasi synonte të maste ndryshimin e frekuencës së përdorimit të strategjive tek të dyja grupet.

Të dhënat mbi performancën e nxënësve në test mbi të kuptuarin u morën nëpërmjet 440 testeve (para-test dhe post-test) të realizuara me 220 nxënës në dy etapa, para ndërhyrjes dhe pas ndërhyrjes.

Të dhënat nga vëzhgimi i orëve mësimore para ndërhyrjes u mbledhën nga 450 minuta të vëzhguara në 10 orë mësimi përgjatë një periudhe 2 javore, me fokus mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit, ndërsa të dhënat nga intervistat u morën nga intervistat e gjysmë strukturuara me 10 mësues të klasave të treta të përfshirë në studim.

3.9 Kampioni

Gjeografia e studimit përfshin shkollat 9-vjeçare të qytetit të Tiranës. Nxënësit e përfshirë në studim i përkasin të gjithë etnicitetit shqiptar dhe përdorin gjuhën shqipe, si gjuhë amtare. Numri i nxënësve pjesëmarrës në studim është 220, nga të cilët 110 nxënës nga klasat eksperimentale dhe 110 nxënës nga grupet e kontrollit. Numri total i shkollave të përfshira në studim është 5. Numri i klasave të përzgjedhura nga këto shkolla është 10, (2 klasa në çdo shkollë), nga të cilat 5 klasa iu nënshtruan eksperimentit dhe 5 klasa u ruajtën si grup kontrolli.

Tabela 3. Numri i nxënësve pjesëmarrës sipas grupeve

Kl.1/e	Kl. 2/e	Kl. 3/e	Kl.4/e	Kl.5/e	Kl. 1/k	Kl.2/k	Kl.3/k	Kl.4/k	Kl.5/k
20	20	21	25	24	23	19	23	23	22

Mesatarja e grupeve është 22 nxënës të moshës nga 8-10 vjeç, ku pjesa dërrmuese janë 9 vjeç. Nxënësit me vështirësi në të nxënë nuk u përfshinë në studim, nga të cilët u identifikuan: 3 nxënës *autikë*; 9 nxënës me *vështirësi në të lexuar*; 8 nxënës me *probleme shikimi* dhe 2 nxënës me *probleme dëgjimi*. 13 nxënës nuk morën pjesë në zhvillimin e pyetësorit apo testit pasi munguan në fazën e parë ose në fazën e dytë të marrjes së të dhënave. Në total nuk u përfshinë në studim 35 nxënës.

3.9.1 Përzgjedhja e kampionit

Për realizimin e studimit u aplikua kampionim i shtresëzuar. Etapa e parë përfshiu përzgjedhjen e shkollave në mënyrë rastësore, ku nga 54 shkolla 9-vjeçare të rrethit të Tiranës, u përzgjedhën në mënyrë rastësore 5. Përzgjedhja e rastësishme e shkollave dhe klasave kontribuoi në sigurimin e ekuivalencës ndërmjet grupeve, dhe shmangien e efekteve në diferencat akademike të arritjeve të nxënësve. Në popullatën e shkollave në rang qyteti nuk u përfshinë shkollat 9-vjeçare, ku ndjekin mësimin nxënës me nevoja të veçanta, si dhe shkollat e orientuara. Fillimisht u mor konfirmimi nga DAR-i Tiranë. Hapi tjetër vijoi me vendosjen e kontakteve me drejtuesit e shkollave, të cilëve iu shpjegua qëllimi dhe hapat e studimit, si dhe u ra dakord për vrojtimit e orëve, trajnimet që do të kryheshin me mësuesit dhe qasjen e mësimdhënies që do të aplikohesh. Hapi i mëtejshëm konsistoi në listimin e mësuesve të pesë shkollave të përzgjedhura, si dhe vendosjen e kontakteve me anë të takimeve në shkolla me 17 mësues të klasave të treta të cilëve, pasi iu shpjeguan qëllimet dhe dinamika e studimit, u pyetën mbi dëshirën për t'u përfshirë në studim. Në studim shprehën pëlqimin për t'u përfshirë 13 mësues të pesë shkollave nga të cilët u përzgjedhën në mënyrë rastësore 10 prej tyre. Hapi i tretë ishte përzgjedhja rastësore e klasave eksperimentale dhe klasave të "*grup kontrollit*" me anë të shortit. Mësuesit e përfshirë në eksperiment mbajnë të gjitha diplomë mësuesie për ciklin e ulët, të nivelit 3-vjeçar. 2 prej tyre kanë kryer studime të avancuara dhe kanë diplomë "*Master shkencor në shkenca edukimi*".

110 nxënës nga 5 klasa u përfshinë në eksperiment, i cili zgjati për një periudhë 20 javore. Nxënësit e klasës së tretë zhvillojnë 5 orë të gjuhës shqipe në javë, që përbën një total prej 100 orësh, por orët ku trajtohet linja e të lexuarit zhvillohet 2 herë në javë, pasi 3 orët e tjera janë në funksion të zhvillimit të aftësisë së të folurit, shkruarit dhe përdorimit të gjuhës.

Kështu në total, eksperimenti zgjati 40 orë mësimore. Nxënësit e klasave eksperimentale dhe ato të grupeve të kontrollit zhvilluan 41 pjesë letrare të njëjta të zhanrit tregime, poezi, përralla, titujt e të cilëve janë bashkëngjitur tek shtojcat.

Tabela 4. *Ndarja e nxënësve sipas shkollave*

Shkolla	Nr. i klasave	Nr. i nxënësve	% (përqindja)
Q. Turdiu	2	43	19%
A. Rustemi	2	39	18%
7. Marsi	2	44	20%
D. Rada	2	48	22%
S. Gabrani	2	46	21%

3.10 Aspekti etik

Ne u përpoqëm të ruajmë aspektin etik, si në planin institucional dhe atë individual. Për këtë, u kontaktua DAR-i Tiranë dhe u mor leje nga drejtorja e institucionit për zhvillimin e pyetësorëve, intervistave dhe eksperimenteve. E njëjta procedurë u ndoq me drejtuesit e shkollave që do të përfshiheshin në studim, mësuesit, nxënësit dhe prindërit e tyre. Mësuesit e përfshirë në eksperiment gjithashtu konfirmuan pjesëmarrjen dhe shprehën bashkëpunim për realizimin e eksperimentit. Nxënësit e klasave që u përfshinë në studim u informuan dhe sqaruan mbi qëllimin, natyrën e studimit dhe faktin që pjesëmarrja ishte fakultative. Për të marrë pëlqimin e prindërve nxënësit u pajisën me një formular, i cili shpjegonte qëllimin dhe pritshmërinë e studimit dhe u kërkonte prindërve të konfirmonin pjesëmarrjen e fëmijëve të tyre në studim.

Të gjithë aktorëve të përfshirë në studim si drejtues, mësues dhe prindër iu është kërkuar të shprehin dakordësinë për pjesëmarrjen e nxënësve në studim. Para zhvillimit të testit, studiuesi diskutoi paraprakisht me mësuesit dhe nxënësit dhe u shpjegoi në mënyrë të thjeshtë dhe të kuptueshme qëllimin, rëndësinë, anonimatën e testit, ruajtjen e konfidencialitetit të të dhënave dhe faktin që pjesëmarrja ishte fakultative, duke u përpjekur të respektojë zgjedhjet e pjesëmarrësve dhe të reduktojë në maksimum nivelin e stresit. Gjithashtu, nxënësve iu bë me dije se nëse për ndonjë arsye nuk dëshironin të testoheshin, ata kishin të drejtë të mos përfshiheshin. Nxënësit janë siguruar se të dhënat e marra nga testi do të ruheshin në mënyrë konfidenciale dhe nuk do të përdoreheshin për qëllime të tjera në asnjë rrethanë. Asnjë e dhënë e përftuar nga testet, pyetësorët, vërtetimet e orëve mësimore dhe intervistat, nuk është përdorur për qëllime të tjera përtej studimit.

3.11 Procedura e trajnimit të mësuesve

Për të aplikuar ndërhyrjen në klasat eksperimentale, mësuesit respektivë u trajnuan mbi mësimdhënien eksplicite të strategjive të të kuptuarit. Trajnimi zgjati për një periudhë 3 javore. Në trajnim morën pjesë 5 mësues të gjuhës shqipe të klasës së tretë nga shkollat: Q. Turdiu; D. Rada; A. Rustemi; 7. Marsi dhe S. Gabrani. Seancat e trajnimit u zhvilluan në një kohëzgjatje prej 6 orësh, ditëve të premte në mjediset e bibliotekës së shkollës 7. Marsi. Gjashtë seancat e trajnimit u kryen në muajin nëntor të vitit shkollor akademik 2016-2017 dhe patën një shtrirje kohore me intervale gjatë 3 javësh.

Thelbi i trajnimit u fokusua në etapat e mëposhtme: (modeli i Pearson & Gallagher, 1983)

- shpjegimi i strategjisë, arsyes, kohës dhe vendit të përdorimit në tekst;
- variantet e kombinimeve të strategjive;
- modelimi i zbatimit të strategjive me zë të lartë ndërsa lexohet një pjesë e caktuar;
- aplikimi i strategjive nga mësuesit me ndihmën e studiuesit;
- aplikimi i strategjive gjatë të lexuarit në mënyrë të pavarur nga mësuesit.

Hapat që ndoqi studiuesi gjatë trajnimit:

- studiuesi shpjegoi në mënyrë eksplicite strategjitë, rolin dhe kohën e përdorimit. Studiuesi modeloi strategjinë në pjesë leximi dhe i ndihmoi mësuesit të zhvillojnë planin ditor;
- studiuesi e zbatoi strategjinë së bashku me mësuesin, duke e demonstruar me zë të lartë;
- studiuesi dhe mësuesit aplikuan disa shembuj deri sa u siguruan mbi realizimin e qasjes;
- studiuesi ofroi feedback të vazhdueshëm duke rimarrë dhe përforcuar strategjitë specifike.

Mësuesve iu sugjerua ta vënë theksin në thjeshtëzimin e konceptit që të kuptohej sa më lehtë nga nxënësit, p.sh.: - “*strategjitë*” mund të përkufizohen si hapa ose mënyra të caktuara të qëllimshme të të bërit të gjërave: Gjithashtu, mësuesit u ndihmuan në përpilimin e planit ditor, ku u përcaktuan hapat e planifikimit ditor si: shpjegimi eksplicit i strategjive, modelimi, ndërveprimi, praktika e drejtuar dhe zbatimi. Mësuesit u këshilluan t'i kushtonin rëndësi përqendrimit të nxënësve gjatë demonstrimit të strategjive, monitorimit individual

mbi mënyrën e të nxënit, feedback-ut konstruktiv për përdorimin e strategjive dhe praktikës së mjaftueshme në funksion të përmirësimit të tyre. Në etapën e fundit këto strategji u aplikuan nga ana e mësuesve me ndihmën e trajnuesit, ku u bënë ndërhyrjet dhe shpjegimet e nevojshme.

Hapat që u ndoqën pas trajnimit

- Studiuesi i monitoroi mësuesit pas trajnimit në orë mësimi me qëllim për të verifikuar efektet e trajnimit dhe zbatimin e strategjive eksplicite në realizmin e të kuptuarit.
- Studiuesi vëzhgoi përputhshmërinë e qasjes së përdorur në klasë me nxënësit në krahasim me trajnimin e ofruar.
- Studiuesi dha feedback dhe bëri sugjerimet përkatëse, për të ndihmuar mësuesit në mësimdhënien dhe zbatimin e strategjive të të kuptuarit.

KAPITULLI IV: ANALIZA DESKRIPTIVE DHE INFERENCIALE E TË DHËNAVE

4.1 Analiza deskriptive

4.1.1 Shqyrtimi i programit mësimor "Gjuha Shqipe 3"

Ndryshimet e viteve 90 në vendin tonë sollën këndvështrim të ri mbi mënyrën e konceptimit dhe zhvillimit të kurrikulave. Kështu nga një kurrikul e përqendruar krejtësisht në përdorimin e saktë të gjuhës në aspektin fonetik, leksikor dhe gramatikor, u kalua në një qasje që përveç elementeve të lartpërmendura, kishte në fokus konsolidimin e shprehive komunikative dhe kuptimore të gjuhës. Në kuadrin e lartpërmendur, lënda e gjuhës shqipe ishte konceptuar e ndarë nga lënda e leximit letrar, i cili ishte ndërtuar bazuar mbi një renditje të pjesëve të ndryshme letrare, ana kuptimore e të cilëve matej nëpërmjet një grupi të caktuar pyetjesh që varionin nga katër deri në shtatë, të cilat synonin aftësimin e nxënësit për të identifikuar elemente të tekstit, analizuar, krahasuar si dhe për të mbajtur qëndrime, të cilat në të shumtën e rasteve kishin karakter ideologjik. Lëndët vazhduan të zhvillohen të ndara nga njëra tjetra, por u shënjua një ndryshim i rëndësishëm në qasjen dhe konsolidimin e aftësive shprehëse, marrëse dhe strukturimin e ideve dhe mendimeve në formë të shkruar. Gjithsesi, ekspertët vërejtën mbivënie të disa koncepteve të cilat trajtoheshin në të dyja lëndët paralelisht. Kështu koncepte si poezia, drama, tregimi, letra, fjalët më ngjyrim figurativ, epiteti, metafora, metonimia, sinonimet dhe antonimet ishin koncepte të trajtuara paralelisht në të dyja lëndët. Për të anashkaluar këto mbivëniet dhe për të krijuar lëndë me fokus dhe synime të qarta, një tjetër studim mbi efikasitetin e kurrikulave solli nevojën e integritetit dhe shkrirjes së lëndës së gjuhës dhe letërsisë në një lëndë të vetme. Tashmë në një lëndë të vetme dhe të integruar, u konceptua zhvillimi i aftësive komunikative në proces. Aftësitë bazë ndërthurën të shkruarin, të lexuarin, të folurin të dëgjuarin, si dhe përdorimin e drejtë të njohurive gjuhësore. Aftësitë komunikative gjuhësore u ravijëzuan për tu zhvilluar në mënyrë ciklike, duke u zgjeruar dhe pasuruar nga njëri vit në tjetrin, me qëllim konsolidimin hap pas hapi për të realizuar qëndrueshmërinë e njohurive nga njëra anë, si dhe për të përfutur mekanizmat e të nxënit nga ana tjetër. U pa e udhës, që zhvillimi i aftësive gjuhësore të zhvillohej në situata

reale komunikimi për vetë aspektin funksional të saj, si një mjet që shërben për të shkëmbyer ide, këndvështrime dhe për të ndërvepruar.

Lënda e gjuhës shqipe në klasë të tretë në thelb synon t'i aftësojë nxënësit të:

- komunikojnë saktë me shkrim dhe me gojë për përmbushjen e nevojave vetjake;
- të formohen dhe zhvillohen intelektualisht, emocionalisht, estetikisht, si dhe në aspektin shoqëror dhe moral;
- përvetësojnë gjuhën në nivel të tillë, që mundëson të mësuarit e vazhdueshëm.

4.1.2 Parime të zbatimit të kurrikulës të gjuhës shqipe

Kurrikula e gjuhës shqipe dhe leximit në tërësi, por specifikisht e klasës së tretë përshkohet nga disa parime. Ndër parimet në të cilat mbështetet organizimi strukturor dhe përmbajta e lëndës së gjuhës shqipe, veçohen: parimi i integritit (brenda lëndës dhe ndërlëndor); parimi rimarrës; parimi i fleksibilitetit dhe parimi linear.

Integrimi

Programi lëndor përshkohet nga parimi i integritit, si dhe nga fryma e zhvillimit të aftësive në mënyrë të njëkohshme dhe në proces. Është për t'u vërejtur se ndërkohë që nxënësi lexon për të kuptuar, ai njëherësh zhvillon aftësinë e të folurit nëpërmjet interpretimeve dhe parafrazimeve që u bën ideve të tekstit. Gjithashtu ai zhvillon dhe aftësinë e të shkruarit kur i kërkohet që të përmbledhë tekstin dhe ta prezantojë atë me shkrim në mënyrë të sintetizuar. Pesha që zë një aftësi e caktuar varion në varësi të prioriteteve që i është dhënë në program, por duhet theksuar se dija dhe përdorimi i gjuhës vjen si dije e integruar e cila është e kollajtë për t'u zhvilluar dhe konsoliduar njëherazi. Parimi ndërlëndor nga ana tjetër, synon zhvillimin e dijes së integruar, ku nëpërmjet konsolidimit të gjuhës, ndërtohen njëkohësisht dije në fusha të tjera të të nxënit.

Fleksibiliteti

Një parim tjetër shumë i rëndësishëm është parimi i fleksibilitetit. Duhet sjellë në vëmendje se nxënësit janë shumë unikë dhe diversë në mënyrën se si nxënë. Kjo vjen si rezultat i një sërë faktorëve që lidhen me nivelin e njohurive paraprake, stilin e të nxënit, ritmin e të nxënit, prirjet e nxënësve sipas inteligjencave, interesin, motivimin, etj... Programi ka dhënë mundësinë e trajtimit të koncepteve të caktuara në një hapësirë më të madhe kohore, në

varësi të progresit të nxënësve. Nëse koncepte të caktuara janë të lehta për t'u përvetësuar nga një klasë, kjo mund të ndryshojë në klasa të tjera për faktorët e lartpërmendur. Në këtë kontekst, mësuesi mund të shfrytëzojë kohë shtesë për të përforcuar njohuritë dhe për të garantuar të nxënit solid, që mundëson avancimin në etapa më komplekse të të nxënit. Fleksibiliteti që ofron kurrikula mundëson përshtatjen e mësimdhënies në varësi të progresit të të nxënit dhe krijon “*liri*” për mësuesin në realizimin e një mësimdhënie cilësore.

Rimarrja

Parimi i tretë mbi të cilën është ndërtuar programi i klasës së tretë ka të bëjë me rimarrjen. Me rimarrje nënkuptohet përshtatja dhe zhvillimi i të nxënit, në përputhje me zhvillimin moshor të nxënësve. Është e provuar shkencërisht se të nxënit abstrakt konsolidohet në një moshë të caktuar gjatë rritjes së tyre. Konsolidimi i koncepteve dhe përforsimi i tyre bëhet në mënyrë ciklike duke bërë të mundur përballimin e rritjes së vështirësisë të informacionit. Prezantimi me konceptet dhe trajtimi i tyre deri në pikën që psikologjia e moshës e lejon një gjë të tillë, është aspekt shumë i rëndësishëm dhe ofron për nxënësit lehtësi në të nxënë. Me kalimin në vite të tjera këto koncepte, përforsohen, zgjerohen, pasurohen dhe konsolidohen. Në këtë mënyrë, nxënësi rrit dhe pasuron skemat lidhur me nocione dhe koncepte të ndryshme.

Lineariteti

Parimi i linearitetit është një tjetër parim thelbësor i kurrikulës. Ky parim nënkupton lidhjen logjike që ekziston ndërmjet koncepteve. Ai është shumë i rëndësishëm pasi mundëson kapërcimin nga e thjeshta tek kompleksja dhe siguron një linjë, që ka në thelb një lidhje të natyrshme mes koncepteve, e cila siguron rrjedhë të natyrshme të progresit të njohurive. Nga ana tjetër fragmentarizmi do të vështirësonte të nxënit, nuk do siguronte progres dhe do të shkëputte zinxhirin logjik të përvetësimit dhe konsolidimit të koncepteve.

4.1.3 Objektivat e përgjithshëm dhe shkalla e arritjeve të nxënësve

Objektivat e përgjithshëm në programin e gjuhës shqipe të klasës së tretë, në linjën e të lexuarit synojnë shtysën në një nivel të konsoliduar të aftësimit konjitiv të nxënësve. Duhet theksuar se në program tejkalohet etapa e riprodhimit të informacionit dhe synohet kalimi në një stad të ri që lidhet me zhvillimin e mendimit të pavarur dhe kritik. I një rëndësie të

veçantë mbetet përçimi i aftësive të përftuara gjatë të nxënësve, në situata reale, që do të thotë se nxënësi mund të përdorë dhe t'u japë zgjidhje situatave bazuar në informacionin dhe mekanizmat e fituara gjatë procesit të të nxënësve. Programi i klasës së tretë të gjuhës shqipe ka si objektiv të përgjithshëm: - *Zhvillimin e mendimit të pavarur të nxënësit, duke e nxitur për të zbuluar ide, për të mbajtur qëndrim, për të klasifikuar, për të krahasuar, për të vlerësuar dhe për të ngritur hipoteza.*

Në aspektin e zhvillimit konjitiv vërehet se kërkesat e programit përfshijnë gjithë gamën e niveleve konjitive dhe synojnë aftësimin e nxënësit për të kuptuar, krahasuar, nëpërmjet gjetjes së të përbashkëtave dhe ndryshimeve, vlerësuar dhe ngritur hipoteza mbi të vërtetën të reja.

Në planin e zhvillimit individual të nxënësve vërehet ndërthurje ndërmjet aftësisë së të qenit analitik dhe përftimit të kompetencës qytetare, pasi programet synojnë që nxënësi të zhvillojë kompetencat akademike krahas atyre qytetare. Siç shihet, parimet integruar të aftësive akademike me ato njerëzore dhe reflektimit të tyre në zhvillimin e personalitetit, i është dhënë përparësi dhe është trajtuar si pjesë e objektivave të përgjithshëm. Ky parim përforcohet nëpërmjet objektivit: *“nxënësit të aftësohen për të mbajtur qëndrim ndaj vlerave të veta dhe të shokëve, në marrjen e vendimeve, në zgjidhjen e mosmarrëveshjeve”* etj...

Një tjetër kërkesë e programit, synon ta aftësojë nxënësin në aspektin analitik dhe është shprehur nëpërmjet objektivit: *“nxënësi të jetë i aftë të argumentojë duke u mbështetur në të dhënat e pjesës që lexon. Të nxjerrë çështjet kryesore që trajtohen në pjesën që lexon”. “Nëpërmjet mbajtjes së qëndrimeve”,* programi kërkon që informacioni i marrë të jetë funksional dhe shërbejë për të konsoliduar dhe zhvilluar aftësitë analitike të nxënësve. Në fundmi, nxjerrja e çështjeve kryesore, lidhet me aftësinë e nxënësit për të dalluar informacionin e rëndësishëm nga ai më pak i rëndësishëm, si dhe me aftësitë sintetizuese të tij.

Përtej komponentit lingistik që lidhet me përdorimin e drejtë të gjuhës, është për t'u vënë re roli funksional i gjuhës në aspektin komunikativ, që ka në thelb transmetimin e mesazheve, ideve, këndvështrimeve nga njëra anë, si dhe aftësinë për dekodimin e informacionit marrës, siç jepet nga interlokutori nga ana tjetër. Të lexuarit është një prej katër aftësive bazë gjuhësore, që duke u ndërthurur me aftësi të tjera si: *“të shkruarit”, “të dëgjuarit”, “të*

folurit” dhe elementet gramatikore, mundëson konsolidimin gjuhësor si dhe komunikim dhe ndërveprim të suksesshëm. Të kuptuarit është një proces kompleks ndërveprues ndërmjet tekstit, kontekstit dhe kapacitetit të lexuesit, në përpjekjet për të pranuar apo refuzuar integrimin e informacioneve të reja me njohuritë ekzistuese.

Objektivat e përgjithshëm janë përqendruar në zhvillimin e disa aspekteve si:

Aspektet funksionale të gjuhës. shprehen nëpërmjet objektivit:- Të aftësojë nxënësin të përdorë gjuhën amtare përmes kërkimit, shkëmbimit të ideve dhe informacioneve; të tregojë, të raportojë, të argumentojë e të zhvillojë ndjenjën e identitetit kombëtar. Ky objektivi i mëshon aspektit ndërveprues dhe shprehës, gjithashtu prek dhe aspektin etik dhe zhvillimor mendor. Përtej e vë theksin në zhvillimin e aftësive kërkimore, por vërejmë se aspekti kërkimor nuk është reflektuar në objektivat specifike, që do të thotë se ka mospërputhje ndërmjet objektivave madhorë dhe atyre specifike të orës së mësimi, duke ndikuar kështu në kohezionin e kërkesave që parashtron programi lëndor. Objektivi specifik zbërthyes në këtë rast duhet të ishte: -të aftësojë nxënësit të gjejnë fjalët kyçe, lokalizojnë, organizojnë, përpunojnë dhe përmbledhin informacionin".

Aspekti etik i shprehur nëpërmjet gjuhës

Programi parashtron kërkesën e integritetit ndërlëndor, me qëllim zhvillimin e vlerave dhe konsolidimin e personalitetit të nxënësve, si dhe përdorimin e gjuhës në aspektin etik dhe funksional të saj në situata reale jetësore nëpërmjet objektivit: - *T'i aftësojë nxënësit për të mbajtur qëndrim ndaj vlerave të veta dhe të shokëve, në marrjen e vendimeve, në zgjidhjen e mosmarrëveshjeve etj...*

Zhvillimi i mendimit kritik dhe krijues nëpërmjet përdorimit të gjuhës, ka në thelb nxitjen e kreativitetit të nxënësit, të ndërthurur me zhvillimin e mendimit kritik, por theksojmë se nuk përshfaqet fokus në krijimin e një lexuesi të pavarur që ka përfutur mekanizmat për të kuptuar dhe nxënë. Kjo aftësi është ilustruar nëpërmjet objektivit:

- *Të zhvillojë mendimin e pavarur të nxënësit, duke e nxitur për të zbuluar ide, për të mbajtur qëndrim, për të klasifikuar, për të krahasuar, për të vlerësuar dhe për të ngritur hipoteza.*

Aspekti afektiv nëpërmjet përdorimit të gjuhës është synuar nëpërmjet objektivit:- *T'i nxisë nxënësit për të shprehur ndjenja nëpërmjet të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Ky objektivi e vë theksin në aspektin shprehës gjuhësor dhe komunikativ që përqendrohet tek ndjenjat,*

ndërkohë që lë pa përmendur zhvillimin e mendimeve opinioneve dhe këndvështrimeve. Objektivi do të ishte më i plotë nëse do të përfshinte elementet e lartpërmendura.

Aspekti i strukturimit të ideve nëpërmjet gjuhës së shkruar e vë theksin në aftësimin e nxënësve për strukturimin e ideve dhe mendimeve në formë të shkruar dhe është pasqyruar nëpërmjet objektivit:

- T'i aftësojë nxënësit për të shkruar në modele të thjeshta dhe të larmishme në përshtatje me natyrën dhe moshën e tyre, të tilla si: përshkrime, urime, kartolina, porosi, njoftime, këshilla, kërkesa, telegrame, lajmërimet etj...

Aspekti gramatikor i gjuhës synohet nëpërmjet objektivit:

- Të aftësohen nxënësit për dallimin e dukurive gjuhësore dhe përdorimin e rregullave të saj drejtshkrimore dhe drejtshqiptimore. Ky objektivi synon përdorimin e drejtë gramatikor të gjuhës.

Objektivat e përgjithshëm në tërësi synojnë zhvillimin e aftësive si:

- dimensionin ndërveprues i integruar me aspektin etik dhe zhvillimor mendor;
- kreativiteti i nxënësve, i ndërthurur me zhvillimin e mendimit kritik;
- aspekti shprehës, gjuhësor dhe komunikativ;
- përdorimi i gjuhës në aspektin funksional të saj në situata reale jetësore;
- strukturimi i ideve dhe mendimeve në formë të shkruar;
- përdorimi gramatikor dhe drejtshkrimor i gjuhës.

Çka vërehet, është se objektivat e përgjithshëm e kanë vënë theksin kryesisht në aspektin shprehës të gjuhës nëpërmjet të folurit dhe të shkruarit, përdorimit të drejtë gramatikor aspekteve ndërvepruese, etike dhe funksionale, ndërkohë që është anashkaluar zhvillimi i anës kuptimore të saj. Në objektivat e përgjithshëm nuk vërehet synimi për të zhvilluar dhe konsoliduar të kuptuarit si në planin dëgjimor, ashtu dhe nëpërmjet materialeve të lexuara. Edhe pse katër fushat e studimit kanë në përbërje të tyre të lexuarin dhe të dëgjuar, tek objektivat e përgjithshëm nuk është reflektuar dhe integruar vëmendja për zhvillimin e tyre. Një element tjetër që vihet re është se objektivat e përgjithshëm të lëndës së "Gjuha shqipe 3", nuk përfshijnë objektiva që synojnë krijimin e një lexuesi strategjik, me qëllim përfundimin e mekanizmave të të kuptuarit, që do të thotë se në program nuk i është dhënë rëndësi konsolidimit të mekanizmave të të nxënës gjatë gjithë jetës.

Në pikëpamjen e zhvillimit të aftësive të të lexuarit, veçojmë se kërkesat e përgjithshme nuk shfaqen të plota dhe gjithëpërfshirëse.

4.1.4 Nënlinjat e të lexuarit

Nënlinjat e të lexuarit synojnë zhvillimin e:

- *të lexuarit për të kuptuar pjesën dhe për të marrë informacion;*
- *të lexuarit për dëshirë dhe për zhvillimin e ndjenjave;*
- *të lexuarit për të mbajtur qëndrim për idetë e pjesës;*
- *të lexuarit e llojeve dhe gjinive letrare;*
- *të lexuarit me zë të lartë dhe në heshtje;*
- *njohuri rreth gjuhës standarde shqipe.*

Nënlinjat e vënë theksin në të kuptuarin e teksteve, dhe prekin elemente si motivimi për të lexuar, përdorimi i mesazheve dhe informacioneve, dallimi i veçorive që karakterizon gjinitë e teksteve të ndryshme, anën intonative të gjuhës, si dhe përdorimin e drejtë të saj. Vihet re se aspekti intonativ dhe rrjedhshmëria kanë marrë rëndësi të veçantë në program, pasi është trajtuar në një nënlinjë të veçantë. Ndërkohë, nënlinja "*të lexuarit me zë të lartë dhe në heshtje*" është zbërthyer me objektiva specifike që e aftësojnë nxënësin të përmirësojë aftësitë shprehëse të gjuhës nëpërmjet leximit me zë të lartë, por nuk ka pasqyruar objektiva specifike që mundësojnë realizimin e të kuptuarit me anë të leximit në heshtje. Në program i është mëshuar arritjes së rrjedhshmërisë në të lexuar pasi siç e kemi trajtuar, është një parakusht që i ndihmon lexuesit të realizojnë të kuptuarin.

4.1.5 Objektivat specifike të të lexuarit.

Në objektivat e linjës së të lexuarit *synohet që nxënësi:*

- *Të lexojë në mënyrë të tillë që të kuptojë informacionin që merr nga fusha të ndryshme.* Theksi është vënë mbi rolin e të kuptuarit në aspektin ndërlëndor. Vërehet se objektivi nuk është specifik, pasi shprehja "*në mënyrë të tillë*" është e paqartë si kriter.
- *Të lexojë për të kuptuar materialin që i jepet për qëllime të ndryshme. Ta interpretojë bukur atë që lexon.* Objektivi ka parasysh aspektin intonativ dhe rolin e tij në të kuptuar. Edhe pse objektivi citon qëllimin e të lexuarit nuk specifikon qëllimin e të lexuarit si për t'u

informuar, argëtuar, dalluar të rëndësishmen nga më pak e rëndësishmja, krahasuar, analizuar, dalluar të përbashkëtat etj... Rrethanori "*bukur*" është i pamatshëm.

- *Të zhvillojë e të pasurojë dëshira, ëndrra e ndjenja vetjake, i nxitur nga leximet që bën.* Objektivi ka për qëllim të mundësojë zgjerimin e skemave, pasurimin konjitiv nëpërmjet të lexuarit. Përtej, rëndësi i jepet përdorimit të informacionit të asimiluar për ta përdorur në aspektin personal. Objektivi mbart nota frymëzimi që lidhen me motivimin dhe shtysën e nxënësit për të lexuar, por tingëllon tepër i përgjithshëm dhe nuk pasqyron aftësi konkrete dhe specifike për t'u përmbushur.

- *Të kuptojë idetë, mendimet dhe ndjenjat e shkrimtarit në pjesët që lexon.* Objektivi i referohet gjuhës implicite, rëndësisë së saj në të kuptuar dhe lidhet me zhvillimin intuitiv për të lexuar mes rreshtave dhe dalluar nëntekstin. Objektivi synon që ta aftësojë nxënësin të dallojë dhe interpretojë kuptimet e fshehura, duke ndërthurur elemente që nuk janë shprehur qartazi në tekst.

- *Të argumentojë duke u mbështetur në të dhënat e pjesës që lexon.* Objektivi i referohet zhvillimit konjitiv analitik të nxënësve dhe mbart në vetvete nën-objektiva që lidhen me identifikimin e të dhënave, lidhjen e tyre dhe përdorimin për të bindur, kundërshtuar, sugjeruar etj...

- *Të nxjerrë çështjet kryesore që trajtohen në pjesën që lexon.* Ky objektivi e vë theksin në përfitim të aftësisë për të dalluar të rëndësishmen nga më pak e rëndësishmja, si dhe i mëshon aftësimi të nxënësve për të sintetizuar.

- *Të shprehë mendimin e vet për situatat që ndodhin në pjesët që lexon. Të analizojë me fjalë të thjeshta sjelljen dhe veprimet e personazheve kryesore në pjesët që lexon.* Objektivi ka në fokus aftësimin e nxënësit për të përdorur informacionin, për të arritur në përfundime, dhe mbajtur qëndrime, duke justifikuar pozicionin e tij të mbështetur në të dhëna që bindin bashkëbiseduesin. Ky objektivi gjithashtu synon konsolidimin e pikëpamjeve të pavarura të nxënësve.

- *Të pasurojë fjalorin me fjalë dhe shprehje të fushave të ndryshme tematike.* Zgjerimi i leksikut dhe skemave, ndikon në të kuptuarin e teksteve, por vërejmë se kemi të bëjmë me një objektivi të përgjithshëm dhe jo specifik, pasi fushat tematike mbeten të papërcaktuara.

- *Të njohë gjini dhe lloje letrare të tilla, si: përralla, tregimi, vjersha, fabula e gjëgjëza, duke dalluar elementet e thjeshta gjuhësore që i dallojnë ato nga njëra –tjetra.-Të njihet me gjuhën dhe veçoritë e veprave letrare.* Objektivi ka në fokus dallimin e strukturës së teksteve, elementeve strukturore dhe përmbajtjesore të tyre. Folja "*të njohë*" është jo specifike dhe e matshme; e njëjta gjë vërehet kur citohet "*dallon elementet e thjeshta gjuhësore*", elementet janë të papërcaktuara; folja "*të njihet me veçoritë*" është e pamatshme, si dhe veçoritë nuk specifikohen.

- *Të lexojë, të interpretojë, të recitojë dhe të luajë në role pjesë të thjeshta në prozë a poezi.* Objektivi synon konsolidimin e aftësive intonative dhe shprehëse.

4.1.6 Analizë mbi objektivat specifike të të lexuarit

Fokusi në fushën e të lexuarit është:

Konsolidimi i të kuptuarit dhe roli e tij në kuadrin ndërlëndor.

Në program pasqyrohet kërkesa mbi trajtimin e teksteve me natyrë informuese, por nuk ka një ndarje të peshave dhe hapësirave që duhet të reflektojnë në tekst.

Elementi intonativ dhe roli i tij në të kuptuar. Përftimi i aftësisë së rrjedhshmërisë në të lexuar është një komponent i rëndësishëm që ndikon në cilësinë e të kuptuarit. Studimet shkencore kanë provuar se gjuha e konsoliduar në aspektin shqiptues, ku ndërthuren elemente si saktësia, rrjedhshmëria, prozodia dhe intonacioni është një parakusht për realizimin e të kuptuarit cilësor. Në fakt programi synon një element të vetëm që është ai intonativ dhe nuk e trajton rrjedhshmërinë dhe shprehinë e të lexuarit në tërësi. Referuar studimeve, vështirësitë në dekodim përbëjnë barrierë serioze për realizimin e të kuptuarit.

Fjalori. Zgjerimi i skemave të fjalëve dhe pasurimi konjitiv nëpërmjet të lexuarit, ndikon në të kuptuarin e gjuhës si dhe në rritjen e aftësive shprehëse. Leksiku zë një vend të rëndësishëm në të kuptuarin e teksteve. Gjithashtu, studime të shumta kanë provuar se leksiku përbën një barrierë serioze për realizimin e të kuptuarit. Sipas teorisë së skemës, sa më të pasura dhe të zgjeruara njohuritë ekzistuese, aq më i lehtë bëhet asimilimi, integrimi dhe akomodimi i informacionit të ri. Njohja paraprake ka një rëndësi themelore në integrimin dhe përthithjen e informacionit të ri. Në këtë kontekst, interpretimi, përkufizimi dhe përdorimi i fjalorit zë një vend të veçantë.

Zhvillimi i aftësive analitike. Aftësitë analitike supozojnë detajimin e elementeve përbërëse dhe montimin e tyre në një të tërë, duke krijuar lidhje funksionale. Trajtimi i problemeve nga këndvështrime të ndryshme, apo analiza se si janë trajtuar elemente të ndryshme në tekstet e leximit, ndikon në formimin dhe rritjen e aftësive analitike dhe bindëse. *Nxjerrja e argumenteve*, synon aftësimin e nxënësve për të identifikuar, klasifikuar, analizuar, përzgjedhur dhe dalluar elementet e rëndësishme nga ato më pak të rëndësishme.

Struktura e teksteve. Në program i është dhënë rëndësi strukturës së teksteve, por nuk synohet mësimi i procedurave që e mësojnë nxënësin të njohë dhe përdorë strukturën e teksteve.

4.1.7 Mënyra e hartimit të objektivave

Nga vëzhgimi i kujdesshëm që iu bë objektivave specifike, u vërejt se objektiva të caktuar nuk janë specifike dhe të matshëm, duke cenuar kështu përmbushjen e tyre, fokusin e mësuesit, si dhe arritjet e nxënësve. Duhet nënvizuar se në program hasen objektiva që përmbajnë më shumë se dy folje si p.sh: *-të njohë dhe dallojë; -të dallojë dhe analizojë;* objektiva të ndërtuar me folje të pamatshme *-"të njohë"; "të kuptojë"; "të lexojë me dëshirë"; "të respektojë"*, si dhe me kritere të paqarta si *"në mënyrë të tillë që"; "bukur"; "me ndjenjë"; "tërësisht", sipas fushave të ndryshme tematike" etj...*

Përpos u vërejtën objektiva që janë mbi nivelin e moshës së nxënësve të klasës së tretë, p.sh.: *objektivi:-Të japë udhëzime të thjeshta rreth mënyrës më të mirë të të lexuarit të teksteve që japin informacione, porosi, udhëzime për veprimtari të ndryshme.*" Ky objektivi kapërcen aftësitë e nxënësve të kësaj grupmoshe, pasi që të arrihet përmbushja e këtij objektivi nxënësi duhet t'i ketë përvetësuar strategjitë në shkallë të konsoliduar, që të mund të ndihmojë bashkëmoshatarët që nuk e kanë arritur këtë aftësi. Vlen të theksohet se në kurrikul nuk synohet mësimdhënia e strategjive të të kuptuarit, ndërkohë që objektivi merr të mirëqenë faktin që nxënësit e kanë konsoliduar këtë aftësi. Kjo lloj inkoherece e vë në vështirësi mësuesin dhe nuk i shërben formimit të nxënësit.

U konstatuan raste kur objektivat nuk përkojnë me nënlinjat përkatëse, si p.sh: disa objektiva me karakter shprehës, që lidhen me aftësinë e "të folurit", janë integruar në linjën e "të lexuarit", ndërkohë që elementet shprehëse që lidhen me aftësinë e të folurit dhe interpretimit

ndeshen në nënlinjën e të lexuarit. p.sh.: *Të luajë në role figura të personazheve të tregimeve dhe të përrallave që ka lexuar.* Pa zbehur rolin e aspektit intonativ, i cili luan një rol të rëndësishëm në të kuptuar, në objektiv theksi është vendosur tek aftësitë shprehëse dhe jo ato kuptimore.

Në programin e klasës së tretë gjuhë shqipe synohet aftësimi i nxënësve për të:

- *zgjeruar skemat leksikore aktuale;*
- *t'u informuar nga burime të ndryshme informacioni;*
- *gjeneruar pyetje;*
- *analizuar;*
- *përmbledhur;*
- *vlerësuar;*
- *mbajtur qëndrime.*

Programi i klasës së tretë në gjuhën shqipe nuk ka integruar mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit dhe nuk synon t'i mësojë nxënësit se si të:

- *përcaktojnë qëllimin e të lexuarit;*
- *parashikojnë nëpërmjet titullit, figurës dhe elementeve të tjera gjatë leximit të tekstit;*
- *monitorojnë të kuptuarin dhe përshtatin strategjitë e të kuptuarit, kur nevojitet;*
- *të dallojë kur të kuptuarit është shkëputur, të qartësojnë të kuptuarin duke rilexuar pyetur dhe ndryshuar parashikimet;*
- *reflektojnë mbi mënyrën e të kuptuarit;*
- *lexojnë ndërmjet rreshtave, duke lidhur njohuritë paraprake me informacionin e tekstit dallojnë nëntekstin;*
- *përdorin grafikët organizues;*
- *përmbledhin duke nxjerrë idenë kryesore, konceptet dhe veprimet kyçe, si dhe detajet mbështetëse.*

4.1.8 Përfundime mbi analizën e programit lëndor Gjuha shqipe 3

Nga shqyrtimi i programit lëndor të “Gjuhës Shqipe” klasa e tretë, vërehet se fokusi është në zhvillimin mendor të nxënësve në nivele të larta konjitive si: analiza; krahasimi; sinteza, vlerësimi dhe mbajtja e qëndrimeve. Bie në sy se identifikimit të informacionit nuk i është

dhënë hapësirë në program. Gjithashtu u konstatua se nuk ka një koherencë të dukshme progresive ndërmjet objektivave, që e bën një kurrikul efektive në duart e mësuesit dhe ndikon në përparimin e nxënësit. Probleme hasen në ndërtimin e objektivave specifike brenda kriteve. Përtej, programi nuk synon mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit duke mos pasur si prioritet formimin e një lexuesi të pavarur, që i jep zgjidhje situatave kur të kuptuarit vështirësohet. Këto konstatime provojnë se në thelb, kurrikula aktuale nuk i mëshon qasjes pedagogjike *“t’i mësojmë nxënësit, si të nxënë”*. Programi e vë theksin në konsolidimin e aftësive konjitive, sipas niveleve të arritjeve, por jo mbi mënyrat dhe mekanizmat mbi arritjen e aftësive. Arritjet e nxënësve janë trajtuar në frymën e produktit, pa e vënë theksin tek procesi dhe mënyrat që e çojnë nxënësin drejt përbushjes së objektivave.

4.2 Shqyrtimi i tekstit shkollor "Gjuha Shqipe, 3"

Me qëllim kryerjen e analizës cilësore mbi materialet burimore që shfrytëzojnë nxënësit për konsolidimin e aftësisë së të lexuarit, u pa me vend të merret në analizë teksti⁵ shkollor Gjuha Shqipe 3⁶, (Petro, R.; Pepivani, N., Albas, 2006), i përdorur përgjatë vitit akademik. Për shkak se studimi mirëfillti fokusohet në efektin e strategjive të të kuptuarit gjatë të lexuarit, në këtë analizë do t'u referohemi vetëm pjesëve të tekstit që trajtojnë të lexuarin dhe do të lëmë jashtë këndvështrimit aftësi si: të shkruarit, të dëgjuarit, të folurit dhe përdorimin gjuhësor. Theksojmë se në program këto aftësi sugjerohen të zhvillohen njëkohësisht të integruara me njëra tjetrën gjatë orëve mësimore, ndërsa në tekst janë trajtuar ndarazi.

Më konkretisht analiza e tekstit shkollor do të përqendrohet në çështje që kanë të bëjnë me:

- aparatin pedagogjik të tekstit;
- aktivitetet që mundësojnë përdorimin e strategjive për realizimin e të kuptuarit;
- llojin e pyetjeve sipas niveleve konjitive;
- mënyrën e ndërtimit të pyetjeve;
- përputhjen e tekstit me kërkesat e programit lëndor;

⁵Koncepti tekst i referohet librit shkollor, por në studim, i referohet pjesëve të leximit të shpëputura nga libra të caktuar.

⁶Teksti i Gjuhës Shqipe ka të integruar aftësinë e të lexuarit. Fokus i studimit ka të bëjë me të lexuarin, por ne do t'i referohemi si teksti i "Gjuhës Shqipe " për arsye se titullohet i tillë.

- llojin e temave në raport me interesat e nxënësve;
- aspektin edukativ, estetik dhe etik të pjesëve të leximit.

Për të shqyrtuar llojin e pyetjeve sipas niveleve konjitive, pyetjet e pasqyruara në rubrikën *"pyetje mbi të kuptuarin"* u klasifikuan bazuar në nivelet e Taksonomisë së Bloomit, si dhe peshën që zënë në matjen e të kuptuarit. Pyetjet u përlllogaritën në përqindje, me qëllim krijimin e një ideje të qartë mbi peshën që ato zënë në realizimin e të kuptuarit. Ato u klasifikuan në kategori si:

- pyetje, përgjigjet e të cilave janë të qarta në tekst;
- pyetje që synojnë të gjejnë interpretimin e kuptimeve të fshehura;
- pyetje që lidhen me qëndrimet e lexuesit, përgjigjet e të cilave nuk gjenden në tekst.

Pyetjet, përgjigjet e të cilave janë të qarta në tekst u kategorizuan në pyetje që synojnë të:

- identifikojnë dhe lokalizojnë informacionin në tekst;
- krahasojnë personazhe, karakteristika të tyre;
- përcaktojnë shkakun dhe pasojën;
- analizojnë dhe detajojnë veçori, personazhe, raportet ndërmjet tyre, ngjarjet, problemet dhe zgjidhjet;
- nxjerrin idetë kryesore dhe ato dytësore;
- sintetizojnë dhe përmbledhin informacionin.

Pyetje që lidhen me gjetjen e kuptimeve të fshehura, të cilat kërkojnë interpretim nga ana e lexuesit u kategorizuan në pyetje që synojnë të :

- dallojnë nënkuptimet;
- lexojnë qëllimet e autorit;
- interpretojnë kuptimet e fshehura të gjuhës.

Pyetjet që lidhen me temën dhe kanë të bëjnë me qëndrimet e lexuesit, u kategorizuan në pyetje që synojnë të:

- identifikojnë aftësitë analitike dhe argumentuese të lexuesit;
- identifikojnë qëndrimet e lexuesit, duke iu referuar ideve të tekstit dhe duke i lidhur me eksperiencën personale.

4.2.1 Organizimi dhe struktura e tekstit.

Organizimi i tekstit në planin makro

U vendos të merrej në analizë teksti Gjuhë Shqipe 3⁷, (Petro, R; Pepivani, N., 2006), për arsye se ky tekst është përzgjedhur afërsisht në 90% të shkollave në rang vendi. Teksti "Gjuha shqipe 3", është ndërtuar bazuar në 7 njësi tematike, të cilat kanë grupuar tema që trajtojnë subjekte të përafërta. Gjinitë dominuese në tekst: janë tregimi, përralla, poezia dhe pjesë leximi me karakter informues.

Pjesët e leximit janë grupuar në shtatë njësi tematike si: *"Unë mësoj nga të rriturit"*; *"Unë mësoj nga miqtë e mi"*; *"Unë mësoj nga tregimet"*; *"Unë mësoj nga përrallat"*; *"Unë mësoj nga natyra"*; *"Unë mësoj nga lojërat dhe fantazitë"* si dhe *"Unë mësoj nga interneti"*; kryesisht me tema informuese dhe edukative nga bota e fëmijëve dhe jeta e të rriturve. Nga pikëpamja tematike, teksti ka respektuar dhe ka pasqyruar dukuritë që lidhen me të drejtat e fëmijëve, shmangien e luftërave, paqen, lumturinë, zhdukjen e varfërisë etj... Njësia *"Unë mësoj nga interneti"* përbëhet nga tri pjesë leximi me natyrë informuese, ndryshe nga temat e tjera që kanë karakter rrëfyes.

Nga 62 pjesë leximi, 15 tema, që përbëjnë 24 %, e zë zhanri i llojit poezi të integruara në njësitë e lartpërmendura, ndërkohë që njësia me tematikë: *"Unë mësoj nga përrallat"* përfshin 9 përralla, që përbëjnë 14 % të temave të trajtuara. Pjesën e temave të mbetura e zë zhanri i tregimit në masën 62%. Vihet re se ka pasur një ndërthurje të pjesëve me natyrë letrare dhe informuese, edhe pse programi nuk ka specifikuar raportet dhe përqindjet që do të zënë respektivisht në tekst. Teksti ka respektuar parimin tematik dhe ka krijuar linearitetin ndërmjet njësive tematike në përputhje me kërkesat e programit. Gjithashtu është ndjekur një logjikë e caktuar lineare ndërmjet njësive mësimore dhe temave brenda njësive.

Në aspektin pamor dhe strukturor teksti "Gjuha shqipe 3", grafikisht ka ruajtur raporte të drejta didaktike midis figurës dhe fjalës së shkruar. Pjesët letrare në zhanre të ndryshme janë ilustruar me foto me ngjyra, tabela dhe nuk përfaqësohen vetëm nga teksti i shkruar. Teksti shkollor karakterizohet nga elemente arti funksionale dhe ngjyra tërheqëse. Nga ana vizive,

⁷Teksti i Gjuhës Shqipe ka të integruar aftësinë e të lexuarit. Fokusi i studimit ka të bëjë me të lexuarin, por ne do t'i referohemi si teksti i "Gjuhës Shqipe " për arsye se titullohet i tillë.

nuk krijohet përshtypja e një libri të ngarkuar dhe të vështirë, pasi janë respektuar hapësirat që e krijojnë një efekt të tillë. Ilustrimet janë përgjithësisht të qarta, të pastra dhe pasqyrojnë interesat dhe fantazinë e fëmijëve. Ato gjithashtu ndikojnë në konkretizimin e koncepteve abstrakte, duke marrë parasysh moshën e nxënësve.

Organizimi i aparatit pedagogjik në planin micro.

Aparati pedagogjik i pjesëve të leximit është ndërtuar mbi disa rubrika kryesore të cilat janë:

- *fjalorthi*- nëpërmjet të cilit jepen përkufizimet e fjalëve të panjohura;
- *pyetje mbi të kuptuarin*- që synon matjen e të kuptuarit;
- *kthehu tek teksti* - që synon rileximin e pjesës si dhe identifikimin e informacioneve;
- *lidhja e eksperiencave të nxënësit me temën e trajtuar* - e pasqyruar nëpërmjet rubrikës "*Po ti*".

Në aspektin përmbajtësor synimet kryesore të trajtuara në rubrikën "*pyetje mbi të kuptuarin*" përfshijnë:

- identifikimin e informacionit;
- krahasimin/gjetjen e ngjashmërive dhe specifikave;
- zbulimin e nëntekstit;
- përcaktimin e idesë kryesore;
- analizën/përcaktimin e shkakut dhe pasojës;
- vlerësimin/mbajtjen e qëndrimeve.

Nga pikëpamja përmbajtësore, aparati pedagogjik për linjën e të lexuarit, përgjithësisht karakterizohet nga rubrika të varfra, ku vendin kryesor e zë grupi i pyetjeve mbi realizimin e të kuptuarit, edhe pse në program kërkohet një qasje ndryshe. Megjithatë, vërehet ndonjë rubrikë e veçantë, si p.sh.: "*Po ti?*", që u krijon mundësi nxënësve të diskutojnë dhe shprehin qëndrimet mbi temat e trajtuara, duke iu referuar moralit apo mesazhit të pjesëve. Rubrikat nuk janë konceptuar të tilla, që të mundësojnë zhvillimin progresiv të aftësive. Ushtrimet me karakter aplikativ janë të pakta dhe ndonjëherë afunksionale. Ato nuk kanë ndjekur gradualitetin dhe shkallën e vështirësisë së zhvillimit të aftësive. Ushtrimet që e bëjnë nxënësin protagonist në të nxënë dhe mundësojnë një mësimdhënie ku krijohen mundësi për të zbuluar dhe mësuar në mënyrë të pavarur janë të pakta, edhe pse në program i mësohet faktit se ushtrimet duhet ta nxisin nxënësin të kërkojë, gjejë, zbulojë, ndërkohë që

konstatohet se aktivitetet i referohen librit dhe nuk kapërcejnë kufijtë e tij. Teksti nuk shpalos zhvillimin interaktiv të koncepteve dhe nuk krijon premisa për zhvillimin e punës me grupe. Në tekst, nuk parashikohen burime alternative, që pasurojnë informacionin dhe kontribuojnë në përmbushjen dhe konsolidimin e objektivave. Materialet burimore ndihmëse, do të përbënin larmi dhe do të krijonin mundësi për nxënësit të zhvillonin aftësitë e tyre kërkimore. Në asnjë pjesë leximi nuk sugjerohet konsultimi i materialeve burimore si mediet, libra të tjerë apo interneti, në funksion të të nxënit të integruar dhe shumëdimensional. Janë të pakta aktivitetet që u mundësojnë nxënësve të praktikohen dhe të reflektojnë mbi të nxënit. Këto gjetje na shtyjnë të mendojmë se struktura e tekstit nuk i përgjigjet të nxënit strategjik.

4.2.2 Aktivitetet që mundësojnë përdorimin e strategjive

Disa pyetjeve që do të përpiqemi t’ju japim përgjigje lidhur me strategjitë dhe integrimin e tyre në tekst janë:

- A janë pasqyruar në tekst veprimtari që mundësojnë zhvillimin e aftësive në mënyrë strategjike?
- Në ç’ masë mundësojnë veprimtaritë e paraqitura në tekstin shkollor të gjuhës shqipe, përfitim dhe konsolidimin e strategjive të të lexuarit nga ana e nxënësve?

Strategjitë më efikase, me ndikim në cilësinë e të kuptuarit të teksteve, të pranuar nga studime të ndryshme dhe që do të trajtojmë në vijim janë:

1. aktivizimi i njohurive paraprake dhe lidhja e eksperiencave paraprake me tekstin;
2. të lexuarit e qëllimshëm;
3. parashikimi me anë të titullit, figurave dhe fjalëve kyçe para dhe gjatë procesit të të lexuarit;
4. monitorimi i të kuptuarit;
5. strategjitë vetërregulluese/Fjalori;
6. gjenerimi i pyetjeve. Pyetje - përgjigje⁸;
7. struktura e tekstit. Organizuesit grafikë dhe semantikë;
8. përmbledhja.

⁸ Për faktin se strategjia pyetje-përgjigje është aktiviteti më i pranishëm në tekst do ta trajtojmë të ndarë nga grupi i strategjive të tjera.

Aktivizimi i njohurive paraprake dhe lidhja e eksperiencave paraprake me subjektin e pjesës.

Një prej strategjive më frytdhënëse që synon të risjellë në vëmendje informacionin ekzistues është aktivizimi i njohurive paraprake. Kjo strategji rrit dobinë e përdorimit të saj, atëherë kur nxënësi nxitet nga mësuesi të lidhë eksperiencat e marra nga libra të tjerë, nga situata, apo eksperiencia personale, me temën që do të trajtohet. Gjithashtu përdorimi i kësaj strategjie ka për qëllim të nxisë ndërveprimin me tekstin dhe të rrisë motivimin e nxënësve. Ndarja e eksperiencave të fituara jashtë mjediseve të shkollës në aspektin social është një mënyrë e mirë për t'u afirmuar dhe njohur me bashkëmoshatarët. Kjo strategji mbështetet në teorinë e skemës, sipas së cilës informacioni integrohet më kollaj, nëse njohuritë paraprake janë solide mjaftueshëm për të mundësuar lidhjen me informacionin e ri. Tekstet shkollore duhet të realizojnë një lidhje të natyrshme dhe organike të njohurive të reja me ato paraprake. Në këtë mënyrë ato i japin mundësi nxënësve të realizojnë më lehtësisht të kuptuarit, pasi ato mundësojnë aktivizimin e informacionit të ruajtur në kujtesën afatgjatë, diskutimin e tij dhe asimilim më të kollajtë të informacionit të ri.

Specifikisht, ne do të ndalemi te disa aspekte si: koha e zbatimit të aktiviteteve që mundësojnë përdorimin e strategjisë, natyra e pyetjeve, si dhe pesha që zënë aktivitetet e tekstit që mundësojnë lidhjen e njohurive të reja me ato ekzistuese.

Shumë studiues e kanë vënë theksin tek rëndësia e kohës së përdorimit të strategjive të të kuptuarit në varësi të etapave të para-leximit, gjatë leximit, apo pas leximit. Referuar studimeve, sjellja në vëmendje e njohurive paraprake ndikon në motivimin e nxënësve, rritjen e interesit ndaj temës së trajtuar, krijimin e analogjive, apo vendosjen e diskutimit në eksperiencia reale të nxëni, duke lehtësuar kështu procesin e të kuptuarit. Njohuritë ekzistuese evokohen në momentin e para-leximit, pasi kështoj mësuesi i ndihmon nxënësit të njihen natyrshëm me temën e re, si dhe krijon mundësi të marrë të dhëna mbi shkallën e njohurive të nxënësve për të përshtatur mësimdhënien sipas nevojave të tyre. Kjo etapë gjithashtu mundëson realizimin e vlerësimit diagnostikues të njohurive dhe eksperiencave të nxënësve, si dhe i krijon mundësi mësuesit të krijojë bazë solide për lidhjen me informacionin e ri.

NRP 2000, nisur nga rezultatet e studimeve empirike, arriti në përfundimin se aktivizimi i njohurive paraprake, ndihmon nxënësit të kuptojnë dhe kujtojnë më lehtë pjesët e lexuara.

Nga ana tjetër Guzzetti, Snyder, Glass, & Gamas (1993) kanë një këndvështrim të kufizuar mbi qasjen, pasi mendojnë se ajo funksionon më tepër në rastin e teksteve rrëfyese. Sipas tyre, tekstet informuese kërkojnë njohuri paraprake të sakta, të plota dhe të mbështetura në fakte shkencore dhe për këtë duhet ndihmë nga mësuesi për të shtruar shtratin e nevojshëm të njohurive. Gjithashtu, studiues si Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). i kanë vendosur njohuritë paraprake të nxënësve në korrelacion të drejtë me mundësitë e tyre për të realizuar të kuptuarin.

Të dhënat empirike nga studiues si Hansen (1981); Hansen & Pearson (1983), provuan se, nxënësit që aktivizojnë njohuritë paraprake dhe përcaktojnë pritshmëritë për ngjarjet në vazhdim, kuptojnë më mirë se nxënësit që nuk i aplikojnë këto lloj strategjish. Bereiter and Bird (1985 : 140) janë të prirur të mendojnë se njohuritë paraprake duhen evokuar në mënyrë komplekse, që të japin rezultatet e duhura. Ata vërejtën se sjellja në kujtesë e njohurive të shkëputura, apo të pjesshme rezulton spontane dhe nuk ndikon në të kuptuarit e tekstit.

Por si janë reflektuar aktivitetet që mundësojnë përdorimin e kësaj strategjie në tekst?

Në tekst, aktivitetet që mundësojnë përdorimin e strategjisë së aktivizimit të njohurive paraprake janë planifikuar të realizohen në etapën e pas-leximit nëpërmjet rubrikës "Po ti". Theksojmë se aktivizimi i njohurive paraprake pasi është trajtuar tema e re nuk ndikon në realizimin e të kuptuarit dhe zbeh funksionin e strategjisë. Nga shumë studiues është provuar ndikimi i strategjisë në cilësinë e të kuptuarit kur përdoret në etapën e para-leximit. Në aspektin sasior, aktivitetet që u kërkojnë nxënësve të aktivizojnë njohuritë paraprake nuk janë një praktikë e ndjekur në të gjitha temat, pasi nga 62 pjesë leximi, kjo rubrikë haset vetëm në 47 % të pjesëve, karshi 53 % të rasteve ku ky aktivitet nuk është integruar. Përtej lidhjes organike të informacionit, kjo strategji merr rëndësi të veçantë, për faktin se krijon mundësi bashkëveprimi ndërmjet nxënësve, gjithpërfshirje në etapën e para leximit, ndërveprim të shtuar, si dhe stimulon të nxënësit nga njëri-tjetri.

Qasja e fragmentizuar e integritetit të këtij aktiviteti në tekst nuk i shërben kthimit në shprehje të strategjisë së aktivizimit të njohurive paraprake, në funksion të konsolidimit të mekanizmave të të kuptuarit.

Lloji i pyetjeve të përfshira në këtë rubrikë dëshmon se ato synojë kryesisht të bëjnë lidhjen e eksperiencave personale të nxënësve me tekstin, në vend që të aktivizojë njohuritë paraprake. Pyetjet përgjithësisht synojnë të matin qëndrimet e nxënësve mbi tema të caktuara. Natyra e pyetjeve fokusohet tek veprimet që do të kryente nxënësi në rrethana të ngjashme me subjektin e pjesëve. Nëpërmjet kësaj rubrike, kryesisht ravijëzohet morali i pjesëve dhe synohet zhvillimi i mendimit kritik të nxënësve mbi personazhe dhe situata të caktuara, si p.sh.: - *A kishte të drejtë Rikoja që e tallte Tinën?* (Tina si skërfyell : 65); - *A të pëlqen sjellja e vajzave?* (Macja jonë Kiti : 69); - *A veproji mirë djali që i ndau dhuratat me djalin tjetër?* (Kikaj, V. Tri gëzimet : 72); - *Kur mendon se veprimi yt është më i rëndësishëm: kur i fal dikujt diçka, apo kur e bën të lumtur?, etj...*

Në aspektin metodologjik, kur njohuritë paraprake janë të pamjaftueshme ose të cunguara mësuesi ndërhyr duke i riparuar dhe qartësuar ato. Mungesa e zbatimit të këtij aktiviteti në etapën e para leximit ndikon në monitorimin e të nxënësve dhe marrjen e të dhënave që e informojnë mësuesin mbi përshtatjen e mësimdhënies në funksion të nivelit dhe nevojave të nxënësve. Për më tepër, ky aktivitet dhe koha e diskutimit të tij nuk ka shërbyer për të rritur interesin dhe motivimin e nxënësve mbi materialin që do të lexohet. Të gjitha këto të dhëna na çojnë në përfundimin se konceptimi dhe përmbajtja e rubrikës "*Po ti?*" ka natyrë dhe tipare të ndryshme nga strategjia e aktivizimit të njohurive paraprake si në kohën e zbatimit të strategjisë, ashtu dhe në natyrën e pyetjeve të drejtuara si dhe në funksionin që mbart.

Nga sa trajtuam vërejmë se:

- aktivitetet e trajtuara në tekst mundësojnë pjesërisht aktivizimin e njohurive paraprake;
- koha e konceptuar për zbatimin e aktivitetit nuk u mundëson nxënësve të risjellin në kujtesë njohuritë paraprake, të diskutojnë, të ndajnë eksperiencë dhe të jenë më të motivuar për temën e re;
- praktikat jo të qëllimta dhe të fragmentizuara ndikojnë në përfundimin e mekanizmave që u shërbejnë nxënësve të rrisin të kuptuarin në tekste të ngjashme.

Të lexuarit e qëllimshëm

Roli i të "*lexuarit të qëllimshëm*" dhe ndikimit të tij në motivimin e nxënësve dhe ndërveprimet me tekstin është theksuar nga shumë studiues. Baker & Wigfield (1999), e

konsiderojnë motivimin dhe ndërveprimin si faktorë kyçë, që parashikojnë dhe përcaktojnë suksesin akademik të nxënësve. Duhet të nënvizojmë se asnjë aktivitet që synon të përcaktojë qëllimin e të lexuarit nuk është integruar në tekst. Aparati pedagogjik i tekstit nuk është ndërtuar në mënyrë të tillë që të qartësojë qëllimet e të lexuarit. Strategjia "*të lexuarit e qëllimshëm*", aplikohet në etapën e para leximit, për faktin se duke e fokusuar nxënësin për të përmbushur qëllime të caktuara, interesi dhe përqendrimi i tij ndaj informacionit rritet e për pasojë nxënësi ndihet më i motivuar dhe i përgjegjshëm për të ndërvepruar me tekstin, krahasuar me rastin kur qëllimi është i paqartë. Kur kjo strategji nuk bëhet praktikë e vazhdueshme e mësimdhënies së të kuptuarit, ajo ndikon në braktisjen e fshehtë që presupozon praninë fizike të nxënësve në klasë, por jo përfshirjen dhe përqendrimin e tyre mendor në procesin e të nxënësve.

Çfarë vërehet qartë në tekst nga shqyrtimi i aparatit pedagogjik, është se nuk është pasqyruar asnjë rubrikë me pyetje paraprake mbi tekstin që i bën nxënësit të lexojnë në mënyrë të qëllimshme. Mungesa e përdorimit të kësaj strategjie ndikon në vetëdijen e nxënësve mbi qëllimet e mësimin dhe shpeshherë çon në probleme që lidhen me menaxhimin e klasës. Procesi i dekodimit të informacionit nga mësuesi ose një nxënës, shpeshherë rezulton në kohë jo efektive për një pjesë të konsiderueshme të nxënësve, pasi ata nuk janë të përfshirë konjitivisht në aktivitetin përkatës. Grafiki, kjo rubrikë duhet të paraprinte pjesët e leximit, me përfshirjen e pyetjeve specifike, të cilat do të ndikonin në përqendrimin e nxënësve dhe realizimin e të kuptuarit.

Aparati pedagogjik i tekstit nuk ka përfshirë aktivitete që i mësojnë dhe u mundësojnë nxënësve të lexojnë në mënyrë të qëllimshme.

Parashikimi me anë të titullit, figurave dhe fjalëve kyçe

Siç është theksuar nga shumë studiues dhe siç e cekëm më lart, shumë strategji e humbasin vlerën e përdorimit të tyre nëse ato nuk përdoren në kohën e duhur, çka do të thotë se nuk mund t'u kërkojmë nxënësve të parashikojnë pasi është lexuar teksti, kjo, për faktin se është teksti që u jep përgjigje parashikimeve të mundshme. Studimet kanë treguar se nxënësit që përcaktojnë pritshmëritë për ngjarjet në vazhdim, kuptojnë më mirë se nxënësit që nuk i aplikojnë këto lloj strategjish. Fielding, Anderson, and Pearson (1990) e lidhin efikasitetin e

strategjisë së parashikimit me ndërveprimin që kjo strategji krijon me tekstin. Për ta, procesi i verifikimit të hipotezave në raport me informacionin që shpalos teksti është çelësi drejt të kuptuarit të teksteve. Anderson, Wilkinson, Mason, & Shirey (1987) nga ana tjetër, nuk e lidhin përdorimin e këtyre strategjive domosdoshmërisht me përmirësimin e të kuptuarit, por provuan se parashikimi i ngjarjeve të tekstit ndikon pozitivisht në rritjen e interesit ndaj pjesëve të lexuara dhe kujtesë më të mirë të tyre.

Aktivitetet që mundësojnë përdorimin e strategjisë së parashikimit nëpërmjet pamjeve dhe figurave zënë një vend tejet të kufizuar në tekstin e "Gjuhës shqipe 3". U konstatua se në tekst zënë vend vetëm 4 *kërkesa*, që i nxisin nxënësit të parashikojnë, të cilat përbëjnë 1 % të pyetjeve mbi të kuptuarin. Në rastet kur kërkesat në tekst lidhen me parashikimin nëpërmjet figurave, ato nuk i janë referuar tekstit por janë pjesë e ushtrimeve të izoluar. Edhe pse e papërfillshme në peshën që zë në tekst, koha e trajtimit të këtij aktivitetit nuk është menduar që t'i shërbejë lehtësimit dhe realizimit të të kuptuarit. Koha kur nxënësit mund të parashikojnë, është atëherë kur ata nuk janë njohur me subjektin apo informacionin e tekstit, duke u krijuar mundësi atyre të ngrenë hipoteza dhe të mendojnë mbi idetë apo ngjarjet e tekstit. Në aparatin pedagogjik kjo lloj kërkesë pasqyrohet pasi është lexuar teksti, duke e bërë aktivitetin jo funksional dhe duke shmangur procedurat e të nxënësve që u mundësojnë nxënësve të realizojnë të kuptuarin, si p.sh.: - *Shiko fotografinë. - Çfarë tregojnë ato?* "Po të qeshin të gjithë fëmijët!" (Rodari, Xh : 32-33) Teksti siç e kemi trajtuar është i pasur me figura, por çfarë bie në sy është se ato nuk janë shoqëruar me kërkesa që i nxisin nxënësit të parashikojnë, të ngrenë hipotezat e tyre dhe të ndërveprojnë në mënyrë aktive me tekstin.

Ngritja e hipotezave nga ana e nxënësve është një kërkesë e programit siç e kemi cituar në analizën e kurrikulës, por në tekst kjo kërkesë është e papërfillshme për të konsoliduar aftësinë tek nxënësit.

Monitorimi i të kuptuarit

Siç e kemi trajtuar në kapitullin pararendës, monitorimi i të kuptuarit është një proces mendor metakognitiv që përdoret nga lexues të vetëdijshëm, që kontrollojnë të kuptuarin e tyre dhe monitorojnë se si e realizojnë të kuptuarin. Kjo strategji është në funksion të një lexuesi aktiv, të përqendruar dhe të vëmendshëm ndaj informacionit. Strategjia e monitorimit

aktivizon vetëdijen e lexuesit kur të kuptuarit është duke ndodhur, apo ka krijuar ngërç, sidomos në rastin kur idetë nuk lidhen me njëra tjetrën. Ai ka për qëllim ta ndërgjegjësojë lexuesin të reflektojë mbi çfarë kupton, të identifikojë çfarë nuk kupton dhe të përdorë strategjitë vetërregulluese për të kapërcyer vështirësitë në të kuptuar (Taylor et al., 1992). Për Harris & Hodges, (1995: 39) monitorimi i të kuptuarit është një vëzhgim i hollësishëm i suksesit apo dështimit të lexuesit, gjatë zhvillimit dhe përfuturit të të kuptuarit. Këta studiues iu referuan monitorimit të të kuptuarit si “Ndërgjegjësimi metakonjitiv”, ku lexuesi ndjek lidhjen logjike të pjesës së lexuar duke monitoruar dhe kontrolluar të kuptuarin e tij (Harris & Hodges, 1995:153). Të mësohet lexuesin të monitorojë të kuptuarin sipas Bereiter & Bird, (1985), do të thotë të detajosh hapat që mund të ndërmarrë lexuesi për të zgjidhur problemet e hasura. Hapat mund të përfshijnë formulimin e vështirësisë, rithënien e pasazhit ose parafrazimin me terma më të thjeshtë, kthimin mbrapa, shkuarjen më tej në tekst etj... Është e dukshme se teksti nuk ka përfshirë asnjë aktivitet, që i mëson nxënësit si të dallojnë mospërputhjet, si të mundësojnë qartësimin e ideve apo paragrafëve, kur të kuptuarit vështirësohet.

Strategjitë vetërregulluese

Strategjitë vetërregulluese presupozojnë gjetjen e një zgjidhje kur të kuptuarit krijon ngërç, që nënkupton përzgjedhjen e një strategjie në varësi të vështirësisë në të kuptuar. Si është pasqyruar kjo strategji në tekst? Rubrika që i jep mundësi nxënësit të rishikojë të kuptuarin është "*Kthehu tek teksti*". Kjo kërkesë në tekst u identifikua në 31 raste apo 50 % të kërkesave të tekstit, që do të thotë se është trajtuar në gjysmën e temave të përfshira në tekst. Nisur nga fakti se të lexuarit është një proces rekursiv i cili zhvillohet në disa etapa, bie në sy se kjo rubrikë ka lejuar një ndërveprim të tillë edhe pse ajo është aplikuar në gjysmën e temave të trajtuara në tekst. Edhe pse jo në shifra optimale, kjo rubrikë mundëson një ndërveprim të shtuar me tekstin në funksion të realizimit të të kuptuarit. Përtej pranisë së saj, u vërejt se pyetjet e drejtuara në këtë rubrikë në një pjesë të konsiderueshme rastesh janë jofunksionale dhe nuk e ndihmojnë nxënësin të realizojë të kuptuarin, por më hollësisht e kemi trajtuar në paragrafin që flet mbi mënyrën e ndërtimit të pyetjeve. Duhet theksuar se edhe pse ky aktivitet e bën nxënësin t'i rikthehet tekstit, mungesa e shpjegimit të qëllimit të

këtij aktiviteti, nuk ndikon në vetëdijen e nxënësit për të përvetësuar mënyrat që e ndihmojnë atë të realizojë të kuptuarin.

Gjenerimi i pyetjeve

Gjenerimi i pyetjeve është një strategji monitoruese, e cila e bën lexuesin të qartësojë çështjet që pengojnë të kuptuarin dhe është provuar për efikasitetin e saj në rritjen e të kuptuarit. Pyetjet mund t'i drejtohen tekstit, vetes ose autorit. Nga studiuesit shpesh kjo strategji njihet nën termin "të pyesim autorin". Gjetjet mbi dobinë e saj janë domethënëse Beck et al., 1996; McKeown et al., 2009). Dobia kryesore qëndron në ndryshimin e qasjeve të diskutimeve nga riprodhime të thjeshta në diskutime ku në qendër është nxënësi, i cili krahason, analizon, vlerëson në mënyrë kritike dhe arrin në përfundime. Dobia tjetër që ka të bëjë me rolin që merr nxënësi në këto diskutime dhe ndërveprimin që krijohet si rezultat i zhvillimit të tyre. Dhe së fundmi kjo qasje i ndihmon nxënësit të rrisin aftësitë e të kuptuarit në nivele të larta dhe të monitorojnë më mirë të kuptuarin e tyre.

Studiues si Rosenshine, Meister, & Chapman, (1996), dolën në përfundimin se t'u mësosh nxënësve të drejtojnë pyetje mbi tekstin, ndikon në cilësinë e të kuptuarit dhe i shtyn ata në një ndërveprim të shtuar me tekstin. Yopp (1988), gjithashtu provoi se t'i mësosh nxënësit të drejtojnë pyetje ndikon në përmirësimin e të kuptuarit. Studiues të tjerë si Anderson & Biddle (1975); Levin & Pressley (1981); u ndalën tek lloji i pyetjeve dhe roli i tyre jo vetëm në sjelljen në kujtesë të informacionit, por dhe në mënyrën e të kuptuarit. Të njëjtën pikëpamje ndan Hansen (1981), i cili i referohet llojit të pyetjeve si faktor që ndikon në formimin e nxënësve. Sipas tij pyetjet që synojnë integrimin e njohurive paraprake me njohuritë e reja, ndikojnë në aftësitë analitike të nxënësve dhe trajtimin e çështjeve nga disa perspektiva.

Në analizën e programit lëndor të klasës së tretë strategjia e gjenerimit të pyetjeve është synuar nëpërmjet objektivit: - *"nxënësi duhet të jetë i aftë të bëjë pyetje rreth tekstit që ka lexuar për të treguar se e ka kuptuar"*. Nga shqyrtimi i hollësishëm i rubrikave të tekstit, u vërejt se përdorimi dhe konsolidimi i kësaj strategjie ndeshet vetëm në një rast të izoluar në tekst, e dhënë kjo që provon se teksti nuk i përgjigjet plotësisht synimeve dhe kërkesave të programit. Në aparatin pedagogjik nuk haset një rubrikë e mirëfilltë apo aktivitet, që synon ta

nxisë nxënësin të drejtojë pyetje, të cilat e ndihmojnë të rrisë të kuptuarin. Kjo praktikë ndeshet vetëm në pjesën e leximit ("Kryqi i Kuq", 215) në kërkesën "Ushtrohu", në të cilën janë dhënë përgjigjet dhe u kërkohet nxënësve të drejtojnë pyetje. Kjo kërkesë nuk i referohet tekstit, por disa përgjigjeve të gatshme duke evituar drejtimin e pyetjeve për realizimin e të kuptuarit në një tekst kompleks. Në këtë formë të izoluar kjo kërkesë është e pallogaritshme dhe nuk krijon premisa për t'u përdorur si strategji nga ana e nxënësve. Prania e kësaj strategjie në mënyrë të vijueshme në pjesët e leximit do të ndikonte në cilësinë e të kuptuarit të tekstit, si dhe në formimin e lexuesit strategjik. Në këtë pikë teksti nuk i përgjigjet synimit të programit, edhe pse kërkesa parashtrihet në mënyrë të qartë në kurrikul.

Aspekti leksikor

National Reading Panel (NICHD, 2000), e trajtoi fjalorin si një faktor që ndihmon ose pengon realizimin e të kuptuarit. Gjithashtu u dol në përfundimin se fjalori mund të pasurohet në mënyrë të qëllimtë ose të natyrshme gjatë ndërveprimit në situata jetësore. Kusht për zgjerimin e fjalorit, mbetet ekspozimi ndaj fjalëve në situata të ndryshme komunikimi. Sqarimi i fjalëve në etapën e para-leximit ndihmon në të kuptuarin e fjalëve të reja.

Studimet kanë provuar se aspekti leksikor zë një vend të veçantë në të kuptuarin e teksteve. Në programin e klasës së tretë aspekti leksikor është synuar të konsolidohet nëpërmjet objektivit: *-Të kuptojë të gjitha fjalët e teksteve që lexon. -Të shpjegojë kuptimin e fjalëve dhe të shprehjeve figurative që ndesh në tekstet që lexon.*

Si është menduar të përmbushet kjo kërkesë e programit në tekstin e gjuhës shqipe për klasën e tretë? Duhet theksuar se në tekst i është kushtuar vëmendje qartësimi të fjalëve të reja nëpërmjet dhënies së përkufizimeve të detajuara mbi domethënien e fjalëve. Në aspektin sasior bie në sy fakti se në pjesët e leximit të trajtuara në tekstin e klasës së tretë, rubrika "Fjalorth", është pasqyruar në 100% të rasteve ku është pasqyruar përkufizimi i fjalëve të panjohura të supozuara nga autorët e teksteve.

Por a përfshin kjo rubrikë gjithë gamën e fjalëve të panjohura për nxënësit dhe a i përgjigjet nevojës së të gjithë niveleve të nxënësve për të qartësuar fjalët dhe konceptet e panjohura? Si

është trajtuar kuptimësia e shprehjeve të figurshme? Këtyre pyetjeve do të përpiqemi t'u përgjigjemi nëpërmjet analizës së mëposhtme.

Nga vëzhgimi i hollësishëm i shprehjeve figurative të përfshira në pjesët e leximit u vërejt se në disa raste kuptimësia e shprehjeve figurative nuk është trajtuar dhe diskutuar në tekst. Në poezinë me titull *“Po të qeshin të gjithë fëmijët”*, (Rodari, Xh. : 32) , vargu *“do të lulëzojnë pjeshkat në dimër”* nuk është sqaruar dhe interpretuar nga ana kuptimore as në rubrikën *“fjalorth”* e as në rubrikën *“pyetje rreth tekstit”*, kur duhet theksuar se interpretimi i këtij vargu zë një vend të rëndësishëm në mesazhin e poezisë. Analogjia ndërmjet gëzimit të fëmijëve me shkrirjen e stinëve dhe veçorive të tyre, përmban një mesazh domethënës, i cili nuk ka marrë vëmendje në tekst. E njëjta gjë vërehet në tregimin *“Gjuha e nënës”* (Jakova, S. :24), ku shprehjet figurative *“ziente si një koshere bletësh”*, apo *“zemra ka gjuhën e vet”*; *“Kali i vjetër”* (Petiwins, Xh : 58); *“ia mori dorën plugut”*; poezia *“ Liqeni”*, (Kikaj, V: 180), *“një skaj i pyllit a vetulla e tij”* apo *“kur mbi të varej hëna-fener”* nuk janë interpretuar semantikisht në rubrikat e tekstit. Në realizimin e të kuptuarit merr rëndësi nxjerrja e kuptimeve jo të drejtpërdrejta, duke iu referuar kontekstit, qëllimit të autorit, gjuhës figurative dhe elementeve të tjera. Interpretimi dhe trajtimi i domethënies së tyre ndikon ndjeshëm në të kuptuarin e teksteve letrare. Nisur nga shembujt e trajtuar, vërehet se teksti i është referuar qartësisht të fjalëve të panjohura, por ka anashkaluar interpretimin dhe qartësimin e shprehjeve figurative, shumë të rëndësishme në të kuptuarin e teksteve. Teksti edhe në këtë pikë nuk i përgjigjet plotësisht kërkesës së paraqitur në program qee vë theksin në një fjalor të thjeshtë dhe të kuptueshëm për këtë moshë.

Një tjetër çështje që duhet cekur në këtë kontekst, lidhet me mundësinë që ofron teksti nëpërmjet aktiviteteve për tu ekspozuar ndaj fjalëve të reja dhe shprehjeve figurative në situata të ndryshme komunikimi, në mënyrë që ato të bëhen pjesë aktive e ligjëratës së nxënësit. Aparati pedagogjik paraqitet i varfër në këtë drejtim dhe me përjashtim të disa rasteve sporadike, ku nxënësve u kërkohet të ndërtojnë fjali, mundësi të tjera ekspozimi ndaj fjalëve të reja dhe shprehjeve nuk janë integruar në tekst.

Organizuesit grafikë dhe semantikë

Organizuesit grafikë dhe semantikë janë instrumente që i ndihmojnë nxënësit të përmirësojnë të kuptuarin. Studiuesi Morrow (1984a, 1984b), tregoi se t'u mësosh nxënësve të parashkollorit të përdorin strukturën e tekstit, i ndihmon të përmirësojnë të kuptuarin. Efekte pozitive janë provuar gjithashtu me nxënësit e arsimit të mesëm të ulët (Gordon & Pearson, 1983; Nolte & Singer, 1985), me nxënësit e arsimit të mesëm (Singer & Donlan, 1982), si dhe me nxënësit me vështirësi në të kuptuar (Fitzgerald & Spiegel, 1983). Edhe Armbruster et al. (1987); Armbruster, Anderson, & Meyer, (1990) provuan ndikimin pozitiv të strukturës së tekstit në të kuptuarin e pjesëve, megjithëse transfera në pjesë leximi të panjohura nuk prodhoi të njëjtat efekte.

Megjithë impaktin e tyre, analiza e tekstit nxori në pah se teksti nuk ka përfshirë organizues grafikë dhe semantikë që u mundësojnë nxënësve të lehtësojnë të kuptuarin. Ato ndeshen shumë rrallë në tekst edhe pse janë mekanizma të rëndësishëm në funksion të realizimit të të kuptuarit. Ato janë të përdorura lehtësisht në etapën e para - leximit dhe post - leximit dhe siçe kemi theksuar rrisin të kuptuarin, qartësojnë informacionin dhe ndikojnë në memorien afatgjatë.

Rubrika pyetje-përgjigje

Strategjia pyetje-përgjigje është strategjia më dominuese dhe tradicionale që ka shoqëruar matjen mbi realizimin e të kuptuarit, qysh në gjenezën e të lexuarit. Qëllimet pas pyetjeve të drejtuara janë të natyrave të ndryshme dhe të shumëllojshme. Nëpërmjet pyetjeve synohet që bashkëbiseduesit të aktivizojnë procese mendore të ndryshme: si të identifikojnë, citojnë, dallojnë, krahasojnë, analizojnë, vlerësojnë, arrijnë në përfundime etj... Mënyra se si i ndërtojmë pyetjet është e një rëndësie të veçantë, për faktin se në raste të caktuara pyetjeve u veshim vetëm funksion vlerësues, duke mënjanuar aspektin ndërveprues dhe premisat gjithëpërfshirëse të nxënësve në procesin e të nxënës me opinionet dhe argumentet e tyre. Në të shumtën e herës ato duhet të shërbejnë si mekanizma që orientojnë mësuesin mbi nivelin e diskutimit dhe qasjen ndaj nxënësve të veçantë. Përtej funksioneve identifikuese ato duhet të nxisin të menduarin analitik dhe kompleks, duke kapërcyer etapën e riprodhimit dhe duke avancuar në të menduar më të konsoliduar. Referuar Murphy (2009), mësuesit që drejtojnë pyetje të niveleve të larta mendore gjatë diskutimeve nxisin pjesëmarrjen aktive të

një numri më të madh nxënësish. Të njëjtën pikëpamje ndan Van den Branden (2000), i cili i mëshon rëndësisë së diskutimit rreth tekstit. Sipas tij nxënësit që përfshihen në bashkëbisedime rreth tekstit, kuptojnë më mirë se nxënësit që nuk bashkëpunojnë për realizimin e kuptimit.

Si janë ndërtuar pyetjet që matin të kuptuarin?

Pyetjet mbi realizimin e të kuptuarit në tekst synojnë të matin një gamë të gjerë nivelesh të menduari që fillojnë nga riprodhimi i të dhënave dhe avancojnë në aftësi të larta konjitive si analiza dhe vlerësimi. Taksonomia e Bloom-it dha një kontribut të qenësishëm në kategorizimin e proceseve mendore dhe përcaktimin e hierarkisë së tyre.

Nivelet konjitive (Bloom, 1956)

- *Njohja* - riprodhimi fjalë për fjalë i termave fakteve rregullave metodave, parimeve procedurave siç paraqiten në tekst.
- *Rikujtimi* - procesi i risjelljes dhe prodhimit të përmbajtjes së tekstit.
- *Të kuptuarit* - procesi i gjetjes së kuptimeve të fshehura, interpretimit, parafrazimit, shpjegimit apo përmbledhjes.
- *Zbatimi* - procesi i aplikimit të njohurive të marra nga teksti për zgjidhjen e problemeve dhe situatave të ndryshme nga teksti.
- *Analiza* - procesi i zbërthimit dhe rivendosjes së raporteve mes elementeve.
- *Sinteza* - procesi i përmbledhjes së modeleve dhe strukturave për t'i dhënë zgjidhje problemeve.
- *Vlerësimi* - procesi i gjyimit mbi vlerën/efektivitetin e një procesi ose procedure bazuar në kritere apo standarde.

Pyetjet dhe veçoritë që ato mbartin janë faktor i rëndësishëm me funksione të shumëfishta në matjen e të kuptuarit. Ato duhet të jenë eksplicite, të kuptueshme, jo të dykuptimta, si dhe të mbartin qëllime të caktuara mbi fokusin që synojnë. Në tekst pyetjet janë përfshirë në katër rubrika:

- *pyetje rreth tekstit* - të cilat synojnë të matin të kuptuarin;
- *kthehu tek teksti* - pyetjet e kësaj rubrike synojnë të verifikojnë saktësinë e informacionit;
- *po ti* - pyetjet në këtë rubrikë kryesisht synojnë të matin qëndrimet e nxënësve;

- *bisedojmë së bashku*⁹ - pyetjet e kësaj rubrike synojnë të nxisin bashkëbisedimin mes nxënësve.

Rubrika "*Kthehu tek teksti*" i vjen në ndihmë nxënësit për të zbatuar një element të strategjive rregulluese, i cili ka të bëjë me rileximin e tekstit dhe qartësimin e informacionin që nuk është mundur të memorizohet. Ky aktivitet u krijon mundësi nxënësve të rikthehen dhe të thellohen në përmbajtjen e tekstit. Çfarë u vërejt gjatë shqyrtimit të kësaj rubrike, është se në disa raste, ndërtimi i pyetjeve shfaq probleme semantike. Ato nuk paraqesin funksione të mirëfillta të konsolidimit të aftësive. Më konkretisht, u vërejt se një pjesë e pyetjeve nuk kanë karakter identifikues. U vu re një prirje për të numëruar se sa herë është përdorur një fjalë e caktuar, jashtë synimeve të qarta që lidhen me të kuptuarin, si p.sh.:

- *Sa fjali fillojnë me fjalët : Të mos....?*
- *Gjej sa herë janë përdorur fjalët: luleshtrydhe, puthja, filxhan çaji.*
- *Sa herë është përdorur fjala gëzim?*
- *Sa herë është përdorur fjala çun? Tri gëzimet", (Kikaj, V. 72).*
- *Sa herë përdoret fjala: Nata; E mira, Agim, e keqja?*

Bie në sy se pyetje të kësaj natyre zënë një peshë të konsiderueshme në tekst. Ato janë pasqyruar në 10 pjesë leximi që përbëjnë 33% nga 30 pjesë leximi gjithsej ku kjo rubrikë është integruar. Nëse mund të aludojmë se qëllimi i hartuesve të tekstit është të realizojnë integrimin ndërlëndor, në rastin konkret matematikën për zhvillimin e aftësisë së nxënësve për të numëruar, theksojmë se kjo aftësi është konsoliduar në klasat paraardhëse, ndërkohë që nuk vërehen funksione të tjera të qëllimshme. Nisur nga këto të dhëna, arrijmë në përfundimin se këto pyetje janë të paplota, të paqëllimta dhe nuk matin ndonjë aftësi që lidhet me të kuptuarin. Pyetjet do të merrnin vlerë tjetër nëse do ishin të llojit: - *gjeni fjalitë urdhërore pozitive, urdhërore negative*, pasi procesi mendor i aktivizuar do të lidhej me dallimin dhe klasifikimin e llojeve të fjalive dhe jo thjesht numërimin e formave të foljeve. Është i paqartë veprimi konjitiv i matshëm, pas numërimit të përdorimit të fjalëve. Duhet theksuar se këto lloj pyetjesh "*parazite*" pa funksione të mirëfillta nuk i vijnë në ndihmë nxënësve të përmirësojnë aftësitë e tyre për të kuptuar.

⁹Kjo rubrikë nuk është pjesë integrale e aparatit pedagogjik që zhvillon aftësinë e të lexuarit, por është trajtuar vecmas në kuadrin e zhvillimit të aftësisë së të folurit.

4.2.3 Nivelet konjitive që synohen të maten nëpërmjet pyetjeve mbi të kuptuarit

Llojet e pyetjeve të pasqyruara në tekstin e "Gjuhës shqipe 3" u shqyrtuan në rend logjik, linear referuar taksonomisë së Bloom-it. Gjithashtu ato u shqyrtuan mbi peshën dhe theksin që u është dhënë atyre në konsolidimin e aftësive. Arsyeja pas kësaj analize, lidhet me faktin se duam të zbulojmë se sa koherencë ka në zhvillimin e të kuptuarit dhe mendimit në tërësi, si dhe të analizojmë se sa pyetjet ndihmojnë në realizimin e të kuptuarit.

Siç e cekëm më sipër në studim, pyetjet synonin të matnin disa aftësi:

Pyetje që synojnë të zbulojnë aftësitë e nxënësve për të identifikuar informacionin.

Bazuar në shqyrtimin e hollësishëm të pyetjeve dhe qëllimit të tyre u vërejt se 171 pyetje, që përbëjnë 66 % në rubrikën “*pyetje mbi të kuptuarin*”, kanë karakter identifikues dhe synojnë që nxënësit të lokalizojnë dhe gjejnë informacionin. Në fakt pesha që i është dhënë kësaj aftësie në tekst, tejkalon kërkesat e programit, pasi nga shqyrtimi i objektivave në program u vërejt se kjo aftësi nuk zë hapësirë të këtyre përmasave. Siç vërehet përmbushja e kësaj aftësie është dominuese në tekstin e nxënësit dhe zë pjesën më të madhe të pyetjeve të të kuptuarit. Nga 5-7 pyetje të paraqitura në rubrikën e të kuptuarit, 3-4 pyetje i përkasin nivelit të njohjes dhe më specifikisht, identifikimit të informacionit. Këto pyetje, kryesisht synojnë identifikimin e personazheve, vendit të ngjarjes, kohës kur ndodhin ngjarjet, qartësimin e raporteve ndërmjet personazheve si dhe qëllimeve përtej veprimeve të tyre. Veprimtari të integruara në aparatin pedagogjik, ku nxënësit të përdornin organizues grafikë dhe semantikë do të mundësonin jo vetëm gjetjen e informacionit, por edhe pozicionimin e personazheve karshi njëri - tjetrit, si dhe një sintezë të qartë të subjektit, e cila kontribuon jo vetëm në të kuptuar më efektiv, por edhe në kujtesë më afatgjatë. Në aparatin pedagogjik qëllimi i pyetjeve që lidhen me identifikimin dhe gjetjen e informacionit ka synuar të masë të kuptuarin, duke lënë mënjanë ushtrime dhe aktivitete që u lehtësojnë nxënësve konsolidimin e aftësisë për të identifikuar.

Pyetje që synojnë të identifikojnë aftësitë e nxënësve për të krahasuar

Krahasimi është niveli që i hap udhën analizës, pasi për të krahasuar janë të nevojshme të detajohen tiparet dhe veçoritë që karakterizojnë subjektet e marra në krahasim. Krahasimi gjithashtu përforcon të kuptuarin dhe synon që nëpërmjet vënies përballë të fakteve të rrisë

forcën argumentuese të nxënësve, duke i ndihmuar të nxjerrin përfundimeve të mbështetura në fakte. Numri i pyetjeve që synojnë të matin aftësitë e nxënësve për të krahasuar është i kufizuar, po t'i referohemi faktit se praktikat duhet të jenë afatgjata në mënyrë që të kthehen në shprehje për nxënësit. Kështu, nga 260 pyetje të pasqyruara në 62 pjesë leximi, vetëm 13 pyetje, ose 5% e tyre i mëshojnë matjes së aftësisë së nxënësit për të krahasuar, me gjetjen e ngjashmërive dhe ndryshimeve, të llojit: - *Ku ngjason dhe ku ndryshon dita e parë e shkollës tënde nga ajo e Ermalit?* Dita e parë e shkollës, (Edmond de Amicis, :14-15) - *Çfarë cilësish të përbashkëta dhe të veçanta kanë dy vajzat?* - *Çfarë kanë njëllor dhe çfarë kanë ndryshe zogu dhe djali?* (Frashëri. N,:128-129). Edhe kjo aftësi duhet theksuar se matet nëpërmjet pyetjeve, pa u dhënë mundësi nxënësve të praktikohen për arritjen e saj. Siç e trajtuam më lart, përdorimi i organizuesve grafikë në rastin konkret, jo vetëm që krijon një këndvështrim më të qartë të subjektit të temës, por krijon një lexues strategjik, i cili di ta organizojë informacionin në mënyrë të thjeshtë dhe funksionale. Mungesa e këtyre aktiviteteve dhe praktikave, ndikon ndjeshëm në përfitim të mekanizmave për të nxënë dhe formuar një lexues strategjik. Një problem tjetër që vërehet, lidhet me faktin se me një peshë të tillë qëndrueshmëria e aftësisë është e diskutueshme, për faktin se ekspozimi i nxënësve ndaj aktiviteteve dhe kërkesave "*për të krahasuar*" është i reduktuar dhe nuk krijon premisa të mjaftueshme për përfitim të shprehive dhe konsolidimin e mënyrave të të nxënësve.

Pyetje që synojnë të identifikojnë aftësitë e nxënësve për të përdorur dijet e marra

Njohuritë marrin vlerë kur ato i shërbejnë nxënësit dhe individit për t'i dhënë zgjidhje situatave të krijuara. Praktika, apo vënia në zbatim e njohurive është kompetenca që ka përfutur nxënësi për të zgjidhur problemet dhe situatat me të cilat përballet. Ajo mbështetet në teorinë konstruktiviste dhe aftësitë reale të nxënësit për të përdorur informacionin e marrë. Për këtë arsye, niveli i zbatimit të njohurive merr rëndësi të veçantë, pasi i ndihmon nxënësit të përfitojnë nga njohuritë e marra, të rrisin aftësitë e tyre praktike dhe të orientohen në situatat me të cilat përballen. Kjo kategori pyetjesh ndeshet rrallë në tekst dhe është pasqyruar nëpërmjet 8 kërkesave apo 3 % të pyetjeve të përfshira në matjen e të kuptuarit. Edhe pesha që ka zënë kjo kategori pyetjesh në tekst është e pakët dhe e pamjaftueshme për të zhvilluar aftësitë praktike të nxënësve.

Pyetje që synojnë të identifikojnë aftësitë analitike dhe argumentuese të lexuesit

Kategoria tjetër e pyetjeve synon matjen e aftësive të nxënësve për të analizuar/ argumentuar apo arsyetuar. Numri i pyetjeve të pasqyruara në tekst që synojnë matjen e kësaj aftësie është 23 ose 8 %. Këto lloj pyetjesh kryesisht synojnë gjetjen e lidhjes shkak - pasojë p.sh.: - *Pse autori e krahason gjuhën e nënës me qumështin e gjirit?* - *Pse gjyshi thotë se nipça do të jetojë shumë e shumë vjet pas tij?*- *Pse aty ku hyjnë fëmijët çelin lulet?* Nëpërmjet këtyre pyetjeve synohet matja dhe zhvillimi i aftësive arsyetuese të nxënësve, si zbulimi i shkakut, lidhja me pasojën, sjellja e argumenteve që mbështesin dhe justifikojnë arsyetimin e nxënësit. Prania e kësaj kategorie pyetjesh në tekst është e kufizuar dhe e pamjaftueshme për të konsoliduar aftësitë analitike të nxënësve në raport me përqindjen e lartë që ka zënë aftësia për të identifikuar.

Pyetje që synojnë të identifikojnë aftësitë e nxënësve për të përmbledhur

NRP (2000: 268), vëren se rreth 18 studime me bazë shkencore kanë provuar efektet pozitive të strategjisë së përmbledhjes në përmirësimin e të kuptuarit, nga të cilat 2 janë matur me anë të testeve të standardizuara. Në studimin e tyre Dole, Duffy, Roehler, and Pearson (1991), provuan se t'i mësosh nxënësit të përmbledhin, përmirëson të kuptuarin e teksteve. Në tekstin e gjuhës shqipe 3, pyetjet ku nxënësve u kërkohet të përmbledhin informacionin janë të pakta dhe zënë vetëm 3 % të rasteve (7 kërkesa). p.sh.: - *Trego me fjalët e tua përmbajtjen e letrës që shkroi Tori.* - *Përshkruaje diellin me 4 fjali (Petro, R; Pepivani, N,: 189).* Në fakt kërkesa e saktë do të ishte: - *Përmbledhje informacionin mbi diellin me katër fjali.* Si në nivelet e lartpërmendura në tekst konstatohet se nuk janë integruar teknika apo strategji që i mësojnë nxënësit se si të përmbledhin, por vetëm janë synuar të maten nëpërmjet pyetjeve dhe kërkesave. Nga sa u vërejt mbi peshën që kanë zënë kërkesat për të përmbledhur informacionin në tekst, konkludojmë se ato janë të pamjaftueshme, sporadike dhe të patrajuara në mënyrë lineare dhe progresive në funksion të konsolidimit të aftësisë për të përmbledhur.

Pyetje që synojnë të identifikojnë qëndrimet e lexuesit, duke iu referuar ideve të tekstit dhe lidhjes me eksperiencat personale

Kjo kategori pyetjesh është e pranishme në tekstin e klasës së tretë, po të marrim parasysh faktin se në rubrikën "Po ti?", pjesa më e madhe e pyetjeve synojnë të matin qëndrimet e nxënësve. Tek rubrika "*pyetje mbi të kuptuarin*" hasen 19 pyetje (7 %), nëpërmjet të cilave synohet të matet aftësia e nxënësve për të vlerësuar dhe shprehur qëndrimet e tyre mbi moralin dhe mesazhin që përcjell tema. Integrimi i kësaj kategorie pyetjesh i përgjigjet kërkesave të programit dhe synon të zhvillojë aftësitë vlerësuese të nxënësve. p.sh.: - *Si mendon ti, është më mirë ta tregosh frikën apo ta fshehësh ?- A të bën për vete sjellja e punonjësit britanik? Pse? - Si mendon ti për çfarë kanë nevojë fëmijët që nuk kanë prindër? (Marrë nga një revistë për fëmijë, : 28-29).*

Pyetje që synojnë të identifikojnë aftësitë e nxënësve për të gjetur nëntekstet/ kuptimet e fshehura në tekst.

Një aftësi tjetër që është synuar nëpërmjet pyetjeve të të kuptuarit ka të bëjë me gjetjen e kuptimeve jo të drejtpërdrejta të shprehura në tekstet letrare. *Të kuptuarit e nëntekstit* nënkupton përfitim të aftësisë për të lexuar ndërmjet rreshtave dhe gjetur kuptimet e fshehura. Aftësia për të deshifruar kuptimet e fshehura sipas Anderson & Pearson(1984); Hansen, J., & Pearson, P.D. (1983), është vendimtare në realizimin e të kuptuarit. Me rritjen e moshës së nxënësve, zhvillohet të menduarit abstrakt dhe konteksti ku ndodhin dhe përshkruhen ngjarjet luajnë një rol të rëndësishëm. Kësisoj, gjuha implicite ndërthuret me atë eksplicite dhe bëhet pjesë e rrëfimitarisë së autorëve të ndryshëm. Duhet theksuar se gjuha jo e drejtpërdrejtë, e nënkuptuar, është karakteristikë e teksteve rrëfyese, pasi tekstet informative janë të drejtpërdrejta në informacionin që përcjellin. Figurat letrare i japin pjesëve të leximit, ngjyrime emocionale dhe stilistikore. Të kuptuarit e gjuhës implicite është shumë i rëndësishëm në realizimin e të kuptuarit. Interpretimi i saktë i nënkuptimeve, nëpërmjet leximit mes rreshtave ndihmon në rritjen e të kuptuarit, pasi shpeshherë thelbi i subjektit është shprehur në mënyrë jo të drejtpërdrejtë. Interpretimi jo i saktë mund të krijojë vështirësi për të kuptuar thelbin e pjesës. Në program kjo aftësi është synuar të arrihet nëpërmjet objektivit; - *Të kuptojë idetë, mendimet dhe ndjenjat e shkrimtarit në pjesët që lexon. Por si është pasqyruar në tekst?*

Në tekst, kjo aftësi është matur nëpërmjet 21 pyetjeve që përbëjnë 8% të rasteve si p.sh.: - *Pse djali thotë: "Tani për tani përtoj"?* poezia, Shuplaka (Qirici, M :48)¹⁰ - *Pse Fishta i tha djalit : " Dhe në zemrën tënde ka mbirë një flamur"?* - *Pse Lushi thotë; " Nuk do të ndahemi as për të mirë e as për të keq"?* - *Pse gëzohet bujku kur bie shi?* , në poezinë "Erdhi koha" - *Për cilin muaj bëhet fjalë në poezi?* (Dedja.B, :11)

Vërehet se hartuesit e tekstit përgjithësisht janë përpjekur që nëpërmjet pyetjeve të drejtuara të qartësojnë idetë dhe mendimet e shprehura jo drejtpërdrejt nga autorët në funksion të realizimit të të kuptuarit. Gjithsesi, në diskutimin mbi leksikun cekëm se jo të gjitha shprehjet figurative ishin interpretuar në rubrikën fjalorth, apo ishin synuar të sqaroheshin nëpërmjet pyetjeve të të kuptuarit. Kësisoj, mund të themi se teksti ka shmangur vëmendjen mbi qartësimin e të gjitha shprehjeve me ngjyime emocionale dhe jo të shprehura qartazi.

Pyetje të veçanta (2 % të rasteve), kanë të bëjnë me renditjen e ngjarjeve dhe kanë synuar matjen e realizmit të koherencës së ngjarjeve nëpërmjet kronologjisë,p.sh.: - *Cili ishte gëzimi i parë?* - *Cili ishte gëzimi i dytë?* - *Çfarë mendoj vajza herën e parë/ herën e dytë / herën e tretë?*

Elementet strukturore të tekstit

Aspekti strukturor, në program është vënë në fokus nëpërmjet objektivit:

"nxënësi duhet aftësuar të njohë e dallojë terma të tillë si: autor, titull, faqe, vjershë, strofë, varg, tregim, përrallë, paragraf, rresht, teatër, rol, figurë, gjëgjëzë, përgjigje, personazh, hyrje, mbyllje, ide, njoftim etj. në pjesët që lexon".

Objekti i thekson dallimin e zhanreve si dhe strukturës së plotë të pjesëve si hyrje, zhvillim, mbyllje, ndërkohë që janë lënë pa përmendur elemente që karakterizojnë tekstet formuese si: titujt, nën-titujt, indekset, pamjet dhe figurat, grafikët, kapitujt, tabelat e përmbajtjes dhe fjalët me të zeza. Këto veçori janë tipare të teksteve informuese dhe nxënësit duhen familjarizuar me to, me qëllim që të dallojnë elementet që karakterizojnë llojet e teksteve. Lënia jashtë vëmendjes e këtyre tipareve dalluese të teksteve, ndikon në realizimin e të kuptuarit tek tekstet me natyrë informuese.

¹⁰Referencat janë të marra nga teksti ("Gjuha shqipe 3" Petro. R; Pepivani, N.), por për arsye se teksti përfshin pjesë të shkëputura dhe poezi u jemi referuar autorëve të pjesëve të leximit.

Elementet strukturore janë trajtuar jo si pjesë integrale e pjesëve të leximit, por të veçuara prej tyre. Ato paraqiten në linjën e të shkruarit dhe specifikisht vëmendje i është kushtuar *tekstit dhe fjalisë; tekstit dhe paragrafit; hyrjes dhe mbylljes së përrallave*, ndërkohë që në program synohet përmbushja e objektivit: *"Të njohë gjini dhe lloje letrare të tilla, si: përralla, tregimi, vjersha, fabula e gjëgjëza, duke dalluar elementet e thjeshta gjuhësore që i dallojnë ato nga njëra-tjetra*. Në tekst nuk janë përfshirë dhe shqyrtuar elemente strukturore të vjershës, fabulës dhe gjëgjëzës, teatrit, rolit si dhe tipareve që i karakterizojnë ato, duke bërë që edhe në këtë pikëpamje teksti të mos i përgjigjet kërkesave të programit.

4.2.4. Aspekti edukativ, etik dhe estetik në tekst

Zhvillimi i shijeve estetike, kulturore dhe edukative tek nxënësit është i rëndësishëm për faktin se përtej aspektit akademik, konsolidon raportin me të bukurën, me vlerat dhe ndikon në krijimin e personalitetit. Gjithashtu, elementet edukative dhe etike ndikojnë në motivimin e nxënësve për të lexuar dhe në raportin që ata ndërtojnë me tekstin. Temat në përgjithësi nuk përmbajnë paragjykime të llojit kulturor, apo me bazë stereotipesh. Pjesa më e madhe e temave përmbajnë materiale interesante, me karakter edukativ dhe estetik që ndihmojnë jo vetëm në formimin e nxënësve dhe njohjen e tyre me elemente kulturore, kombëtare, folklorike dhe mjedisore, por edhe në rafinimin e shijeve të tyre artistike.

Përtej sa theksuam më lart, e gjejmë të udhës të nënvizojmë se në tekst u hasën tema të caktuara që nuk përcjellin mesazhe të mirëfillta edukative si p.sh.: në temën "Mësuesja, humb bastin", burimi: *"marrë nga një gazetë"* (Petro. R, Pepivani. N, : 22), subjekti ka në qendër mësuesen që vendos bast me nxënësit dhe kalon 10 orë mbi tarracën e shkollës duke respektuar kushtet e bastit. Edhe pse qëllimi i bastit është pozitiv dhe lidhet me motivimin e nxënësve për të lexuar, duhet theksuar se tema nuk përmban vlera edukative për nxënësit e klasës së tretë dhe se leximi i librave duhet stimuluar në forma të tjera. Nuk mund të parashikohet efekti psikologjik që krijon tek nxënësi fakti që mësuesja shpenzon 10 orë mbi tarracën e pallatit, dhe nga autori trajtohet si një veprim i natyrshëm, ndërkohë që mund të përbëjë rrezik për sjelljet e nxënësve. Aspekti jo etik i tregimit përforcohet në rubrikën *"Poti"* ku përfshihen pyetje të llojit: - *A ke vënë bast ndonjëherë?* - *Me çfarë kushti?* - *A e ke plotësuar kushtin ai që ka humbur?* Të gjitha këto pyetje mund të shërbejnë si shtysë për

nxënësin e klasës së tretë për të krijuar zgjidhje që nuk janë konstruktive, të cilat duhen trajtuar në frymën e argumenteve e jo të ultimatumeve.

Aspekti edukativ dhe etik siç theksuam më lart ka ndikim në formimin e nxënësve. Në një rast tjetër u vërejt që ky aspekt nuk është trajtuar me delikatesën e duhur. Më konkretisht, në poezinë "Shuplaka" (Qirici. M, : 47), poezia flet për një fëmijë që mendon të largohet nga shtëpia, sepse i është dhënë një shuplakë.

*"Ndoshta një ditë
do marr gjërat e mia dhe do të iki.
Ndoshta një ditë, ndoshta një mot,
por jo sot"*

Një mundësi e tillë, që i vë fëmijët përballë dilemës së largimit nga shtëpia, kur atyre u është dhënë një shuplakë, në aspektin etik dhe edukativ është një aprovim për t'u shtyrë në sjellje të tilla. Ndërkohë, kjo ide përforcohet dhe trajtohet si një pyetje integrale në tekst, pasi në rubrikën e monitorimit të të kuptuarit citohet pyetja: - *Të ka shkuar ndonjëherë në mendje t'i dënosh prindërit duke u fshehur diku?* (Qirici. M, : 48). Mesazhi që përcjell kjo poezi, nuk i shërben perceptimeve dhe sjelljeve të shëndetshme të nxënësve. Është e pranueshme dhe e nevojshme të diskutohet mbi dhunën në familje dhe parandalimin e saj, por zgjidhja që përcjell poezia duke parë mundësinë e largimit nga shtëpia, ka impakt negativ në formimin edukativ të nxënësve. Përtej, një subjekt tjetër që hap diskutim të aspektit etik, është pjesa ku tregohet se një i rritur është takuar 19 herë me një vajzë të vogël gjatë një periudhe katër vjeçare, nga mosha katër deri në tetë vjeç dhe kalojnë kohë së bashku në anijen lundruese, "Tregim për Jehonën e vogël" (marrë nga një revistë për fëmijë, Petro. R; Pepivani, N. :28).

Edhe në aspektin estetik dhe stilistikor u ndeshën probleme përsa i përket mesazheve që përcjellin tema të caktuara. Në poezinë "Për shoqen që ndërroi qytet" (Janku. S, : 95), subjekti bën fjalë për ndjesitë e një fëmijë karshi mikes së larguar nga qyteti. Duhet theksuar se notat e poezisë kanë karakter dramatik; regjistri i gjuhës nuk është i përpunuar, si dhe mënyra e të shprehurit të vargjeve nuk përkon me moshën e nxënësve të klasës së tretë. Regjistri i gjuhës në vargjet: *"që kur ti ike dhe më le"*; i cili përsëritet në çdo strofë; *"qeni i komshiut më duket egërsirë"*; *"asgjë s' më bën më për të qeshur"*; *"kthehu se jam keq"*, nuk ka karakter estetik dhe edukativ për nxënësit në klasën e tretë. Programi kërkon që materiali

letrar të jetë i zgjedhur, edukativ dhe tërheqës me qëllim rritjen e interesave të nxënësve drejt librit.

Duhet theksuar se problemet më të mëdha si në aspektin edukativ, etik dhe estetik janë nga pjesë leximi me autorë anonim, çka do të thotë se hartuesit e tekstit nuk janë treguar të kujdesshëm të respektojnë kërkesat e programit kur u kërkohet që pjesët letrare të përfaqësojnë pjesët më të bukura përfaqësuese të letërsisë shqipe dhe asaj botërore. Kjo analizë na çon në përfundimin se në aspektin edukativ, etik dhe estetik ndeshen pjesë "*leximi të diskutueshme*" që nuk përçojnë mesazhe të mirëfillta për grupmoshën e nxënësve të klasës së tretë.

4.2.5 Elemente të koherencës në pjesët e leximit

Përveç pjesëve me vlerë dhe karakter kulturor, edukativ dhe artistik që u ndeshën më së shumti në tekstin "Gjuha shqipe 3", nuk munguan raste kur u has inkoherencë ndërmjet ideve të autorëve. Në pjesën e leximit "Tregim për Jehonën e vogël" (marrë nga një revistë për fëmijë), (Petro. R; Pepivani, N. :28), vërehen disa momente inkoherence në tekst. Më konkretisht, gjatë rrëfimit thuhet se Jehona komunikon mbi notin me punonjësin britanik të ndihmave humanitare, ndërkohë që në fjalinë përmbyllëse citohet: - *Ndonëse asnjëri prej nesh nuk e flet gjuhën e tjetrit, ne të dy e dimë mirë se ç' ka në zemrën e secilit*. Një tjetër inkoherencë e vërejtur, lidhet me faktin që Jehona ishte një vajzë që jetonte në shtëpinë e fëmijës, ndërkohë që pas notit dhe drekës në anijen lundruese, miku i saj e kthen atë në shtëpi. E njëjta gjë vërehet në fjalinë: - Tani nuk ka ndryshuar ndonjë gjë e madhe në fytyrën e Markut, përveçse i kanë rënë flokët dhe mban syze, "Puthjet e humbura", (R. P.;44). Leximi i kësaj fjalie nënkupton se ndryshimi është i dukshëm, pasi rënia e flokëve dhe syzet supozojnë se Marku nuk është më fëmijë, por është i rritur dhe në moshë madhore. Këto mospërputhje idesh apo të dhënash, ndikojnë në realizimin e të kuptuarit dhe shpeshherë cenojnë rëndë cilësinë e tekstit dhe kultivimin e shijeve tek nxënësit.

4.2.6 Përputhja e tekstit me kërkesat e programit

Tekstet shkollore në kontekstin e shkollës shqiptare konsiderohen si materiali burimor kryesor që mundëson zbatimin e synimeve dhe objektivave të kurrikulës. Nga një shqyrtim i vëmendshëm që iu bë reflektimit të kërkesave të kurrikulës në tekstin shkollor, u vu re se

teksti nuk ka ndjekur *parimin e integritit*, pasi siç trajtuam zhvillimi i katër aftësive bazë në program synohet të zhvillohet në mënyrë të integruar, ndërkohë që në tekst janë pasqyruar të ndara. Teksti ka realizuar integrimin ndërlëndor me tema nga fusha të ndryshme, por nuk ka respektuar parimin e integritit të brendshëm lëndor. Organizimi i tekstit është i tillë që aftësitë gjuhësore janë konceptuar dhe ndërtuar për t'u realizuar të veçuara nga njëra tjetra dhe në orë mësimi specifike. Rubrika "*bisedojmë së bashku*" që synon zhvillimin e aftësisë së të folurit është e ndarë nga zhvillimi i aftësisë së të lexuarit. Kjo rubrikë është konceptuar të ndjekë rubrikën e të lexuarit, kur në fakt ajo duhej të paraprinte dhe të shkrihej me të lexuarin në mënyrë që të mundësonte aktivizimin e njohurive, të zhvillonte diskutimin dhe mendimin kritik të nxënësve, të mundësonte pasurimin e skemave ekzistuese dhe të krijonte një shtrat të qëndrueshëm për marrjen e njohurive dhe koncepteve të reja. Aftësitë nuk janë integruar dhe shkruar me njëra tjetrën, duke lënë mundësi për zhvillimin e fragmentizuar dhe jo kompakt të tyre.

Gjithashtu, *parimi i rimarrjes* nuk është ndjekur në mënyrë të balancuar, pasi shumë aftësi që trajtuam më lart zënë një peshë të vogël që nuk justifikojnë një rritje ciklike të njohurive dhe aftësive nga njëra klasë në tjetrën.

Teksti nuk ka pasqyruar dhe ruajtur balancën e duhur të peshës së aktiviteteve që zbërthejnë objektivat e programit, kjo pasi në analizën e mësipërme trajtuam se shumë aftësi nuk janë mbështetur mjaftueshëm me aktivitete, teknika dhe strategji që mundësojnë qëndrueshmërinë dhe kthimin në shprehje të aftësive. Përkundrazi, peshë që kërkesa të caktuara të programit kanë zënë në tekst nuk justifikon krijimin e aftësive në proces tek nxënësit, duke qenë se rimarrja dhe përsëritja janë parime bazë të kurrikulës, siç është trajtuar më lart dhe luajnë efekt në memorien afatgjatë të nxënësve dhe qëndrueshmërinë e njohurive. Ndërkaq, aftësitë që marrin kohë dhe praktikë përdoren natyrshëm nga nxënësi dhe shërbejnë si bazë për zhvillimin e aftësive të reja. Strategji të veçanta, të synuara për tu përvetësuar në program si "*gjenerimi i pyetjeve*" nuk janë mbështetur me aktivitete adekuate.

4.2.7 Vështrim përmbledhës i aparatit pedagogjik të tekstit

Aktivitetet e integruara në tekstin shkollor në funksion të strategjive të të kuptuarit:

- *qartësimi i fjalëve të reja* nëpërmjet përkufizimeve. Gjithsesi, theksojmë se zhvillimi dhe pasurimi i fjalorit nuk mbështetet me aktivitete që mundësojnë ekspozimin ndaj fjalëve, termave dhe koncepteve me qëllim përfshirjen në fjalorin aktiv të nxënësve;
- *matja e të kuptuarit* nëpërmjet strategjisë pyetje - përgjigje e cila aplikohet, menjëherë sapo është lexuar pjesa, duke mos u lënë hapësira nxënësve të përfshihen në aktivitete që i çojnë drejt konsolidimit të aftësive;
- *pyetjet* synojnë të matin aftësitë e nxënësve për të identifikuar, krahasuar, lexuar ndërmjet rreshtave, analizuar, përmbledhur dhe mbajtur qëndrime;
- *rileximi* si komponent i strategjive rregulluese, që shfaq probleme në konceptimin dhe llojin e pyetjeve të drejtuara;
- mbajtja e qëndrimeve të nxënësve ndaj ideve dhe mesazheve të teksteve letrare.

Në aspektin e përdorimit të strategjive është integruar:

- rubrika: "Po ti", që mundëson përdorimin e strategjisë së aktivizimit të njohurive paraprake. Koha e parashikuar për zbatimin e saj është joefikase;
- rubrika: "Kthehu tek teksti", që mundëson përdorimin e strategjisë rregulluese, që lidhet me rileximin, por siç u trajtua vërehen probleme në konceptimin e saj;
- elemente dhe aktivitete që trajtojnë strukturën e tekstit, të trajtuara në orë të veçanta ndarazi nga teksti.

Çfarë ka anashkaluar aparati pedagogjik në raport me aktivitetet që mundësojnë zbatimin e strategjive?

- Teksti nuk pasqyron mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit gjatë procesit të të lexuarit për të përcjellë tek nxënësit mekanizma mbi mënyrën se si të mësojnë.
- Aktivitetet në funksion të strategjive janë të cinguara, të hasura rrallë, duke mos kontribuar në formimin e lexuesit strategjik, si dhe lehtësimin e procesit të të kuptuarit.
- Aparati pedagogjik nuk përfshin aktivitete që mbështesin përdorimin e strategjive si: parashikimi, leximi i qëllimshëm, monitorimi i të kuptuarit, gjenerimi i pyetjeve, zbërthimi i shprehjeve jo të drejtpërdrejta, zhvillimi leksikor dhe përmbledhja.
- Aktivitetet e pjesshme që mbështesin strategjitë janë planifikuar të aplikohen në momente të papërshtatshme kohore gjatë realizimit të të kuptuarit.

5.2.8 Përfundime mbi analizën e tekstit

Referuar analizës së mësipërme, arrijmë në përfundimin se aparati pedagogjik nuk karakterizohet nga metodologji funksionale, e cila mbështetet me strategji dhe teknika adekuate në funksion të të kuptuarit.

Analiza vërejti se rubrikat më të spikatura në tekst synojnë zhvillimin e fjalorit, matjen e realizimit të kuptimit nëpërmjet pyetje-përgjigjeve, rileximin dhe këndvështrimin e nxënësit mbi tekstin dhe veprimet e personazheve. Renditja e rubrikave dhe aktiviteteve nuk është ndërtuar në mënyrë lineare, për faktin se matja e të kuptuarit, kryhet para mundësisë së nxënësit për të rilexuar tekstin. Teksti, gjithashtu nuk ka ndjekur renditjen lineare të aktiviteteve në funksion të strategjive dhe kohës efikase të përdorimit të tyre. Qasja fragmentare mbi aftësi të caktuara, na bën të mendojmë se teksti nuk është ndërtuar bazuar në tekstin e mëparshëm dhe nuk ka një zhvillim progresiv dhe qëndrueshmëri të koncepteve. Gjithashtu, duhet sjellë në vëmendje se teksti nuk reflekton mundësi realizimi të të gjithë objektivave të synuara në program. Nga ana metodologjike teksti në tërësi është konceptuar mbi një logjikë vlerësimi të aftësive të përftuara, krahasuar me mundësinë dhe aktivitetet praktike për të zhvilluar aftësitë në proces. Aktivitetet e pasqyruara ndonjëherë janë ndërtuar pa një fokus të mirëfilltë. Në tekst nuk i është lënë hapësirë mësimdhënies së strategjive të të kuptuarit. Në pjesë të caktuara leximi teksti shfaq mangësi të aspektit etik dhe estetik. Ndeshen raste ku pjesët e leximit janë ndërtuar mbi tema që nuk shfaqin interes për nxënësit dhe mesazhet e përcjella nuk kanë vlerë edukative. Zbatimi i aktiviteteve që mundësojnë zbatimin e strategjive nuk është i vijueshëm, duke mos krijuar shteg për krijimin e shprehive dhe qëndrueshmërinë e tyre.

4.3 Gjetje nga vrojtimi i orëve mësimore para trajnimit

Gjetje nga vrojtimi i orëve (450 minuta) tek klasat eksperimentale dhe ato të grup kontrollit në etapën e para- trajnimit.

Vëzhgimi u përqendrua në tri etapa, para leximit, gjatë leximit dhe pas leximit. Instrumentet që u përdorën në vëzhgim:

1. mësuesi shpjegon në mënyrë eksplicite përdorimin e strategjisë, ku i mëshon arsyes së përdorimit dhe kohës së përdorimit të tyre;

2. mësuesi demonstroi më të lartë se si e realizon të kuptuarin duke kombinuar strategjitë në varësi të kontekstit;
3. mësuesi i përfshin nxënësit në leximin e pjesëve që mundësojnë demonstrimin në të lartë të proceseve mendore të aktivizuara;
4. mësuesi i ndihmon dhe sqaron nxënësit në këtë proces.

Më specifikisht, mësuesi duhet t'u tregojë nxënësve mënyrën si:

- të identifikojnë dhe përcaktojnë qëllimin e leximit;
- të bëjnë parashikimin para dhe gjatë leximit të pjesës;
- të aktivizojnë njohuritë paraprake;
- të mendojnë më të lartë ndërsa lexojnë;
- të përcaktojnë idetë e rëndësishme ndërsa lexojnë;
- të përdorin strukturën e tekstit për të realizuar të kuptuarin;
- të përmbledhin;
- të monitorojnë të kuptuarin;
- të përdorin strategjitë vetërregulluese;
- të drejtojnë pyetje rreth tekstit që lexojnë.

Gjetja kryesore nga vëzhgimi i orëve mësimore është se mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit nuk është një praktikë që realizohet në orët e mësimi. Gjithsesi, do të përshkruajmë gjetjet kryesore nga çfarë u vërejt gjatë orëve të mësimi.

Para leximit

Një tipar dallues i orëve mësimore është se mësuesit kryesisht ndërveprojnë me nxënësit aktivë dhe lexuesit e mirë, duke shmangur mundësitë e gjithëpërfshirjes për të gjitha nivelet e nxënësve, veçanërisht për nxënësit pasivë dhe të pamotivuar.

Mungesa e aplikimit të "*punës dyshe ose në grup*" ku nxënësit të mund të shkëmbejnë ide, ndajnë eksperiencë apo diskutojnë mbi tekstin, krijon hapësira të kufizuara ndërveprimi ndërmjet nxënësve.

Në 3 klasa u vërejt se mësuesit fillojnë direkt me leximin e tekstit, pa bërë aktivizimin e njohurive paraprake, gjë që ndikon në përqendrimin e nxënësve si dhe lidhjen e njohurive të reja me ato ekzistuese. Mësuesit në të gjitha orët e vëzhguara nuk përcaktojnë qëllimin e leximit, për rrjedhojë nxënësit fillojnë të lexojnë pa pasur një qëllim të caktuar, dhe natyrshëm kjo ndikon në

interesin që ata tregojnë mbi pjesën e lexuar. Mësuesit identifikojnë dhe diskutojnë fjalët e panjohura dhe konceptet e tekstit, por vetëm në 3 orë të vëzhguara u kërkojnë nxënësve t'i përdorin ato në situata të reja përdorimi me qëllim të kuptuarin e tyre dhe pasurimin e aftësive shprehëse. Vetëm në 2 orë të vëzhguara u vërejt përdorimi i fjalëve në kontekste të reja përdorimi. Në 4 klasa, nxënësve iu kërkua të parashikojnë nëpërmjet titullit, por jo të parashikojnë edhe gjatë leximit, ndërkohë që në klasat e tjera kjo kërkesë nuk u aplikua.

Gjatë leximit

Mësuesit u kërkojnë nxënësve të bëjnë lexim me zë të lartë; në një klasë pjesa lexohet nga vetë mësuesja dhe në një klasë mësuesi kërkon të bëhet lexim në heshtje, ndërkohë duhet theksuar se nxënësve nuk u kërkohet të monitorojnë të kuptuarin e tyre. Mësuesit nuk bëjnë ndalime të herëpashershme gjatë të lexuarit, me qëllim qartësimin e elementeve që mund të kërkojnë sqarime apo rilexime. Gjithashtu, mësuesit nuk e përqendrojnë vëmendjen e nxënësve në shprehje, ide, apo mesazhe implicite të tekstit që kërkojnë interpretim. Edhe pse në 2 klasa nxënësve iu kërkua të bëjnë parashikim nëpërmjet titullit, gjatë leximit nuk u kërkua të verifikohet nëse parashikimet e tyre ishin të sakta apo të gabuara.

Nxënësve, në asnjë klasë nuk iu kërkua që t'i drejtojnë pyetje tekstit, të lidhin idetë me njëra tjetrën, të rilexojnë mospërputhjet gjatë leximit, perifrazojnë ose interpretojnë fjalitë si dhe paragrafët e vështirë për t'u kuptuar.

Pas leximit

Strategjia dominuese që përdoret në këtë etapë është e lidhur me rubrikën pyetje - përgjigje që haset rëndom në rubrikën "*pyetje mbi tekstin*". Gjatë kësaj etape u vërejt se kur nxënës të veçantë hasin vështirësi në kthimin e përgjigjeve, mësuesja u kërkon ta rilexojnë tekstin. Vetëm në tri klasa u kërkua që nxënësit të bëjnë përmbledhjen e tekstit, ndërsa në klasa të tjera kjo strategji anashkalohet. Organizuesit grafikë, si harta e mendimit në rastin e teksteve narrative me qëllim qartësimin e skemave dhe përcaktimin e raporteve ndërmjet personazheve u aplikua vetëm në një klasë. Në të gjitha klasat nxënësve u kërkohet të gjejnë idenë kryesore të pjesës së lexuar. Në dy klasa u vërejt nxitja e diskutimit dhe debatit mbi temën, por duhet theksuar se në këto debate marrin pjesë nxënësit aktivë në të nxënë, ndërkohë që mësuesit nuk përfshijnë në këtë veprimtari nxënës më pak aktivë, duke i lënë ata kështu jashtë procesit të të nxënit. Në tri

klasa mësuesit transferojnë mesazhin e marrë nga pjesa në situata jetësore dhe kërkojnë qëndrimin e nxënësve.

Mësuesit përdorin disa strategji që u mundësojnë nxënësve të realizojnë të kuptuarin. Strategjitë më të shpeshta të përdorura nga mësuesit që u vërejtën gjatë mësimdhënies së të kuptuarit në 10 klasat e vëzhguara janë:

- leximi me zë të lartë nga ana e mësuesit apo nxënësve, kryesisht për efekte intonative dhe saktësie të shqiptimit të fjalëve të panjohura;
- leximi me paragrafë nga ana e nxënësve në funksion të konsolidimit fonetik, dekodimit të saktë dhe përfutimit të rrjedhshmërisë;
- sqarimi i fjalëve të reja i shkëputur nga subjekti i temës së lexuar, i trajtuar veçmas në rubrikën e fjalorit;
- matja e të kuptuarit me anë të pyetjeve të tekstit, të cilat përfshijnë në bashkëbisedim një pjesë të nxënësve, duke shmangur marrjen e të dhënave mbi të kuptuarit tek të gjithë nxënësit;
- rileximi i tekstit për të identifikuar informacione të ndryshme;
- lidhja e eksperiencave të nxënësve me temën e diskutuar dhe mbajtja e qëndrimeve, por vlen të theksohet se edhe në këtë etapë, ndërveprimi realizohet me nxënësit aktivë dhe jo me nxënësit që shfaqin interes të pakët dhe që kanë ide të varfra mbi çështjet.

Nxënësve nuk u mësohet si:

- të identifikojnë dhe përcaktojnë qëllimin e leximit;
- të bëjnë parashikimin para dhe gjatë leximit të pjesës;
- të aktivizojnë njohuritë paraprake;
- të mendojnë më zë të lartë ndërsa lexojnë;
- të përcaktojnë idetë e rëndësishme ndërsa lexojnë;
- të përdorin strukturën e tekstit për të realizuar të kuptuarin;
- të përmbledhin;
- të monitorojnë të kuptuarin;
- të përdorin strategjitë vetërregulluese;
- të drejtojnë pyetje rreth tekstit që lexojnë.

4.3.2 Gjetje nga vrojtimi i orëve mësimore pas trajnimit

Mësimdhënia e të kuptuarit në klasat eksperimentale pas trajnimit.

Instrumentet e përdorura gjatë vëzhgimit:

- mësuesi shpjegon rëndësinë funksionin dhe kohën e përdorimit të strategjive;
- mësuesi modelon me zë të lartë proceset mendore të përfshira në realizimin e të kuptuarit gjatë leximit të pjesës;
- mësuesi realizon praktikë të drejtuar, duke i ndihmuar dhe sqaruar nxënësit mbi përdorimin e strategjive;
- mësuesi mundëson kalimin gradual të përgjegjësisë tek nxënësit gjatë të lexuarit të pjesës;
- mësuesi monitoron ndërveprimin në grupe dyshe të nxënësve gjatë diskutimit mbi realizimin e të kuptuarit.

Gjatë orëve të vrojtura u vërejt se mësuesit shpjeguan rëndësinë, funksionin dhe kohën e përdorimit të strategjive; modeluan me zë të lartë proceset mendore të përfshira në realizimin e të kuptuarit gjatë leximit të pjesës; realizuan praktikë të drejtuar, duke i ndihmuar dhe sqaruar nxënësit mbi përdorimin e strategjive; mundësuan përfshirjen e nxënësve në aktivitete që u lejuan praktikimin e strategjive duke realizuar kalimin gradual të përgjegjësisë tek nxënësit gjatë leximit të pjesës. Mësuesit gjithashtu, monitoruan ndërveprimin në grupe dyshe të nxënësve gjatë diskutimit mbi realizimin e të kuptuarit.

4.4 Këndvështrimet e mësuesve mbi praktikën e mësimdhënies së të kuptuarit

Nga intervistat e gjysmë strukturuara të zhvilluara me 10 mësues mbi praktikën e ndjekura gjatë mësimdhënies së të kuptuarit ata shprehen se:

- praktika e mësimdhënies së strategjive konjitive dhe metakonjitive nuk ka qenë pjesë e formimit të tyre fillestar;
- asnjë prej respondentëve nuk është i familjarizuar me konceptet e strategjive konjitive dhe metakonjitive, me kohën e zbatimit dhe vlerën e tyre në funksion të realizimit të të kuptuarit;
- strategjitë dominuese për të gjithë të intervistuarit janë: pyetje-përgjigje, me anë të së cilës matin të kuptuarin dhe realizojnë aktivizimin e njohurive paraprake;

- 30% e respondentëve e aplikojnë strategjinë e përmbledhjes;
- një numër i vogël respondentësh përdorin strategjinë e strukturës së tekstit,
- vështirësitë sipas pjesës më të madhe të respondentëve qëndrojnë në motivimin e nxënësve dhe pjesëmarrjen e tyre aktive në mësimnxënie;
- 70% e respondentëve shprehen se hasin vështirësi në monitorimin e të nxënit tek të gjithë nxënësit, element që ndikon në përshtatjen e mësimdhënies sipas nevojave të tyre;
- të gjithë respondentët u referohen teksteve shkollore dhe ndjekin në vijimësi aktivitetet e pasqyruara në aparatën pedagogjik të tekstit;
- shumica e tyre mendon se koha për të realizuar mësimdhënien e strategjive është e kufizuar dhe tekstet shkollore janë të ngarkuara;
- 20% e respondentëve e realizojnë strategjinë *"i drejtoj pyetje shokut"* në funksion të vlerësimit të ndërsjellë.

4.4.1 Analizë e pikëpamjeve të mësuesve mbi mësimdhënien e të kuptuarit

Siç shprehet nga mësuesit, mungesa e formimit fillestar si dhe trajnimeve mbi qasjen e *"mësimdhënies eksplicite të strategjive"*, janë shkak që ata nuk janë të përditësuar me konceptet e mësimdhënies së strategjive, rolin dhe kohën e përdorimit të tyre. Referuar përgjigjeve të të intervistuarve aktivitetet në funksion të strategjive si: parashikimi; organizuesit grafikë, apo përmbledhja përdoren rrallë, çfarë u konstatua edhe gjatë vrojtimit të orëve mësimore, duke cenuar formimin e shprehive tek nxënësit. Sipas pohimeve të mësuesve, ata ndjekin me përpikmëri veprimtaritë e parashikuara në tekst, duke kufizuar kështu fleksibilitetin dhe kreativitetin që ofron përvoja e tyre, si dhe përdorimin e burimeve alternative në funksion të të kuptuarit. Kjo qasje përkon me gjetjet e konstatuara nga vrojtimi i orëve të mësimi. Pohimet e mësuesve përforcojnë faktin se metodologjia e mësimdhënies së të kuptuarit përkon me metodologjinë e paraqitur në aparatën pedagogjik të tekstit. Problem sipas tyre, përbën motivimi i nxënësve, gjithëpërfshirja dhe monitorimi i të nxënit si barriera kryesore që ndikojnë në cilësinë e mësimnxënies. Strategjia dominuese referuar mësuesve është pyetje-përgjigje nëpërmjet të cilës realizohet matja e të kuptuarit, si dhe evokimi i njohurive paraprake. Gjetjet nga intervistat mbështeten nga studimi i Duchnowski,

Kutash, Sheffield, & Vaughn, (2006 : 838-847), që sollën në vëmendje faktin se mësuesit shpesh janë të pasigurt mbi mënyrat e mësimdhënies për zhvillimin e aftësive të të kuptuarit, pasi ato nuk janë trajnuar në mënyrën e duhur për mësimdhënien e strategjive.

4.5. Analiza inferenciale

4.5.1 Si u përpunuan të dhënat?

Ky kapitull përshkruan gjetjet e dala nga analiza e të dhënave ku përfshihen vlerat e shpeshësisë së përdorimit të strategjive mbi variabla të varur, gjetje që lidhen me shkallën e besueshmërisë dhe vlefshmërisë, analizat e Man Whitney U Test, si dhe Wilcoxon test për kampione të pavarur dhe të çiftëzuar. Të gjitha të dhënat u skanuan për saktësinë e tyre si edhe për vlerat e humbura. Gjithashtu, u analizuan të gjitha supozimet të cilat shërbejnë për një kryerje sa më të plotë të analizave statistikore.

Për të përmbushur qëllimet e studimit dhe për të marrë të dhëna sasiore u përdorën dy instrumente kryesore:

- pyetësorët e strukturuar, që synuan mbledhjen e të dhënave sasiore mbi frekuencën e përdorimit të strategjive të të kuptuarit para dhe pas eksperimentit;
- testi i arritjeve, i cili synoi vlerësimin e arritjeve të nxënësve në të kuptuarin e një pjese letrare para dhe pas eksperimentit.

Përdorimi i instrumenteve sasiore, pati për qëllim të matë ndikimin e ndërhyrjes kuazi-eksperimentale dhe të vërejë efektet që prodhon mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit në formimin e lexuesit strategjik, dhe aftësinë e nxënësve për të kuptuar pjesët letrare.

Pas mbledhjes së të dhënave nga pyetësorët dhe nga testet e zhvilluara me nxënësit mbi të kuptuarit, u realizua përpunimi i tyre me anë të programit SPSS, versioni 21 (Statistical Data for Social Sciences). Të dhënat më pas u analizuan duke u përpjekur të shqyrtoheshin ndryshimet e paraqitura si rrjedhojë e ndërhyrjeve të realizuara në kampion. Gjithashtu u analizuan dhe variabla të tjerë të rëndësishme për studimin. Qëllimi i studimit që të vërtetojë dy hipotezat kryesore të cilat janë:

- *H₁: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në frekuencën e përdorimit të strategjive gjatë leximit, tek nxënësit e klasave të treta.*

- H_2 : Aplikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit ndikon në të kuptuarin e teksteve, tek nxënësit e klasave të treta.

Hipotezat specifike që u analizuan nga të dhënat e dala nga përpunimi i pyetësorit dhe testit:

- $H_{1/1}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në përcaktimin e qëllimit gjatë të lexuarit.
- $H_{1/2}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aktivizimin e njohurive paraprake gjatë të lexuarit.
- $H_{1/3}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në intensitetin e monitorimit të të kuptuarit gjatë të lexuarit.
- $H_{1/4}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në intensitetin e gjenerimit të pyetjeve gjatë të lexuarit.
- $H_{1/5}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në intensitetin e përmbledhjes së informacionit gjatë të lexuarit.
- $H_{2/1}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të identifikuar.
- $H_{2/2}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të krahasuar.
- $H_{2/3}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të dalluar nëntekstin.
- $H_{2/5}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të sintetizuar.

Për marrjen e të dhënave të plota, u realizuan 2 matje, para dhe pas ndërhyrjes. Matja e parë (mbledhja e të dhënave nëpërmjet pyetësorit dhe testit të vlerësimit të arritjeve) u realizua në muajin dhjetor të vitit akademik 2016-2017, ndërsa matja e dytë u krye në javën e dytë të muajit Qershor, të po të njëjtit vit akademik. Testi i vlerësimit të arritjeve i përdorur gjatë vlerësimit të parë dhe të dytë synoi të masë aftësitë e nxënësve për të identifikuar, shpjeguar, interpretuar, krahasuar, gjetur kuptimet e fshehura, përmbledhur dhe lidhur eksperiencat personale me temën e trajtuar. Për të pilotuar testin dhe për të verifikuar besueshmërinë e tij, gjatë etapës para matjes me anë të testit, instrumenti u provua në një kampion prej 50 nxënësish të klasës së tretë. Të dhënat pilotuese treguan se mund të vazhdohej me aplikimin e testeve më tej në studim. Hapi pasues konsistoi me rikodimin e variablave negative të

pyetësorit, si dhe me shqyrtimin e analizës së besueshmërisë së tij. Të dhënat treguan se pyetësi mbi strategjitë metakognitive të të kuptuarit paraqiste besueshmëri të lartë në të dyja etapat e aplikimit.

Në vijim të analizës u krijuan dy variablat e mëdha të studimit, të cilët u grupuan në matjen para ndërhyrjes dhe pas ndërhyrjes. Variablat u kontrolluan për normalitetin e shpërndarjes dhe të variancës dhe në varësi të rezultateve u përdorën testet parametrike ose joparametrike përkatëse. Testet parametrike përdoren për të dhëna me shkallë intervali që kanë shpërndarje normale rezultatesh, ndërsa testet joparametrike janë të përshtatshme për të dhëna me shkallë nominale apo numerike me shpërndarje jonormale të rezultateve.

Hapi pasues, konsistoi në analizën e frekuencës dhe shpërndarjen e variablave të ndryshme të rëndësishme për studimin (përqindjet dhe rezultatet). Pasi u pa analiza dhe shpërndarja e frekuencës, u shqyrtuan diferencat midis grupeve lidhur me përdorimin e strategjive kognitive dhe metakognitive të të kuptuarit, si dhe aftësinë e nxënësve për të kuptuar tekstet letrare. Gjetja e diferencave midis grupeve të pavarura u fokusua kryesisht tek dallimet gjinore karshi vështirësisë në të kuptuar, përdorimit të strategjive, si dhe ndikimit të përdorimit të strategjive në rritjen e aftësive të nxënësve për të kuptuar.

Për të analizuar të dhënat sasiore u përdorën dy lloje testesh statistikore: testi Man Whitney U, dhe Wilcoxon Signed Rank Test.

Testi Wilcoxon u përdor për të parë nëse kishte një ndryshim të shpeshtësisë së përdorimit të strategjive të të kuptuarit dhe arritjeve në të kuptuarin e teksteve letrare tek nxënësit e përfshirë në eksperiment, kur ata mësohen bazuar në mësimdhënien eksplicite të strategjive të të kuptuarit gjatë një periudhe 20 javore.

Për përpunimin e të dhënave të pyetësorit dhe testit, u përzgjedh Wilcoxon signed-rank test, pasi të dhënat përmbushnin tri kriteret bazë: natyrën e studimit; llojin e variablave, si dhe shpërndarjen e të dhënave për marrjen e rezultateve të vlefshme. Duke qenë se Wilcoxon test nuk kërkon një shpërndarje speciale të variablave të varura, u konsiderua si testi më i përshtatshëm për krahasimin e vlerave të medianeve. Rezultatet u matën në dy momente për të njëjtët variabla të varur, para dhe pas ndërhyrjes, me qëllim krahasimin e vlerave nga një moment në tjetrin.

4.6. Rezultatet inferenciale të dala nga përpunimi i pyetësorit

Vështirësitë e nxënësve në të kuptuar

Tabela 5. *Frekuenca e vështirësisë së nxënësve në të kuptuar.*

Frekuenca	Përqindja	Përqindja e Vlef.
Asnjëherë	29	12.9
Ndonjëherë	130	57.8
Zakonisht	45	20.5
Gjithmonë	16	7.3

Rezultatet e analizës përshkruese mbi vështirësitë e të kuptuarit, tregojnë se një përqindje e lartë, 57% (më shumë se gjysma e nxënësve), hasin në mënyrë sporadike vështirësinë të kuptuar, ndërkohë që 27.1 % e kanë problem të vazhdueshëm. Janë vetëm 12.9 % e nxënësve të anketuar që nuk përballen me këtë problem, çka dëshmon praninë e fenomenit tek nxënësit e klasave të treta.

Diferencat gjinore në përdorimin e strategjive.

Tabela 6. *Dallimet gjinore midis meshkujve dhe femrave në përdorimin e strategjive të të kuptuarit*

Gjinia	N	Mesataret	Mann-Whitney U	Domethënia
Djalë	113	99.38	4789.500	.010
Vajzë	106	121.32		

Për të parë ndryshimin midis djemve dhe vajzave në raport me përdorimin e strategjive konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit, u përdor Testi Mann-Whitney U¹¹ për kampione të pavarura. Testi Mann-Whitney U, përdoret si analog i Testit T për kampionet e pavarura, në momentin kur të dhënat e kampionit në lidhje me variablin e marrë në shqyrtim janë të shpërndara në mënyrë jonormale. Në këtë rast pasi u performua testi T për grupet e pavarura dhe Testi i Levenit tregoi se të dhënat e kampionit ishin joparametrike. Për rrjedhojë, u përdor testi Mann-Whitney U për të vërejtur diferencat midis meshkujve dhe femrave. Të dhënat tregojnë se ka një diferencë midis rangjeve mesatare kur merret parasysh variabli i gjinisë. Të dhënat tregojnë se tek vajzat vihet re një rang mesatar më i lartë sesa tek djemtë ($121 > 99$). Kjo diferencë është statistikisht domethënëse, e mbështetur nga vlerat $P=.01 < .001$ dhe $Z=-2.563$, çka tregon se vajzat përdorin më shpesh strategjitë e të kuptuarit gjatë leximit në krahasim me djemtë.

Ndikimi i bibliotekës në përdorimin e strategjive

¹¹Man Whitney U Test përdoret në vend të t-testit kur dalin të dhëna joparametrike

Tabela 7. Testi - T për grupet e pavarura midis nxënësve që kanë bibliotekë në shtëpi dhe atyre që nuk kanë, në raport me përdorimin e strategjive konjitive dhe metakonjitive.

Raport me performimin e strategjive konjuntive dhe metakonjuntive.								
	Diferencat e çifteve					t	Gradët e lirisë	Domethënie statistiko-re (2-drejtme)
	Mesatare	Devijim Standard	Gab. Stand. Mesatare	95% Intervali i besimit për diferencën				
				Më i ulëti	Më i larti			
Prania e bibliotekës	40.9400	8.24966	.82497	-.41656	3.79656	1.581	218	.115
Mungesa e bibliotekës	39.2500	7.58509	.69242	-.43359	3.81359	1.569	203.570	.118

Për të parë diferencën midis nxënësve që kanë bibliotekë në shtëpitë e tyre dhe atyre që nuk e kanë një të tillë, si dhe për të konstatuar se sa ndikon kjo në përdorimin e strategjive të të kuptuarit nga nxënësit u përdor Testi T për kampione të pavarura. Të dhënat nuk paraqesin diferencë mes nxënësve të cilët kanë bibliotekë në shtëpi dhe nxënësve që nuk e kanë një të tillë. Diferenca e mesatareve në këtë rast është jo domethënëse statistikisht ($P > .05$). Kjo tendencë e pandryshueshme vihet re edhe tek mesataret, të cilat janë përafërsisht të njëjta midis dy grupeve (40.9 kundrejt 39.2), çka tregon se prania e bibliotekës në shtëpi nuk ka efekt në të qenit strategjik ose jo.

Ndikimi i leximit të librave në përdorimin e strategjive gjatë të lexuarit

Tabela 8. T-test për dallimet në përdorimin e strategjive monitoruese midis nxënësve që pëlqejnë të lexojnë libra jashtëshkollorë dhe atyre që nuk pëlqejnë

	Diferencat e çifteve					t	Gradët e lirisë	Domethënia (2-drejtim)
	Mesatare	Devijim Standard	Gab. Stand. Mesatare	95% Intervali i besimit për diferencën				
				Më i ulëti	Më i larti			
Pëlqejnë të lexojnë	40.4010	7.89854	.54899	2.08837	10.86741	2.909	218	.004
Nuk pëlqejnë të lexojnë	33.9231	7.89854	1.55028	2.97619	9.97959	1.569	15.184	.001

Një tjetër variabël që u mor në analizë, ishte krahasimi i shpeshtësisë së përdorimit të strategjive konjitive dhe metakonjitive midis nxënësve që pëlqejnë të lexojnë dhe atyre që nuk pëlqejnë të lexojnë libra. Të dhënat treguan se ekziston një diferencë statistikisht domethënëse midis këtyre dy grupeve ($p < .05$), ku grupi që i pëlqen të lexojë shfaq një mesatare më të lartë të shpeshtësisë së përdorimit të strategjive (mes:40.4), përkundrejt grupit që nuk i pëlqen të lexojë (mes: 33.9). Nisur nga këto të dhëna, arrijmë në konkluzionin

se nxënësit që janë të motivuar për të lexuar, janë më strategjikë në të kuptuar krahasuar me nxënësit që nuk u pëlqen të lexojnë libra.

Diferencat gjinore në të kuptuarin e teksteve

Tabela 9. T-test për dallimet midis vajzave dhe djemve, përsa i përket të kuptuarit

	Diferencat e çifteve					t	Gradët e lirisë	Dome thënia (2-drejti me)
	Mesatare	Devijim Standard	Gab. Stand. Mesatare	95% Intervali i besimit për diferencën				
				Më i ulëti	Më i larti			
Të kuptuarit tek djemtë	8.2566	2.89019	.27189	-1.34590	.19879	-1.464	217	.145
Të kuptuarit tek vajzat	8.8302	2.90639	.28229	-1.34606	.19895	-1.463	215.947	.145

Një tjetër variabël me interes që u analizua ishte diferenca midis vajzave dhe djemve, përsa i përket cilësisë së të kuptuarit. Të dhënat tregojnë se nuk ka diferencë statistikisht domethënëse midis vajzave dhe djemve në cilësinë e të kuptuarit ($p > .05$) dhe kjo manifestohet edhe tek fakti që mesataret janë të përafërta (mes: 8.2) tek djemtë dhe (mes:8.8) tek vajzat. Të dhënat na tregojnë se djemtë dhe vajzat i kuptojnë pothuajse në të njëjtat nivele pjesët e lexuara.

4.7 Analiza e hipotezave

4.7.1 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në të lexuarin e qëllimshëm

$H_{1/1}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në të lexuarin e qëllimshëm

Tabela 10. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "të lexuarit e qëllimshëm" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental.

Lexim i qëllimshëm	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetricke
	27	2	81	-4.642 ^b	.000
	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	87	2	21	-8.706 ^b	.000

Për të krahasuar shpeshtësinë e përdorimit të strategjisë "të lexuarit e qëllimshëm" u përdor Wilcoxon Signed Rank test, për arsye se shpërndarja e të dhënave rezultoi jo normale.

Tek grupi i kontrollit. Rezultatet e testit Wilcoxon treguan se variabli i varur "*leximi i qëllimshëm*" tek grupi i kontrollit ruan të njëjtat nivele përdorimi nga matja e parë në të dytën (mean rank =15, në të dy matjet), që do të thotë se grupi i kontrollit e përdor këtë strategji pothuaj me të njëjtën frekuencë në të dy momentet kohore. Sakaq, 2 nxënës kanë ulur intensitetin e përdorimit të strategjisë në matjen e dytë, ndërkohë 27 prej tyre e kanë intensifikuar dhe 81 nxënës ruajnë të njëjtin intensitet. Kjo tendencë, ku shumica e nxënësve nuk shfaqin ndryshim, tregon se grupi i kontrollit ka intensifikuar lehtë përdorimin e strategjisë "*të lexuarit e qëllimshëm*" nga matja e parë në të dytën. Këtë përfundim e mbështesin të dhënat në tabelë, ku vlera e sigmës asimetrrike është domethënëse, ($z = -4.642^b$, $p = .000$).

Grupi eksperimental. Të dhënat nga testi Wilcoxon treguan se t'i mësoh nxënësit si të "*lexojnë në mënyrë të qëllimshme*" jep efekt tek nxënësit e përfshirë në grupin eksperimental (mean rank, kanë kaluar nga vlerat 41- 45.09), çfarë tregon rritje të ndjeshme të përdorimit të strategjisë ndërmjet kohës para dhe pas ndërhyrjes. Tabela e mësipërme pasqyron shumicë dërrmuese të kampionit me vlera në rritje, çka tregon se ndërhyrja ka pasur efekt të konsiderueshëm tek grupi eksperimental. Të dhënat tregojnë se 87 pjesëmarrës nga grupi eksperimental kanë shënuar rritje të përdorimit të strategjisë përkundrejt vetëm 2 nxënësve që kanë pësuar rënie dhe 21 nxënësve që kanë qëndruar në vlera të njëjta.

Vlerat tregojnë diferenca të ndjeshme midis grupeve tek nxënësit që lexojnë më shpesh në mënyrë të qëllimtë (87 në grupin eksperimental 27 në grupin e kontrollit), pra pak më shumë se tri herë nga nxënësit e grupit të kontrollit. Ndryshime vërehen edhe tek vlerat e njëjta, pasi në shumicën e rasteve të grupit të kontrollit vlerat kanë qëndruar të pandryshueshme, ndërkohë në rastin e grupit eksperimental tendenca e pandryshueshmërisë midis matjes së parë dhe matjes së dytë shfaqet në numër më të vogël (81 kundrejt 27). Vlerat: $z = -.706^b$, $p = .000$, justifikojnë vlerë statistikore domethënëse dhe rritje të konsiderueshme të frekuencës së përdorimit të strategjisë "*leximi i qëllimshëm*" tek grupi eksperimental pas ndërhyrjes.

4.7.2 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në aktivizimin e njohurive paraprake

$H_{1/2}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aktivizimin e njohurive paraprake gjatë të lexuarit.

Tabela 11. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "aktivizoj njohuritë paraprake" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental.

Aktivizimi i njohurive paraprake	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetricke
	20	1	89	-3.674 ^b	.000
	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetricke
	101	1	9	-9.451 ^b	.000

Tek grupi i kontrollit. Rezultatet e testit Wilcoxon për variablin e varur "aktivizimi i njohurive paraprake" dëshmojnë se për një pjesë të nxënësve vlerat midis dy matjeve, kanë pësuar një rritje të lehtë, (rangje pozitive: n: 20). Pjesa dërmuese e nxënësve të grupit të kontrollit (n: 89), kanë mbajtur ritëm konstant të shpeshtësisë së përdorimit të strategjisë, përkundrejt 1 nxënësi që ka pësuar rënie. Domethënia është statistikisht e qenësishme ($z = -3.674^b$; $p = .000$). Numri i nxënësve që aktivizojnë më shpesh njohuritë paraprake tek grupi i kontrollit është 20, përkundrejt 110 nxënësve pjesëmarrës në studim.

Grupi eksperimental. Rezultatet e testit Wilcoxon treguan frekuencë më të lartë përdorimi të strategjisë "aktivizimi i njohurive paraprake" tek nxënësit e grupit eksperimental, e mbështetur nga të dhënat me domethënie asimetricke të konsiderueshme ($z = -9.451^b$ $p = .000$). Gjithashtu, tendencën rritëse e konfirmon edhe prania e rangjeve pozitive, ku 101 nxënës e përdorin më shpesh këtë strategji, përkundrejt vetëm 9 nxënësve, që ruajnë vlera të pandryshueshme.

Një këndvështrim krahasues midis dy grupeve pasqyron ndryshim të qenësishëm, të numrit të nxënësve, të cilët i aktivizojnë më shpesh njohuritë paraprake ($20 < 101$). Rezultatet dëshmojnë se ndërhyrja ka prodhuar efekt pozitiv dhe shtim intensiteti të përdorimit të strategjisë tek nxënësit që iu ekspozuan ndërhyrjes.

4.7.3 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në monitorimin e të kuptuarit gjatë të lexuarit

$H_{1\beta}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në shpeshësinë e monitorimit të të kuptuarit gjatë të lexuarit.

Tabela12. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "monitorimi i të kuptuarit" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetricke
Monitorimi i të kuptuarit	17	0	93	-4.123 ^b	.000
	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	108	0	2	-9.125 ^b	.000

Për të vërejtur diferencat ndërmjet grupeve u përdor Wilcoxon Signed Ranked Test.

Tek grupi i kontrollit. Rezultatet e Wilcoxon Signed Ranked Test tregojnë se nxënësit pjesëmarrës tek grupi i kontrollit, nuk kanë bërë ndonjë progres të ndjeshëm të përdorimit të strategjisë “monitorimi i të kuptuarit” nga njëra matje në tjetrën, që do të thotë se pas një periudhe 20 javore vetëm 17 nxënës e monitorojnë të kuptuarin më shpesh gjatë të lexuarit, kundrejt 93 nxënësve që ruajnë të njëjtin ritëm. Gjithsesi, midis dy matjeve lidhja është statistikisht domethënëse, kjo e mbështetur nga vlerat: ($Z = -4.123^b$ dhe $z = .000$).

Grupi eksperimental. Ndërhyrja ka prodhuar një rezultat më të thellë tek grupi eksperimental, ku nga njëra matje në tjetrën ndryshimet janë të qenësishme. Më konkretisht, nga njëra matje në tjetrën numri i nxënësve që kanë shtuar intensitetin e përdorimit të strategjisë është i konsiderueshëm (rangje pozitive = 108), përkundrejt vetëm 2 nxënësve që kanë qëndruar në vlera të njëjta përdorimi të strategjisë (rangje të njëjlojta = 2 nxënës). Midis matjeve ka lidhje statistikisht domethënëse, nisur nga vlerat ($z = -9.125^b$, dhe $p = .000$). Ndryshime domethënëse vërehen edhe në diferencat ndërmjet dy grupeve nga njëra matje në tjetrën. Më konkretisht, nxënësit që kanë rritur përdorimin e strategjisë “monitorimi i të kuptuarit” tek grupi i eksperimental janë 6 herë më shumë se tek grupi i kontrollit ($108 > 17$), që do të thotë se ndërhyrja ka patur efekt të dukshëm.

4.7.4 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në intensitetin e gjenerimit të pyetjeve

$H_{1/4}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në shpeshtësinë e gjenerimit të pyetjeve gjatë të lexuarit.

Tabela 13. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "gjeneroj pyetje" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

Gjenerimi i pyetjeve	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
	7	0	103	-2.646 ^b	.000
Gjenerimi i pyetjeve	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	96	0	14	-8.777 ^b	.000

Tek grupi i kontrollit. Nga përpunimi i të dhënave të marra nga Wilcoxon test, vihet re se nxënësit që nuk u përfshinë në eksperiment nuk kanë shënuar rritje të konsiderueshme të përdorimit të strategjisë "gjenerimi i pyetjeve" nga njëra matje në tjetrën, kjo e përkthyer nga vlerat e rangjeve (rangje pozitive: 7; vlera të njëjta: 103), çka do të thotë se pjesa dërrmuese e nxënësve mbajnë të njëjtin ritëm të shpeshtësisë së përdorimit të strategjisë. Gjithsesi midis dy matjeve lidhja rezulton statistikisht domethënëse, kjo e mbështetur nga vlerat: ($Z = -2.646^b$ dhe $z = .000$).

Grupi eksperimental. Efektet e ndërhyrjes paraqesin një situatë pozitive tek grupi eksperimental, ku nga njëra matje në tjetrën vërehen ndryshime të qenësishme. Rezultatet e Wilcoxon test dëshmojnë se nga njëra matje në tjetrën, numri i nxënësve që kanë shtuar intensitetin e përdorimit të strategjisë është i konsiderueshëm, (rangje pozitive: 96), përkundrajt 14 nxënësve që kanë qëndruar në vlera të njëjta përdorimi, (rangje të njëjta: 14). Midis matjeve ekziston lidhje statistikisht domethënëse, për faktin se vlerat e provojnë një fakt të tillë: ($z = -8.777^b$, dhe $p = .000$).

Diferenca shihen tek përdorimi i strategjisë midis dy grupeve nga njëra matje në tjetrën. Më konkretisht, nxënësit që kanë rritur përdorimin e strategjisë "drejtoj pyetje vetes, autorit ose tekstit" tek grupi eksperimental janë 12 herë më shumë krahasuar me grupin e kontrollit, ($7 < 96$), çfarë provon se ndërhyrja ka pasur efekt të ndjeshëm.

4.7.5 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në intensitetin e përdorimit të strategjisë "përmbledhje"

$H_{1/5}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive ndikon në shpeshtësinë e përmbledhjes së informacionit gjatë të lexuarit tek nxënësit e klasave të treta.

Tabela 14. Rezultatet e testit Wilcoxon nga të dhënat e pyetësorëve para dhe pas ndërhyrjes mbi përdorimin e strategjisë "përmbledhje" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
Përmbledhje	8	2	100	-1.941 ^b	.052
	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	102	0	8	-8.900 ^b	.000

Grupi i kontrollit. Për variablin e varur "përmbledh informacionin" rezultatet e testit Wilcoxon tek grupi i kontrollit treguan se nuk ka intensifikim të përdorimit të strategjisë, për arsye se vlerat e rangjeve rezultuan me ndryshime të papërfillshme. Më specifikisht, të dhënat tregojnë se 8 nxënës e përdorin strategjinë e përmbledhjes së informacionit më shpesh krahasuar me matjen e parë, 2 nxënës e përdorin atë më rrallë dhe 100 nxënës nuk shfaqin ndonjë ndryshim në intensitetin e përdorimit të strategjisë. Ndërmjet matjeve nuk ekziston lidhje statistikisht domethënëse siç e justifikojnë vlerat: $z = -1.941^b$; $p = .052 > .05$, çka do të thotë se grupi i kontrollit vazhdon me të njëjtin intensitet të përdorë strategjinë e përmbledhjes së informacionit si në matjen e parë.

Grupi eksperimental. Efektet e ndërhyrjes tek grupi eksperimental kanë qenë të dukshme, siç tregohet nga rezultatet e marra nga Wilcoxon test, sipas të cilave (rangjet pozitive: 102 dhe rangje në vlera të njëjta: 8), çfarë do të thotë se pjesa dërmuese e nxënësve e përdorin më shpesh strategjinë e përmbledhjes së informacionit, ndërkohë që 8 nxënës vazhdojnë ta përdorin njësoj. Këto të dhëna manifestohen edhe në vlerat e lidhjes asimetrike, të cilat janë statistikisht domethënëse: $z = -8.900^b$; $p = .000$.

Diferenca të ndjeshme në përdorimin e strategjisë vërehen edhe tek rezultatet e grupeve. Numri i nxënësve të grupit eksperimental, të cilët kanë shtuar intensitetin e përdorimit të strategjisë në krahasim me nxënësit e grup kontrollit është afërsisht 13 herë më i lartë ($102 > 8$), vlerë që dëshmon ndikimin pozitiv që ka prodhuar mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit në rastin e grupit eksperimental.

4.7.6 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit tek aftësitë e nxënësve për të identifikuar

$H_{2/1}$: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të identifikuar informacionin.

Tabela 15. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të identifikuar" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

Identifikimi i veçorive të objekteve	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
	12	2	96	-2.673 ^b	.000
	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	22	2	88	-4.600 ^b	.000

Për të dalluar ndryshimet mes grupeve, bazuar në shpërndarjen jonormale të të dhënave u përdor testi Wilcoxon.

Grupi i kontrollit. Për variablin e varur "*identifikoj veçori të objekteve*" grupi i kontrollit shënoi rritje, siç provohet nga vlerat: (rangje pozitive :12; rangje në vlera të njëjta: 96; rangje negative:2), që na tregon se 12 nxënës kanë përmirësuar aftësinë për të identifikuar, kundrejt 96 nxënësve që mbajnë të njëjtën performancë dhe dy nxënësve që e kanë përkeqësuar këtë aftësi. Gjithsesi, lidhja asimetrike paraqitet statistikisht domethënëse, siç provohet nga vlerat ($z = -2.673^b$ dhe $p = .008$). Rritja nuk është e konsiderueshme po të krahasohet me numrin e nxënësve që kanë performuar njëllor nga njëra matje në tjetrën.

Tek grupi eksperimental. Të dhënat e përpunuara nga Wilcoxon test për të njëjtin variabël të varur tek grupi eksperimental (*identifikim i veçorive të objekteve*), paraqesin një numër më të madh nxënësish që kanë shënuar progres, siç e justifikojnë vlerat: (rangje pozitive: 22; të njëjta; 88), çka tregon se 22 nxënës kanë shënuar progres në aftësinë për të identifikuar veçoritë e objekteve/personazheve, ndërkohë që 88 kanë ruajtur të njëjtat vlera. Ky përfundim shprehet edhe nëpërmjet lidhjes asimetrike ndërmjet dy matjeve, e cila është statistikisht domethënëse: ($z = -4.600^b$ dhe $p = .000$). Nxënësit pjesëmarrës që janë përmirësuar në këtë aftësi tek grupi eksperimental, janë pothuaj dy herë më shumë se në grupin e kontrollit, çfarë dëshmon efektet pozitive që ka pasur ndërhyrja tek nxënësit e përfshirë në grupin eksperimental.

4.7.7 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit në aftësitë e nxënësve për të krahasuar

$H_{2/2}$: Mësimdhënia eksplicite strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të krahasuar.

Tabela 16. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të krahasuar" veçoritë e objekteve tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
Krahasimi i veçorive të objekteve	13	1	96	-3.092 ^b	.000
	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
	42	0	68	-5.791 ^b	.000

Tek grupi i kontrollit. Një tjetër variabël i varur, i matur nëpërmjet Wilcoxon test tek grupi i kontrollit, (krahasimi i veçorive të objekteve) tregoi se nga vlerësimi i parë në të dytin një numër nxënësish (13 pjesëmarrës), shënuan rritje në aftësinë për të krahasuar, ndërkohë që pjesa tjetër e nxënësve (rangje në vlera të njëjta 97) performoi njëllor me matjen e parë. Rritja dëshmohet edhe nëpërmjet vlerave ($z = -3.092^b$ dhe $p = .002 < .05$).

Tek grupi eksperimental. Rezultatet e Wilcoxon test për të njëjtin variabël të varur, treguan numër më të madh nxënësish që rritën aftësinë për të krahasuar, (rangje pozitive: 42; rangje në vlera të njëjta: 68). Efektet pozitive që ka prodhuar ndërhyrja tek grupi eksperimental mbështeten nga vlera negative e ($z = -5.791^b$) dhe ($p = .000$), që dëshmojnë lidhje asimetrike, statistikisht domethënëse.

Diferenca të dukshme vërehen edhe ndërmjet grupeve. Kështu, numri i nxënësve të grupit eksperimental që kanë rritur aftësitë për të kuptuar, është tri herë më i lartë se tek grupi i kontrollit (42 vs. 13), çka dëshmon përmirësim të aftësisë tek grupi eksperimental.

4.7.8 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit tek aftësitë e nxënësve për të dalluar nëntekstin

$H_{2/3}$: Mësimdhënia eksplicite strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të dalluar nëntekstin.

Tabela 17. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të dalluar nëntekstin" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

	Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit				
	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
Dallimi i					

nëntekstit	13	1	96	-3.092 ^b	.002
Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental					
	42	0	68	-5.791 ^b	.000

Për të konstatuar diferencat mes grupeve, bazuar në shpërndarjen jonormale të të dhënave u përdor testi Wilcoxon.

Tek grupi i kontrollit. Për variablin e varur "*gjetja e kuptimeve të fshehura/nëntekstit*", rezultatet e testit Wilcoxon dëshmuar se aftësitë e pjesës më të madhe të nxënësve (96) për të dalluar kontekstin janë të njëjta, për 13 nxënës janë rritur, ndërkohë që 1 nxënës e ka humbur këtë aftësi, siç dëshmohet nga vlerat e rangjeve: (rangje pozitive:13; të njëjta: 96; negative:1). Lidhja asimetrike midis dy matjeve është statistikisht domethënëse e manifestuar nga vlerat z :-3.092^b dhe p :.002. Të dhënat tregojnë se në vlerësimin e dytë, një pjesë e konsiderueshme e nxënësve të grup kontrollit kanë shënuar përmirësim, ndërkohë që pjesa më e madhe e tyre kanë performuar njëjloj si në matjen e parë.

Tek grupi eksperimental. Vlerat e rezultateve për variablin e varur "*dalloj kuptimet e fshehura*" tek grupi eksperimental, nxorën në pah se një pjesë e konsiderueshme e nxënësve pas ndërhyrjes eksperimentale, kanë rritur aftësinë për të dalluar kuptimet e fshehura/nëntekstet, siç manifestohet nga nivelet e rangjeve: (rangje pozitive:42; të njëjta: 68; rangje negative: 0). Rritjen e dëshmojnë edhe vlerat e lidhjes asimetrike e cila rezultojnë statistikisht domethënëse: ($z = - 5.791^b$ dhe $p = .000$).

Nga shqyrtimi i rangjeve pozitive të post testit (42 vs. 13) doli në pah se studentët e grupit eksperimental kanë arritur rezultate akademike më të larta se ata të grupit të kontrollit në këtë aftësi. Ky rezultat dëshmon se nxënësit e përfshirë në grupin eksperimental rritën aftësinë e tyre për të dalluar nëntekstin pas ndërhyrjes eksperimentale, kur u krahasuan me bashkëmoshatarët e tyre në grupin e kontrollit.

4.7.9 Ndikimi i mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit tek aftësitë e nxënësve për të sintetizuar

H_{2/4}:Mësimdhënia eksplicite strategjive të të kuptuarit ndikon në aftësinë e nxënësve për të sintetizuar.

Tabela 18. Rezultatet e testit Wilcoxon në para dhe post test mbi aftësitë e nxënësve "për të sintetizuar informacionin" tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental

Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi i kontrollit					
--	--	--	--	--	--

Sinteza e informacionit	Rangje pozitive	Rangje negative	Vlera të njëjta rangjesh	Z	Vlera asimetrike
	18	5	87	-2.828 ^b	.000
Wilcoxon test për grupet e çiftëzuara tek grupi eksperimental					
	67	2	41	-7.255 ^b	.000

Për të vërejtur diferencat mes grupeve, nisur nga shpërndarja jonormale e të dhënave u përdor Wilcoxon Signed Rank test.

Tek grupi i kontrollit. Për variablin e varur "*sintezë e informacionit*" rezultatet e testit Wilcoxon paraqesin vlerat: (rangje pozitive: 18; të njëjta: 87; negative: 5), çka do të thotë se pjesa dërrmuese e nxënësve kanë performuar njëllor nga njëri vlerësim në tjetrin. Megjithatë, lidhja ndërmjet vlerësimeve është statistikisht domethënëse siç e paraqesin vlerat: ($z = -2.828^b$ dhe $p = .005$). Edhe pse ka një rritje të lehtë të numrit të nxënësve që kanë përmirësuar aftësinë për të sintetizuar, të dhënat tregojnë se pjesa më e madhe e tyre kanë performuar njësoj.

Grupi eksperimental. Rezultatet e përfuara nga testi Wilcoxon tek grupi eksperimental për të njëjtin variabël, dëshmojnë se efektet e ndërhyrjes kanë qenë ndjeshëm pozitive. Këtë e dëshmojnë vlerat e rangjeve: (rangje pozitive: 67; të njëjta: 41; negative: 2), çfarë provon se numri i nxënësve të përfshirë në eksperiment që kanë rritur aftësinë për të sintetizuar informacionin, është rritur ndjeshëm. Lidhja asimetrike paraqitet statistikisht domethënëse siç tregohet nga vlerat: ($z = -7.255^b$ dhe $p = .000$).

Në raport me grupin e kontrollit, grupi eksperimental ka performuar ndjeshëm më mirë (67 > 18), vlerë, mbi 3 herë më e lartë se tek grupi i kontrollit, çfarë shpreh përmirësimin e aftësisë.

4.8 Dallimet midis grupeve në intensitetin e përdorimit të strategjive

H₁: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në intensitetin e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit, tek nxënësit e klasave të treta.

Tabela 19. Statistika për grupet e çiftëzuara (të varura) në grupin e kontrollit dhe në grupin eksperimental mbi intensitetin e përdorimit të strategjive në anketimin t_1 dhe t_2

Strategjitë	Grupi	R. pozitive	R. negative	R. të njëjta	Z	Domethënia
-------------	-------	-------------	-------------	--------------	---	------------

Kontroll		27	2	81	-4.642 ^b	.000
L. Q	Eksp.	87	2	21	-8.706 ^b	.000
	Kontroll	20	1	89	-3.674 ^b	.000
A. Nj.P	Eksp.	101	0	9	-9.451 ^b	.000
	Kontroll	17	0	93	-4.123 ^b	.000
Monitorimi	Eksp.	108	0	2	-9.125 ^b	.000
	Kontroll	7	0	103	-2.646 ^b	.008
Drejtoj P	Eksp.	96	0	14	-8.777 ^b	.000
	Kontroll	8	2	100	-1.941	.052
Përmbledhje	Eksp.	102	0	8	-8.900	.000

Për të vërejtur nëse kishte një ndryshim në shpeshësinë e përdorimit të strategjive gjatë leximit të një pjese letrare nga matja e parë në të dytën, si rrjedhojë e ndërhyrjes së përdorur për kampionin eksperimental, u përdor testi Wilcoxon për kampionet e çiftëzuara. Rezultatet e përfuara nga Wilcoxon test dëshmuar se nxënësit që i janë ekspozuar ndërhyrjes kanë rritur frekuencën e përdorimit të strategjive konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit, në krahasim me grupin e kontrollit. Numri i nxënësve të grupit eksperimental që ka intensifikuar përdorimin e strategjisë rezulton më i lartë se tek grupi i kontrollit, çfarë ilustron nga shifrat dhe reflekton impaktin që ka pasur ndërhyrja tek ky grup nxënësish.

Tabela 20. Vlerat përmbledhëse të medianeve mbi përdorimin e strategjive tek të dy grupet në matjet t_1 dhe t_2

Strategjitë		Medianet	N
Lexim i qëllimshëm (t_1)	kontroll	2.0000	110
Lexim i qëllimshëm (t_2)	kontroll	2.0000	110
Lexim i qëllimshëm(t_1)	eksperimental	2.0000	110
Lexim i qëllimshëm(t_2)	eksperimental	3.0000	110
Aktivizimi i Nj. Parap. (t_1)	kontroll	2.0000	110
Aktivizimi i Nj. Parap. (t_2)	kontroll	2.0000	110
Aktivizimi i Nj. Parap. (t_1) eksperimental		2.0000	110
Aktivizimi i Nj. Parap. (t_2) eksperimental		3.0000	110
Monitorimi (t_1)	kontroll	2.0000	110
Monitorimi (t_2)	kontroll	2.0000	110
Monitorimi (t_1)	eksperimental	2.0000	110
Monitorimi (t_2)	eksperimental	3.0000	110
Gjenerimi i pyetjeve(t_1)	kontroll	1.0000	110
Gjenerimi i pyetjeve (t_2)	kontroll	1.0000	110
Gjenerimi i pyetjeve (t_1)	eksperimental	1.0000	110
Gjenerimi i pyetjeve (t_2)	eksperimental	3.0000	110
Përmbledhja (t_1)	kontroll	2.0000	110
Përmbledhja(t_2)	kontroll	2.0000	110
Përmbledhja (t_1)	eksperimental	2.0000	110
Përmbledhja (t_2)	eksperimental	3.0000	110

Tabela e mësipërme paraqet diferencat ndërmjet medianeve me të dhënat e paraqitura në të dy matjet. Vlerat e medianeve shfaqin diferenca ndërmjet grupeve në intensitetin e përdorimit të strategjive nga t_1 në t_2 . Më konkretisht, vlerat e medianeve demonstrojnë se nxënësit e grupit eksperimental kanë intensifikuar përdorimin e strategjive nga njëra matje në tjetrën si: leximi i qëllimshëm (med=2.0000-3.0000); aktivizimi i njohurive paraprake (med=2.0000-3.0000); monitorimi i të kuptuarit (med=2.0000-3.0000); gjenerimi i pyetjeve (med=1.0000-3.0000) dhe përmbledhja e informacionit (med=2.0000-3.0000). Ndryshe nga grupi eksperimental, vërehet se vlerat e medianeve tek grupi i kontrollit nuk kanë pësuar ndryshime nga t_1 në t_2 : leximi i qëllimshëm (med=2.0000-2.0000); aktivizimi i njohurive paraprake (med=2.0000-2.0000); monitorimi i të kuptuarit (med=2.0000-2.0000); gjenerimi i pyetjeve (med=1.0000-1.0000) dhe përmbledhja e informacionit (med=2.0000-2.0000).

Tabela 21. Vlerat përmbledhëse të medianeve sipas Wilcoxon test, mbi përdorimin e strategjive tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental nga t_1 në t_2

	Medianet	N
Pre - strategjitë (t_1) kontroll	38.0000	110
Pre - strategjitë (t_2) kontroll	40.0000	110
Pre - strategjitë (t_1) eksperimental	39.0000	110
Pre - strategjitë (t_2) eksperimental	59.5000	110

Diferencat statistikore ndërmjet grupeve lidhur me pohimet e tyre mbi përdorimin e strategjive gjatë të lexuarit, shprehin se hipoteza vërtetohet, ndërhyrja e aplikuar (mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit) rrit intensitetin e përdorimit të strategjive konjitive dhe metakonjitive gjatë të lexuarit tek nxënësit e përfshirë në eksperiment në shkallë më të lartë se tek nxënësit e grup kontrollit.

4.9 Dallimet midis grupeve në arritjet në të kuptuar

H₂: Mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit ndikon në të kuptuarin e teksteve, tek nxënësit e klasave të treta.

Tabela 22. Rezultatet përmbledhëse të Wilcoxon test mbi aftësitë e nxënësve për realizimin e të kuptuarit të në matjet t_1 dhe t_2

Aftësitë	Grupi	R. pozitive	R. negative	R. të njëjta	Z	Domethënia
----------	-------	-------------	-------------	--------------	---	------------

Identifikuj	Kontroll	12	2	96	-2.673 ^b	.008
	Eksp.	22	0	88	-4.600 ^b	.000
Krahasoj	Kontroll	13	1	96	-3.092 ^b	.002
	Eksp.	42	0	68	-5.791 ^b	.000
Nënkupto	Kontroll	13	1	96	-3.092 ^b	.002
	Eksp.	40	3	67	-5.408 ^b	.000
Sintetizoj	Kontroll	18	5	87	-2.826 ^b	.005
	Eksp.	67	2	41	-7.255 ^b	.000

Për të vërejtur nëse kishte një ndryshim në arritjet e nxënësve në të kuptuarit e një pjese leximi nga matja e parë në të dytën, si rrjedhojë e ndërhyrjes së përdorur për kampionin eksperimental, u përdor testi Wilcoxon për grupet e çiftëzuara. Rezultatet e tabelës përmbledhëse dëshmojnë se nxënësit që i janë ekspozuar ndërhyrjes, kanë rritur aftësitë konjitive për të kuptuar në përgjithësi tekstin në krahasim me grupin e kontrollit. Numri i nxënësve të grupit eksperimental që ka rritur aftësitë për të shpjeguar, identifikuar dhe lidhur eksperiencat është ndjeshëm më i lartë se tek grupi i kontrollit, çka reflekton impaktin që ka pasur ndërhyrja tek kjo kategori nxënësish. Rritja më e madhe është shënuar në aftësitë për të përmbledhur informacionin, krahasuar dhe dalluar nënkuptimet, ku numri i nxënësve është mbi tri herë më i lartë se tek nxënësit e grupit të kontrollit.

Tabela 23. Vlerat e medianeve sipas Wilcoxon test, në aftësitë për të kuptuar tek grupi eksperimental dhe grupi i kontrollit nga t_1 në t_2

Aftësitë	Grupi	Medianet	Nr.
Identifikoj (t_1)	kontroll	1.0000	110
Identifikoj (t_2)	kontroll	1.0000	110
Identifikoj (t_1)	eksperimental	1.0000	110
Identifikoj (t_2)	eksperimental	1.0000	110
Krahasoj (t_1)	kontroll	2.5000	110
Krahasoj. (t_2)	kontroll	3.0000	110
Krahasoj. (t_1)	eksperimental	2.0000	110
Krahasoj. (t_2)	eksperimental	3.0000	110
Dalloj nëntekstin (t_1)	kontroll	1.0000	110
Dalloj nëntekstin (t_2)	kontroll	1.0000	110
Dalloj nëntekstin (t_1)	eksperimental	1.0000	110
Dalloj nëntekstin (t_2)	eksperimental	2.0000	110
Sintetizoj (t_1)	kontroll	1.0000	110
Sintetizoj (t_2)	kontroll	2.0000	110
Sintetizoj (t_1)	eksperimental	3.0000	110
Sintetizoj (t_2)	eksperimental		

Ndryshimi mes grupeve në përmirësimin e aftësive specifike konfirmohet edhe nga vlerat e medianeve të paraqitura në tabelë, ku vërehet se rritja është dukshëm më e ndjeshme tek grupi i eksperimental, krahasuar me grupin e kontrollit. Të dhënat e medianeve të paraqitura në tabelë tregojnë se ka rritje në aftësitë për të krahasuar, (med = 2.0000-30000); dalluar nëntekstin, (1.0000-2.0000) dhe sintetizuar tek grupi eksperimental (med = 2.0000-30000). Ndryshimi midis dy matjeve rezulton me një njësi, ndryshe nga grupi i kontrollit që paraqet diferencë ndërmjet medianeve vetëm në aftësinë për të krahasuar (med = 2.5000-30000), ku rritja është me gjysmë njësie.

Tabela 24. Vlerat përmbledhëse të medianeve sipas Wilcoxon test, mbi realizimin e të kuptuarit tek grupi i kontrollit dhe grupi eksperimental në matjet t_1 dhe t_2

	Medianet	N
Të kuptuarit (t_1) kontroll	8.0000	110
Të kuptuarit (t_2) kontroll	10.0000	110
Të kuptuarit (t_1) eksperimental	9.0000	110
Të kuptuarit (t_2) eksperimental	13.0000	110

Vlerat e medianeve për grupet e çiftëzuara treguan ndryshime domethënëse ndërmjet grupeve, në arritjet mbi të kuptuarin. Vlerat e medianeve tek grupi eksperimental janë më të larta se tek grupi i kontrollit (med=13.0000 >10.0000), çfarë dëshmon impaktin që ka pasur ndërhyrja në përmirësimin e të kuptuarit tek grupi eksperimental.

Diferencat statistikore ndërmjet grupeve në performancën e testit mbi të kuptuarin shprehin se hipoteza vërtetohet, ndërhyrja e aplikuar (mësimdhënia eksplicite e strategjive të të kuptuarit) përmirëson të kuptuarin tek nxënësit e përfshirë në eksperiment në shkallë më të lartë se tek nxënësit e grup kontrollit.

KAPITULLI V DISKUTIME

Në këtë kapitull do të diskutohen gjetjet kryesore që mbështetën vërtetimin e hipotezave të ngritura në fillim të studimit. Krahas diskutimeve sipas variablave, analiza do të jetë një ndërthurje e rezultateve të përftuara nga instrumentet sasiore me të dhënat e marra nga instrumentet cilësore, gjetjet e të cilave janë trajtuar në kapitujt pararendës. Në thelb të diskutimeve do të jetë krahasimi i rezultateve me të dhëna shkencore nga studime të mëparshme, që mbështesin apo hedhin poshtë hipotezat. Analizës do t'i nënshtrohen edhe variablat e pavarur që mund të kenë ndikuar në rezultatet e studimit.

Si u realizua studimi?

Për realizimin e këtij studimi quazi-eksperimental, një grup i përbërë prej 110 nxënës të klasave të treta të përzgjedhur rastësisht nga 5 shkolla 9 - vjeçare të rrethit të Tiranës, u anketuan me anë të pyetësorit mbi përdorimin e strategjive të të kuptuarit gjatë të lexuarit, para dhe pas ndërhyrjes eksperimentale. Gjithashtu nxënësit u testuan mbi aftësitë e tyre akademike mbi të kuptuarit e një pjese letrare, në dy momente kohore para dhe pas ndërhyrjes. Po me të njëjtët instrumente u anketuan dhe u testuan në të njëjtën kohë, 110 nxënësit e përfshirë në grupin e kontrollit. Rezultatet u përpunuan me anë të programit SPSS, (Wilcoxon Signed Rank Test) dhe të dhënat u analizuan sipas hipotezave dhe variablave të përfshira në studim.

Krahas të dhënave sasiore pati një ndërthurje me të dhënat cilësore, të cilat u morën nëpërmjet instrumenteve të tjera si: vëzhgime, intervista dhe analizë e dokumenteve kurrikulare si "*programi lëndor*" dhe "*teksti shkollor*". Kurrikula u shqyrtua duke u fokusuar tek integrimi dhe hapësirat që i janë kushtuar mësimdhënies së strategjive të të kuptuarit. Teksti shkollor "Gjuha shqipe 3", u trajtua në këndvështrim analitik mbi aparatën pedagogjik në raport me përdorimin e strategjive gjatë të lexuarit. Orët mësimore u vëzhguan me qëllim evidentimin e qasjeve dhe praktikave të ndjekura nga mësuesit gjatë mësimdhënies së aftësisë së të lexuarit. Intervistat me mësuesit e përfshirë në eksperiment u zhvilluan për t'u njohur me pikëpamjet e tyre mbi mësimdhënien e të lexuarit dhe vështirësitë që hasin ata në këtë proces.

Qëllimi i këtij studimi ishte të provonte nëse mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit do të ndikonte në rritjen e intensitetit të përdorimit të strategjive gjatë leximit të teksteve, si dhe në cilësinë e të kuptuarit të teksteve, kur ata të krahasoheshin me bashkëmoshatarët e tyre që nuk iu ekspozuan ndërhyrjes.

5.1 Gjetjet kryesore

Studimi dëshmoi se kur nxënësit e klasave të treta ekspozohen ndaj mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit, performojnë më mirë në testin mbi të kuptuarin e një pjese letrare, se bashkëmoshatarët e tyre që nuk u mësuan me këtë metodë mësimdhënie.

Rezultatet provuan gjithashtu se nxënësit e klasave të treta që iu ekspozuan mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit, rritën intensitetin e përdorimit të strategjive konjitive dhe metakonjitive gjatë leximit të teksteve në krahasim me bashkëmoshatarët e tyre që nuk u mësuan me këtë metodë.

5.1.1 Efekti i mësimdhënies eksplicite në intensitetin e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit

Të dhënat e marra nga pyetësi nxorën në pah se nxënësit që u mësuan të përdorin strategjitë e shumëfishta konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit gjatë të lexuarit të teksteve shtuan intensitetin e përdorimit të strategjive, kur u krahasuan me nxënës të tjerë të klasave të treta që nuk iu ekspozuan ndërhyrjes: Nxënësit pohuan se shtuan intensitetin:

- për të përcaktuar qëllimin e leximit;
- për të aktivizuar njohuritë paraprake dhe lidhur eksperiencat vetjake me subjektin e tekstit;
- për të monitoruar të kuptuarin;
- për të gjeneruar pyetje/për t'iu përgjigjur pyetjeve;
- për të përmbledhur informacionin.

Rezultatet e grupit të kontrollit mbi përdorimin e strategjive në dy matjet rezultuan me rritje: *leximi i qëllimshëm* (rangje pozitive: 27; p: .000); *aktivizimi i njohurive paraprake* (rangje pozitive: 20; p: .000); *monitorimi i të kuptuarit* (rangje pozitive: 17; p: .000); *gjeneroj pyetje* (rangje pozitive: 7; p: .000); *përmbledhje* (rangje pozitive: 8; p: .052).

Rezultatet dëshmojnë se ka pasur një rritje të lehtë në të gjithë variablat tek grupi i kontrollit. Rritja tek grupi i kontrollit, në fakt ishte përtej pritshmërive të studimit dhe mendojmë se ka variabla të tjerë të pavarur, që nuk janë përfshirë në studim që mund të kenë ndikuar në këtë rezultat. Domethënia e kësaj gjetje është e paqartë edhe në raport me studime të tjera që tregojnë se rritja ndodh vetëm tek grupi eksperimental.

Gjithsesi, rezultatet na bëjnë të aludojmë se ndryshimi mund të jetë rrjedhojë e një rritjeje të natyrshme, pasi Hansen and Pearson 1983, theksojnë se lexuesit e mirë i mësojnë strategjitë e të kuptuarit në mënyrë të natyrshme edhe kur ato nuk u janë mësuar. Nga ana tjetër, rritja mund të jetë rezultat i aktiviteteve të zhvilluara gjatë orëve mësimore, një pjesë e të cilëve mundësojnë aplikimin e strategjive, edhe pse qëllimi i përdorimit dhe koha e realizimit nuk është e duhura, siç është trajtuar në kapitujt pararendës. Një tjetër faktor mund të lidhet me instrumentin e përdorur, pasi studiues të caktuar janë skeptikë mbi të dhënat e mbledhura nëpërmjet pyetësorëve. Mokhtari dhe Sheorey (2002:8), e shohin si të pamjaftueshëm përdorimin e vetëm një instrumenti për të marrë të dhëna mbi përdorimin e strategjive, pasi sipas tyre ka diferencë ndërmjet asaj që nxënësit bëjnë dhe asaj çfarë raportojnë se bëjnë - "nuk mund të thuhet me siguri absolute nga një instrument i vetëm, nëse nxënësit përfshihen në strategjitë që raportojnë se përdorin, ose jo". Përpos, nuk mund të mënjanojmë variabla që lidhen me mënyrën se si është kuptuar pyetësi, përqendrimin e nxënësve gjatë plotësimit të tij, si dhe aftësia e tyre për të kuptuar ndryshimet semantike të ndajfoljeve të shpeshtësisë.

Nga ana tjetër, rritja e rezultateve në performancën akademike të nxënësve është deri diku e justifikueshme. Së pari, ajo mund të ketë ardhur si pasojë e zhvillimit konjitiv të nxënësve për një periudhë të caktuar. Së dyti, mund të jetë pasojë e rimarrjes së koncepteve nga njëra klasë në tjetrën, pasi kurrikulat janë konceptuar të tilla. Së treti, mund të lidhet me faktin se testi i vlerësimit ishte i njëjti në të dy matjet dhe nxënësit kanë qenë të familjarizuar me të.

Efektet e ndërhyrjes tek grupi eksperimental

Rezultatet e grupit eksperimental mbi përdorimin e strategjive në dy matjet reflektuan rritje të ndjeshme: *leximi i qëllimshëm* (rangje pozitive: 87; p: .000); *aktivizimi i njohurive paraprake* (rangje pozitive: 101; p: .000); *monitorimi i të kuptuarit* (rangje pozitive: 108; p: .000); *gjeneroj pyetje* (rangje pozitive: 96; p: .000); *përmbledhje* (rangje pozitive: 102; p: .000).

Rezultatet e përftuara dëshmojnë se nxënësit e grupit eksperimental kanë shtuar ndjeshëm intensitetin e përdorimit të strategjive pas ndërhyrjes eksperimentale, krahasimisht me grupin e kontrollit. Në total mbi 85 % e nxënësve të përfshirë në eksperiment kanë intensifikuar përdorimin e strategjive gjatë leximit të teksteve letrare. Rritja më e madhe vërehet në përdorimin e strategjisë "monitorimi i të kuptuarit"; "strategjitë rregulluese" dhe "përmbledhje", çfarë provon se nxënësit kanë rritur aftësitë e tyre metakognitive, shkallën e kontrollit, si dhe një shkallë pavarësie në të të lexuar. Gjetjet tona shkojnë në të njëjtën linjë me ato të Duffy (1986, 1987), i cili provoi se mësimdhënia eksplicite e strategjive të kombinuara, rrit vetëdijen e nxënësve mbi përdorimin e strategjive, gjatë të lexuarit. Në modelin "Të nxënit e pavarur", ku u kombinuan gjashtë strategji, Pressley (1994) gjithashtu provoi se nxënësit e intensifikojnë përdorimin e strategjive pas zbatimit të mësimdhënies transaksionale të strategjive. Të njëjtat gjetje sollën Brown dhe kolegët (1996) në një studim me nxënës të klasës së dytë, ku provuan se modeli i mësimdhënies së strategjive transaksionale rrit vetëdijen e nxënësve mbi përdorimin e strategjive të të kuptuarit.

5.1.2 Efekti i mësimdhënies eksplicite të strategjive në performancën e nxënësve në të kuptuar

Rezultatet treguan se mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakognitive përmirësoi performancën akademike të nxënësve për të kuptuar pjesën letrare, pas një ndërhyrje 20 javore.

Ata përmirësuan aftësitë për të:

- identifikuar veçori të objekteve;
- krahasuar tiparet e objekteve;
- dalluar nëntekstin dhe nxjerrë përfundime;
- përmbledhur informacionin.

Tek grupi i kontrollit

Rezultatet e marra nga testi i vlerësimit tek grupi i kontrollit provuan rritje të lehtë të rangjeve pozitive: *identifikoj veçori të objekteve* (rangje pozitive: 12; p: .000); *krahasoj tiparet e objekteve* (rangje pozitive: 13; p: .000); *dalloj nëntekstin dhe nxjerr përfundime* (rangje pozitive: 13; p: .000); *përmbledh informacionin* (rangje pozitive: 18; p: .000).

Të dhënat tregojnë se nxënësit e grupit të kontrollit kanë shënuar rritje të lehtë në të kuptuarin e teksteve letrare nga njëra matje në tjetrën, gjatë një harku kohor prej pesë muajsh. Rritja më e ndjeshme vërehet në aftësinë për të identifikuar dhe përmbledhur informacionin (rangje pozitive 18).

Tek grupi eksperimental

Rezultatet e marra tek grupi eksperimental dëshmuar rritje më të madhe, përkatësisht: *identifikoj veçori të objekteve* (rangje pozitive: 22; p: .000); *krahasoj tiparet e objekteve* (rangje pozitive: 42; p: .000); *dalloj nëntekstin dhe nxjerr përfundime* (rangje pozitive: 42; p: .000); *përmbledh informacionin* (rangje pozitive: 67; p: .000).

Grupi eksperimental ka rritur ndjeshëm aftësitë e të kuptuarit në raport me grupin e kontrollit, siç dëshmohet nga diferencat e rangjeve pozitive ndërmjet grupeve: Kështu diferencat në favor të grupit eksperimental në krahasim me grupin e kontrollit janë si vijon: *identifikoj* (+10); *krahasoj* (+ 29); *gjej kuptimet e fshehura* (+ 29); *përmbledh informacionin* (+ 49).

Progresi më i madh është shënuar në aftësinë e nxënësve për të përmbledhur informacionin, për të krahasuar dhe gjetur kuptimet e fshehura. Çfarë bie në sy është se nxënësit janë përmirësuar kryesisht në nivele të larta konjitive siç janë: krahasimi; nënteksti dhe sinteza e informacionit, që provon se modeli i aplikuar ndikon jo vetëm në të kuptuarit e tekstit, por gjithashtu në përmirësimin e aftësive arsyetuese të nxënësve.

5.2 Shqyrtimi i rezultateve në raport me studime të tjera

5.2.1 Impakti i gjetjeve

Rezultatet e përfutuara nga qasja e kombinuar e disa strategjive, përputhen gjerësisht me ato të studiuesve të tjerë që kanë aplikuar një set strategjish të kombinuara në tekste reale, bazuar në mësimdhënien eksplicite të të kuptuarit. Studimi ynë provoi shtim të përdorimit të strategjive konjitive dhe metakonjitive gjatë leximit të tekstit tek nxënësit e përfshirë në eksperiment, siç e konfirmojnë medianet ($59.0000 > 40.0000$).

Gjithashtu efektet qenë domethënëse në rritjen e aftësive të të kuptuarit referuar medianeve tek nxënësit që iu ekspozuan ndërhyrjes ($13.0000 > 10.0000$). Rezultatet e studimit tonë pasurojnë repertorin e studimeve të shumta, që kanë konkluduar se modelet e mësimdhënies

që nxisin përfshirjen dhe ndërveprimin e nxënësve gjatë të lexuarit japin efekte pozitive në realizimin e të kuptuarit. Kështu (Duffy, 1987), provoi se mësimdhënia eksplicite e të kuptuarit, rriti të kuptuarit e grupit eksperimental në matjen me test të standardizuar, edhe pse matja u fokusua kryesisht në të kuptuarin e fjalëve, kundrejt të kuptuarit të përgjithshëm të tekstit. Madje, parë nga këndvështrimi i Bramlett, (1994); Duffy, (1993); Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, (1989). kur mësues të devotshëm i zbatojnë strategjitë edhe në mënyrë të pjesshme dhe jo perfekte, nxënësit shënojnë progres në të kuptuar. Suksesi i mësimdhënies së strategjive raportohet dhe mbështetet nga studime të një shkalle shumë të gjerë me karakter ndërkombëtar. Diferenca në të lexuar tek vendet e OECD-së ndërmjet nxënësve që përdorin strategjitë për të përmbledhur dhe atyre që nuk e bëjnë një gjë të tillë, është 107 pikë (OECD, 2010). Gjithashtu nxënësit që përdorin strategji të kombinuara si: aktivizimi i informacionit, nënvizimi i ideve kryesore, apo diskutimi i ideve të lexuara me të tjerët, performojnë 73 pikë më lart në testimin e PISA-s se nxënësit që nuk i përdorin këto strategji, e përkthyer në një diferencë me 2 vite të plota shkollimi. Ndërkohë që në vende si Belgjika, Zvicra dhe Austria, çereku i nxënësve që përdorin strategjitë e të kuptuarit arrijnë një mesatare prej 110 pikësh më lart se çereku i nxënësve që i përdorin ato më së pakti, vlerë e konvertuar në një mesatare prej 1 niveli e gjysmë, apo afërsisht tri vite formale studimi.

NRP, vë në pah se mësimdhënia e disa strategjive njëherazi, ndikon në shkallën e njohjes së strategjive nga nxënësit, në përdorimin e tyre gjatë realizimit të të kuptuarit, kujtesë më të mirë të paragrafëve si dhe në disa raste në përmirësime të përgjithshme në të kuptuar. (NRP, 2000, : 273). Më konkretisht, mesatarja e dhjetë studimeve mbi mësimdhënien e shumëfishtë të strategjive referuar NPR (2000), ka prodhuar madhësi efekti në vlerën 0.88. Transferta e përgjithshme e nëntë studimeve raportohet në një madhësi efekti në vlerën 0.32, çka do të thotë se ndikimi i tyre në mësimdhënien e të kuptuarit është domethënës dhe me impakt të ndjeshëm. Gjithsesi duhet marrë parasysh fakti se rezultatet pozitive vijnë kryesisht nga matjet me teste të kryera nga eksperimentuesit, kundrejt matjeve të kryera me teste të standardizuara. (NRP, 2000).

Efikasitetin e mësimdhënies eksplicite të strategjive të kombinuara e provuan gjithashtu Pressley et al., (1989); Rosenshine, Meister, & Chapman, (1996) që dolën në përfundimin se

lexuesit që i nënshtrohen mësimnxënies së strategjive konjitive të të kuptuarit përftojnë në mënyrë të konsiderueshme në të kuptuarin e teksteve, krahasuar me studentët që i nënshtrohen një mësimnxënie tradicionale. Gjetjet mbi efikasitetin e këtij modeli u përforcuan nga studimi i Rosenshine and Meister (1994) në përmbledhjen që u bënë 16 studimeve ku u aplikua modeli i mësimdhënies së ndërsjellët, të cilët dolën në përfundimin se qasja prodhon efekte pozitive dhe përmirëson të kuptuarin e teksteve. Studiues të tjerë sollën të dhëna empirike pozitive mbi modele të ndryshme të bazuar në mësimdhënien eksplicite të strategjive dhe kombinimet e ndryshme të strategjive. Modeli "Të nxënit e ndërsjellët" Brown dhe Palincsar (1985), që ndërthuri kombinimin e katër strategjive me diskutime intensive rreth interpretimeve të tekstit prodhoi efekte pozitive, tek lexuesit me vështirësi në të kuptuar, nga 40% saktësi në 75%. Kjo performancë u ruajt edhe 8 javë pas ndërhyrjes në një matje të mëvonshme. Ky model u provua i suksesshëm edhe në eksperimente të ngjashme, të matura me teste të standardizuara. Për më tepër, nxënësit i transferuan aftësitë edhe në tekste të panjohura, ndërkohë që rezultate pozitive në përmirësimin e të kuptuarit u evidentuan edhe në rastet kur modeli u implementua nga mësues të nivele të ndryshme.

Mësimdhënia eksplicite e strategjive të kombinuara u provua e suksesshme edhe në studimin e Pressley et al., (1994), në modelin e emërtuar SAIL, ku u aplikua kombinimi i 6 strategjive. Në një tjetër studim quazi- eksperimental me nxënës të klasës së dytë të bazuar në modelin "SAIL" (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1996), evidentoi përmirësim të të kuptuarit në matje me test të standardizuar. Suksesin e qasjes e provuan në studimet e tyre Trabasso & Bouchard, (2002:184); Pressley, (2000), të cilët referuar studimeve me efekt të fortë empirik, dolën në përfundimin se mësimdhënia e më shumë se një strategjie, e kombinuar me strategji të tjera çon në njohjen, përdorimin e strategjive dhe arritjen e rezultateve pozitive në teste të standardizuara. Përtej studimeve të shumta që mbështesin efikasitetin e strategjive të kombinuara, Rosenshine and Meister (1994), NRP, 2000 citojnë si pikë të dobët, numrin e pakët të studimeve mbi praktikën e implementimit të modeleve dhe theksojnë se nevojiten studime të mëtejshme. Gjithsesi, Brown dhe kolegët mbështesin idenë se një lexues i pavarur që kontrollon të menduarin e tij mund të bëhet i tillë, vetëm nëpërmjet ndërveprimit me tekstin.

5.3 Shqyrtimi i rezultateve sipas variabale

5.3.1 Vështirësitë e nxënësve në të kuptuar

Studimi synoi të evidentojë vështirësitë e nxënësve në të kuptuar, duke i klasifikuar në katër nivele: (nxënës, që *asnjëherë* nuk hasin vështirësi; nxënës, që *ndonjëherë* hasin vështirësi; nxënës, që *zakonisht* hasin vështirësi dhe nxënës, që *gjithmonë* hasin vështirësi). Rezultatet shfaqën se nxënësit e klasave të treta hasin vështirësi në të kuptuarin e teksteve dhe kjo gjetje është në vazhden e gjetjeve nga raportet kombëtare dhe ndërkombëtare. Më specifiku, 7.1 % e nxënësve e kanë problem të vazhdueshëm; 20 % të nxënësve u ndodh zakonisht, 57.8 % e hasin ndonjëherë dhe vetëm 12.9 % e nxënësve nuk e hasin këtë problem. Pohimet e nxënësve mbi shkallën e vështirësisë së të kuptuarit të teksteve janë në vlera të përafërta me shifrat e raportuara nga AKP-ja në performancën e nxënësve në të kuptuarin e teksteve. Më shumë se gjysma e nxënësve të anketuar herë pas here hasin vështirësi në të kuptuarin e teksteve, ndërkohë që 27.1% e nxënësve janë në kushte ku të kuptuarit përbën barrierë serioze për të nxënëit e tyre, shtu faktin që njohuritë dhe konceptet bëhen më komplekse nga njëri vit shkollor në tjetrin. Ndikimi i aftësisë për të kuptuar është i madh, po të marrim parasysh se të kuptuarit është një aftësi bazë në të gjitha disiplinat, dhe se nxënësit që hasin vështirësi në të kuptuarin e teksteve letrare, e mbartin këtë vështirësi edhe në të kuptuarin e teksteve informuese. Numri i nxënësve me vështirësi serioze në të kuptuar (27.1% shprehen për vështirësi serioze në të kuptuar) është pothuajse i përafërt me shifrat e raportuara në vlerësimet kombëtare, ku sipas raportit Kombëtar, 25.71% e nxënësve performojnë në nivelin 0 dhe 1, ndërsa në lëndën e gjuhës shqipe 14.40% performojnë në nivelin 0 (dobët), dhe 39.26% në nivelin 1 (mjaftueshëm), (AKP, 2014:16). Shifrat janë të përafërta edhe për kategorinë e nxënësve që nuk hasin probleme në të kuptuar: 12.9 % e nxënësve shprehen se e realizojnë të kuptuarin lehtësisht, krahas 11.48 % e nxënësve që performojnë në nivelet maksimale, AKP (2014). Referuar raporteve ndërkombëtare të vlerësimit ku marrin pjesë nxënësit shqiptarë (nxënësit e moshës 15 vjeçare), vërehet se vështirësitë e tyre për të kuptuar tekstet nga klasa e tretë deri në klasë të nëntë vijnë në rritje, pasi raporti i PISA 2000, rendit vetëm 0. 1% të nxënësve shqiptarë në nivelin maksimal të arritjeve. Raporti i AKP nga ana tjetër, raporton se 1 % e nxënësve të klasave të treta zotërojnë njohuri të nivelit

të lartë, ndërkohë që 43% e tyre zotërojnë njohuri të nivelit nën mesatar. (AKP 2015:4). AKP i lidh vështirësitë e nxënësve me pamundësinë për të analizuar dhe arritur në përfundime, ku citohet se “nxënësit preferojnë të përzgjedhin mes përgjigjeve të gatshme, se sa ta modelojnë/ndërtojnë vetë përgjigjen”, çka do të thotë se punohet pak në drejtim të zhvillimit të aftësive të larta konjitive. Pjesa më e madhe e nxënësve nuk arrijnë të realizojnë lexim të qëllimshëm të pjesës për të identifikuar një personazh, veçori, veprim etj..., edhe në rastet kur ato jepen drejtpërsëdrejti në tekst. (AKP, 2014: 6). Këto gjetje janë disi të pritshme po t'u referohemi përfundimeve të analizave cilësore të dokumenteve ku u vërejtën probleme në konceptimin e dhe ndërtimin e tyre. Prania e fenomenit të vështirësisë në të kuptuar shfaqet në korrelacion të drejtë me konstatimet gjatë vrojtimit të orëve mësimore, se mësimdhënia përqendrohet tek një grusht nxënësish "aktivë" në procesin e të nxënës dhe lë jashtë ndërveprimit një pjesë të mirë të tyre. Të dhënat janë gjithashtu në të njëjtën linjë me shqetësimet e mësuesve mbi motivimin dhe pjesëmarrjen aktive të nxënësve në procesin mësimor. Një variabël tjetër që nuk kontribuon në procesin e të kuptuarit është konceptimi dhe ndërtimi i tekstit shkollor dhe fakti se të kuptuarit realizohet si produkt dhe jo si proces. Të gjithë këta faktorë justifikojnë numrin e madh të nxënësve që shprehen se hasin vështirësi në të kuptuar, si dhe ngrenë nevojën e gjetjes së mënyrave për të realizuar një proces mësimdhënie më efikas.

5.3.2 Dallimet gjinore në të kuptuar

Një tjetër variabël me interes për studimin, ishte identifikimi i dallimeve gjinore mes vajzave dhe djemve në të kuptuarin e teksteve.

Analiza e të dhënave provoi se nuk ka diferencë domethënëse ndërmjet performancës së vajzave dhe djemve në të kuptuar, siç u dëshmuua nga mesataret (8.2 - djemtë), kundrejt (8.8 - vajzat). Edhe pse ka një diferencë të lehtë në favor të vajzave ajo nuk është statistikisht domethënëse. (p: .145). Në fakt ky rezultat është disi kontradiktor, pasi nuk shkon në të njëjtën linjë me variablin e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit, ku vajzat rezultuan më strategjike se djemtë, por siç shihet kjo nuk është reflektuar në aftësitë e tyre për të realizuar të kuptuarit. Duhet theksuar se jemi të paqartë mes raportit djem vajza, me vështirësi në dekodim që nuk u përfshinë në eksperiment, kështu nuk mund të themi me bindje se

mospërfshirja e një grupi nxënësish mund të ketë ndikuar tek rezultatet. Studime të ndryshme kanë sjellë të dhëna që shkojnë në kah të kundërt me gjetjet tona. Referuar dallimeve gjinore të arritjeve në të lexuar mes vajzave dhe djemve mes vendeve të OECD pjesëmarrëse në PISA 2015, vërehet se janë vajzat që kanë arritje më të larta, duke lënë pas djemtë mesatarisht me një diferencë prej 27 pikësh, edhe pse kjo mesatare nuk paraqet të njëjtën tendencë tek lëndët shkencore, ku djemtë kryesojnë me 4 pikë ndaj vajzave, ndërkohë që duhet theksuar se numri më i madh i nxënësve që performojnë në nivele të larta kryesohet nga djemtë. Gjithsesi, OECD vëren se në harkun kohor PISA 2009-2015, hendeku ndërmjet vajzave dhe djemve mesatarisht mes vendeve pjesëmarrëse është ngushtuar me 5 pikë. Diferencat gjinore janë shumë më të theksuara në Shqipëri, pasi raportohen në vlerat 50 pikë në favor të vajzave në të lexuar, ndërkohë që kjo diferencë është më e ngushtë në lëndët shkencore, ku vajzat performojnë mesatarisht 15 pikë më shumë se djemtë. (OECD, 2016: 170). Situatë e ngjashme raportohet nga AKP-ja, ku theksohet nxënëset vajza kanë arritje më të larta, krahasuar me arritjet e nxënësve djem. AKP-ja citon si faktorë ndjekjen e rregullt të shkollës nga ana e vajzave, monitorimin e vazhdueshëm të arritjeve të nxënësve nga ana e prindërve, shtu dhe ndryshimet psiko-fiziologjike mes djemve dhe vajzave. (AKP, 2015:5). Vajzat në të gjitha kategoritë kanë arritje më të larta krahasuar me djemtë (AKP, 2015:74), përfshi arritjet e tyre në testin e Gjuhës Shqipe, (AKP, 2015:78).

5.3.3 Përdorimi i strategjive në raport me aksesin ndaj librave

Në studim u aludua se prania e librave në mjediset e shtëpisë mund të kishte ndikim në shtysën e nxënësve për të lexuar libra dhe për të qenë lexues strategjik. Në fakt, studimi nuk vërejti ndonjë korrelacion ndërmjet të pasurit bibliotekë në mjediset e shtëpisë dhe të qenit strategjik në të lexuar ($p > .05$). Studime me natyrë të ngjashme, kryesisht mbi pasurinë leksikore të nxënësve dhe mundësisë për të lexuar libra, kanë nxjerrë në pah se fëmijët nga shtresa në nevojë kanë mundësi të pakta ekspozimi ndaj librave krahasuar me fëmijët nga shtresa më të avantazhuara, edhe pse studimi ynë nuk ka trajtuar praninë e bibliotekës si një tregues ekonomik. Në studimin e tij (Hoff, 2006), vërejti se fëmijët nga shtresa sociale ekonomike të dizavantazhuara kanë gjasa të kenë fjalor të varfër e për pasojë të hasin vështirësi në konsolidimin e aftësive gjuhësore. Në të njëjtën linjë janë gjetjet nga studimi i

Hart & Risley (1995), të cilët pohojnë se në moshën 3 vjeçare, fëmijët nga shtresat në nevojë dëgjojnë rreth çerekun e fjalëve që dëgjojnë fëmijët nga shtresa më të larta. Me të njëjtat gjetje erdhën Dickinson & Tabors, (2001), të cilët evidentuan se kjo kategori fëmijësh kishte pak gjasa të dëgjonte fjalë të reja, apo të rralla, si në familje edhe në ciklin parashkollor. Robbins and Ehri (1994) provuan se leximi i historive i ndihmonte nxënësit të mësonin kuptimin e fjalëve të panjohura dhe të pasuronin fjalorin. Ndërkohë, Duke (2000), në studimin e tij vërejti se fëmijët që ndjekin shkollën në rajone të varfra, kanë më pak akses ndaj librave krahasuar me fëmijët nga zona të pasura. E njëjta qasje u provua nga një studim i kryer nga Whitehurst and Lonigan (1998), të cilët raportuan se fëmijët e familjeve të varfra i kishin më të pakta eksperiencë me librat dhe aktivitetet e të lexuarit se fëmijët e familjeve të pasura. Ndryshe nga fokusi dhe rezultatet e studimit tonë, gjetje nga studime të tjera vendosin në korrelacion të drejtë ekspozimin ndaj librave, përkatësinë ekonomike dhe sociale, me pasurinë leksikore të nxënësve. Kjo lidhje duhet provuar nga studime të mëtejshme në kontekstin shqiptar, me qëllim gjetjen e mënyrave për t'u dhënë nxënësve mundësi ekspozimi dhe akses ndaj librave.

5.3.4 Dallimet gjinore në raport me përdorimin e strategjive

Analiza nxori në pah se vajzat janë më strategjike se djemtë në të lexuar, çka nënkupton se ato i përdorin më shpesh strategjitë e të kuptuarit gjatë të lexuarit, e dhënë që na bën të spekulojmë se vajzat zotërojnë nivel të kuptuari më të lartë krahasuar me djemtë. Në fakt ky spekulim bie poshtë nga të dhënat e marra nga variabli: "*Vajzat kuptojnë më mirë se djemtë*", pasi rezultatet treguan se djemtë dhe vajzat kuptojnë pothuajse në të njëjtat nivele. Gjetjet e studimit tonë në këtë variabël, përputhen me gjetjet nga studime të kryera nga Oxford, që provojnë se përgjithësisht "femrat i përdorin strategjitë e mësimi të gjuhës më shpesh se meshkujt". (Oxford et al., 1988; Oxford, 1993). Një studim i Phakiti (2003), nuk vërejti ndryshime në përdorimin e strategjive konjitive ndërmjet meshkujve dhe femrave, ndërkohë që u provua se meshkujt përdorin më shumë strategjitë metakonjitive. Mungesa ndryshimesh në përdorimin e strategjive të të lexuarit u sollën nga studimi i Sheorey dhe Mokhtary (2001). Në të njëjtën linjë me konkluzionet e Phakiti, studimi i Bayly (1996), provoi se meshkujt përdorin më shumë strategji në krahasim me femrat. Studime të tjera mbi

përdorimin e strategjive në mësimin e gjuhëve të huaja raportojnë se nuk u vërejtën diferenca në përdorimin e strategjive mes meshkujve dhe femrave (Oxford and Nyikos 1989); (Shmais 2003). Siç shihet rezultatet e studimeve shkojnë në tri kahe: në favor të meshkujve, femrave dhe përdorim të balancuar nga të dy gjinitë. Në vendin tonë mungojnë studimet në këtë drejtim, prandaj lind nevoja për të provuar me studime të tjera nëse këto diferenca gjinore ekzistojnë dhe nëse provohet, të përcaktohen faktorët të cilët mund të jenë me natyrë biologjike ose të jashtme. Këto gjetje do të ishin me interes për mësuesit dhe qasjen e tyre ndaj nxënësve vajza dhe djem gjatë mësimdhënies së të kuptuarit.

5.3.5 Roli i motivimit përkundrejt përdorimit të strategjive

Rezultatet e marra nga analiza e të dhënave provuan se nxënësit që pëlqejnë të lexojnë libra jashtëshkollorë, janë më strategjikë në të lexuar se nxënësit që nuk pëlqejnë të lexojnë ($p < .05$); (mes=40.4) kundrejt (mes=33.9), çfarë nënkupton se nxënësit që pëlqejnë të lexojnë libra hasin më pak vështirësi në të lexuar e për pasojë janë më të prirur dhe të motivuar për të lexuar. Rezultatet e përfuara përputhen gjerësisht me studime të tjera të cilat e lidhin dëshirën e nxënësve për të lexuar me performancë akademike më të mirë në të kuptuarin e teksteve. Guthrie, McRae, Lutz-Klauda (2007), i mëshojnë idesë se lexuesit e motivuar janë të qëllimtë në veprimet e tyre; ata kryesisht lexojnë për kënaqësi apo për t'u informuar. Pintrich (2003) ka një qasje tjetër, kur thekson se proceset mendore mund të ndikojnë në motivimin e nxënësve. Rand (2002:30), thekson se nxënësit që kanë qenë në kontakt me librat dhe shkrim-leximin kanë më shumë gjasa të jenë të suksesshëm.

Në të njëjtin përfundim dolën studiues të tjerë (Guthrie, Cox, Anderson, Harris, Mazzoni, & Rach, 1998; Guthrie, Van Meter, et al., 1998); të cilët theksuan se ka fakte të bollshme që provojnë se nxënësit e motivuar bëhen lexues më të aftë në krahasim me nxënësit më pak të motivuar dhe kjo haset në të gjitha shtresat e popullsisë.

5.3.6 Konceptimi i mësimdhënies së të kuptuarit në programin lëndor

Analiza e programit lëndor të gjuhës shqipe të klasës së tretë nxori në pah se synimet e programit nuk kanë në fokus mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit, edhe pse në vendet e zhvilluara kjo qasje është integruar që në vitet 90, duke mos kontribuar në formimin e një lexuesi të pavarur që i jep zgjidhje situatave kur të kuptuarit vështirësohet. Kjo gjetje provon

se në thelb kërkesat e synuara nuk i mëshojnë qasjes pedagogjike “*t’i mësojmë nxënësit, si të nxënë*”. Kërkesat mbi arritjet e nxënësve janë trajtuar në frymën e produktit, pa e vënë theksin tek procesi dhe strategjitë që i drejtojnë nxënësit drejt konsolidimit të aftësive dhe fitimit të kompetencave. Ky fakt na bën të kuptojmë mungesën e njohjes nga ana e mësuesve mbi strategjitë konjitive dhe metakonjitive dhe impaktin e tyre në realizimin e të kuptuarit. Gjithashtu, kjo gjetje shpjegon përdorimin spontan dhe të paplanifikuar të strategjive në orët e vëzhguara.

5.3.7 Sa e mundëson teksti i nxënësit realizimin e të kuptuarit strategjik?

Në analizën cilësore të tekstit shkollor u vërejt se nuk është ndjekur *parimi i integritetit* të aftësive gjuhësore, pasi në tekst ato pasqyrohen dhe zhvillohen të ndara. Gjithashtu u konstatua se pesha e aftësive nuk përkon plotësisht me kërkesat e programit duke cenuar parimin e rimarrjes dhe zgjerimit të njohurive nga njëra klasë në tjetrën. Për më tepër, u hasën aktivitete të caktuara pa qëllime të mirëfillta që cenojnë krijimin e aftësive në proces tek nxënësit. Gjetja më e rëndësishme ka të bëjë me faktin se teksti shkollor është ndërtuar i bazuar në matjen e aftësive dhe jo zhvillimin e tyre në proces. Në pjesë të caktuara leximi, teksti përshfaq probleme të aspektit etik dhe estetik. Përpos, u ndeshën raste ku pjesët e leximit janë ndërtuar mbi tema që nuk shfaqin interes për nxënësit dhe mesazhet e përcjella nuk kanë vlerë edukative. Zbatimi i aktiviteteve që mundësojnë zbatimin e strategjive nuk është i vijueshëm, duke mos krijuar shteg për krijimin e shprehive dhe qëndrueshmërinë e tyre. Kjo gjetje është deri diku e justifikuar, pasi “*mësimdhënia e strategjive*” nuk është kërkesë e programit dhe hartuesit e teksteve janë përpjekur të reflektojnë deri diku filozofinë e kurrikulës. Të gjitha këto të dhëna na çojnë në përfundimin se teksti i nxënësit nuk karakterizohet nga një metodologji funksionale, e cila mbështetet me strategji dhe teknika adekuate, në funksion të realizimit të të kuptuarit. Mënyra se si është ndërtuar teksti i nxënësit, mund të jetë edhe një nga shkaqet, që një numër i madh nxënësish shprehen për vështirësi në realizimin e të kuptuarit dhe performojnë dobët në leximin e teksteve. Një konfirmim tjetër vjen nga intervistat e mësueseve që shprehen se teksti është i ngarkuar dhe koha e tyre për monitorimin e të kuptuarit është e kufizuar.

5.3.8 Si realizohet mësimdhënia e të kuptuarit në lëndën e "Gjuhës Shqipe"?

Me qëllim thellimin në një analizë më të plotë mbi shkaqet e vështirësive të nxënësve në të kuptuar, vrojtuar praktikën e mësuesve pjesëmarrës në studim gjatë mësimdhënies së të kuptuarit. Vrojtimi vërejt se orët mësimore dominohen nga leximi i teksteve me zë të lartë nga mësuesi ose nga nxënësit, kryesisht për arritjen e rrjedhshmërisë në të lexuar. Rëndësi i kushtohet sqarimit të fjalëve të reja, të cilat nuk sqarohen paraprakisht apo gjatë të lexuarit, por të ndara nga konteksti. Matja e të kuptuarit realizohet fill pas leximit të pjesës, duke u realizuar si produkt dhe jo si proces. Një pjesë e mësuesve realizojnë lidhjen e eksperiencave të nxënësve me tekstin, por ky ndërveprim fokusohet tek nxënësit aktivë dhe nuk është gjithëpërfshirës. Pas matjes së të kuptuarit rilexohen fjali të caktuara në tekst për të identifikuar informacionin. Theksojmë se ishte krejt i dukshëm fakti se në orët e vëzhguara nuk implementohet asnjë nga etapën e mësimdhënies eksplicite të strategjive të kombinuara, për faktin se këto praktika nuk njihen dhe nuk janë kërkesa që rrjedhin nga programi lëndor.

Këto gjetje mbështesin pohimet e mësuesve se strategjitë përdoren nga ana e tyre si procedura mësimdhënie, ndërkohë që nuk kanë dijeni mbi procedurat që mundësojnë të nxënësit strategjik të nxënësve. Orët e mësimi janë kryesisht orë tradicionale që nuk krijojnë hapësira për përfshirjen e të gjithë nxënësve në proces, faktor ky që lidhet me vështirësitë serioze që një pjesë e nxënësve shfaqin në realizimin e të kuptuarit.

Edhe pse në numër të limituar orësh ne vërejtëm gjetje të përafërta me ato të Pressley 1998, i cili vëren se mësuesit e matin të kuptuarin dhe i përfshijnë nxënësit në aktivitete pa u shpjeguar rolin e tyre dhe mënyrën se si i ndihmojnë në të nxënësit e tyre.

Në disa klasa... ne vëzhguam rrallë mësimdhënien eksplicite të të kuptuarit, përtej kërkimeve të shumta në dy dekadat e fundit për të përmirësuar të kuptuarin e nxënësve mbi tekstet e shkruara... Situata është e ngjashme me atë që raporton Durkin 1987, ku vërehet një fokus i madh ndaj matjes së të kuptuarit, por shumë pak mbi të mësuarin se si të kuptojmë". (Pressley, 1998:198).

Përgjithësisht nxënësve u krijohen mundësi për të praktikuar strategjitë e të kuptuarit, por nuk u mësohen strategjitë, apo vlera e përdorimit të tyre. (Pressley, 1998:198).

Në vazhden e studimeve mbi praktikat e ndjekura nga mësuesit, Durkin (1978-79), citon se mësimdhënia e të lexuarit në shkollat amerikane dominohet nga nxënës që lexojnë me radhë dhe mësues që drejtojnë pyetje, pa u paraprirë nga procedura që lehtësojnë dhe mundësojnë të kuptuarin. Kjo praktikë sipas tij, nuk ofron mësimdhënien e duhur për nxënësit që hasin vështirësi në të kuptuar. Duffy (1983), ngre shqetësimin mbi mundësitë e mësuesve për të realizuar mësimdhënien eksplicite të strategjive të të kuptuarit, kur i referohet faktit se proceset e modelimit dhe shpjegimit nuk do të jenë të lehta për t'u arritur. Allington (1994: 22), vëren se shumë nxënës pyeten mbi të lexuarin, por kanë mundësi të kufizuara për të marrë mësimdhënie mbi strategjitë dhe mënyrat e realizimit të të kuptuarit.

5.3.9 Këndvështrimi i mësuesve mbi mësimdhënien e të kuptuarit

Ky studim gjithashtu mori në shqyrtim perceptimet e mësuesve mbi praktikat e ndjekura gjatë mësimdhënies së të kuptuarit. Përgjigjet nga intervistat me mësuesit dëshmuar se mësuesit nuk janë të familjarizuar me qasjen e mësimdhënies eksplicite të strategjive konjitive dhe metakonjitive. Së pari, pasi këto qasje nuk kanë qenë pjesë e formimit të tyre fillestar dhe sy dyti, ata nuk janë trajnuar mbi këtë qasje. Mësuesit pohojnë gjithashtu se ndjekin me përpikmëri veprimtaritë e paraqitura në tekst dhe përgjithësisht metoda e mësimdhënies së të kuptuarit ndjek rrjedhën e aktiviteteve të pasqyruara në tekst. Strategjia më dominuese është pyetje – përgjigje, që përdoret kryesisht për të lidhur eksperiencat e nxënësve me tekstin dhe për të matur të kuptuarin. Mësuesit janë të preokupuar për mungesën e motivimit të nxënësve karshi procesit të të nxënës. Këndvështrimet e tyre përkrijnë me gjetjet nga vëzhgimet e orëve, çfarë përforcon faktin se mësimdhënia e të kuptuarit zhvillohet bazuar në qasjen tradicionale, ku mësuesit matin të kuptuarin dhe nxënësit përgjigjen mbi sa kanë kuptuar.

5.4 Rëndësia e punimit

Kontributi i këtij studimi është domethënës, pasi trajton një qasje shumë delikate të përfolur, por pak të studiuar në Shqipëri. Qasja synon krijimin e një lexuesi të pavarur dhe strategjik, që përfton mekanizmat e të kuptuarit, të cilat i shërbejnë në të nxënës gjatë gjithë jetës dhe përkthehen në kontribute individuale dhe shoqërore. Studimi do t'ju vijë në ndihmë hartuesve të kurrikulave, teksteve dhe mësuesve për trajtimin e mësimdhënies së të kuptuarit, nën një

këndvështrim të ri të provuar për efektet pozitive. Kontributi tjetër lidhet me faktin, se studimi hap një dritare dhe sjell zgjidhje për mësimdhënësit dhe grupet e interesuara për reduktimin e analfabetizmit funksional në vendin tonë. Së fundmi shpresojmë që studimi të jetë një shkëndijë në mozaikun e studimeve që kërkojnë t'i japin zgjidhje kapërcimit të analfabetizmit funksional dhe një shtysë që studiues të tjerë në Shqipëri të hulumtojnë në këtë drejtim.

Në aspektin metodologjik studimi përshfaq një ndërthurje të analizës cilësore dhe sasore me natyrë përshkruese dhe eksperimentale dhe e trajton problemin nga disa perspektiva. Procesi i të kuptuarit është kompleks dhe studiuesit kanë evidentuar si faktorë kryesorë: tekstin, lexuesin, kontekstin dhe mësuesin. Studimi ynë mori përsipër të trajtojë ndikimin e këtyre katër komponentëve në realizimin e të kuptuarit. Fillimisht ne analizuam dokumentet kurrikulare dhe ndërtimin e tekstit, përtej ne synuam të njohim intensitetin e përdorimit të strategjive tek lexuesit, më pas ne trajtuam kontekstin e të nxënësit dhe konstatuam se si realizohej mësimdhënia e të kuptuarit dhe së fundmi analizuam faktorin mësues në këtë proces. Në etapën eksperimentale ne provuam se nëse dy nga këto variabla ndryshojnë, (konteksti dhe qasja e mësuesit), efektet tek lexuesi janë të qenësishme dhe reflektohen në realizimin e të kuptuarit dhe formimin e një nxënësi strategjik në të nxënë. Studimi u mbështet në modele të provuara për efektet e tyre pozitive, por fokusi u vendos tek ndërveprimi i nxënësve në grupe dyshe dhe monitorimi i të nxënësit të tyre. Këto elemente mundësojnë pjesëmarrje gjithëpërfshirëse të nxënësve dhe vlerësim të vazhdueshëm të progresit të tyre. Një element tjetër, jo i ri që besojmë se e bëri eksperimentin të suksesshëm ishte përdorimi fleksibël i strategjive. Mësimdhënien e strategjive nuk u trajtua si një qëllim në vetvete, duke rrezikuar shmangien e fokusit nga të kuptuarit. Ishte e rëndësishme që nxënësit të familjarizoheshin me strategjitë, qëllimin, kohën dhe mënyrën e përdorimit të tyre, por nga ana tjetër ata ishin të lirë t'i përdorin strategjitë vetëm në rastet kur ato u nevojiteshin dhe jo për hir të përdorimit të tyre. Studiuesi gjykoi se fokusi i tepërt tek përdorimi i strategjive mund të zhvendoste fokusin nga të kuptuarit. Nisur nga kjo, ne yshtemi të dalim në përfundimin se janë teksti dhe raporti i tij me lexuesin ato që përcaktojnë aktivizimin e strategjive për të hequr pengesën në të kuptuar. Një tipar tjetër që e bën studimin të besueshëm është numri i përfaqësues i kampionit që përfshiu 10 % të shkollave

9-vjeçare të rrethit të Tiranës (me nga 2 klasa të treta), që lejon bërjen e përgjithësimeve për këtë grupmoshë në këtë rajon. Një avantazh tjetër është se kampioni u përzgjedh në mënyrë rastësore, çfarë rrit besueshmërinë e studimit. Studimi është i vlefshëm në kontekstin shqiptar pasi është prej studimeve të pakta që ka trajtuar këtë temë. Theksojmë se të dhënat kryesisht vijnë nga raportet kombëtare që janë të paktë në numër, si dhe ato ndërkombëtare me natyrë krahasuese me vende të tjera.

5.5 Kufizimet e studimit

Edhe pse në studim u përfshi një numër i konsiderueshëm nxënësish që na lejon të bëjmë përgjithësime, jemi të ndërgjegjshëm për disa kufizime që parashtrohen. Kufizimi kryesor i studimit lidhet me faktin se kemi të bëjmë me një studim quazi-eksperimental. Numri i madh i kampionit të përfshirë në studim dhe prania e nxënësve në disa shkolla e bëri të pamundur realizimin e një studimi eksperimental. Në këtë kontekst, duhet theksuar se praktikrat e ndjekura nga mësuesit, përtej përpjekjeve të studiuesit për të realizuar një trajnim efektiv kanë qenë nën monitorim të pjesshëm nga studiuesi.

Rezultatet e marra nga pohimet e nxënësve, provuan shtim të intensitetit të përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit, por studimi nuk provoi transfertën dhe përdorimin e tyre në tekste të panjohura. Siç theksohet në studimin e Raphael, (1982:186-190), hapat e zbatimit të strategjisë janë shumë të rëndësishëm, atëherë kur procedurat e mësuara përdoren në mënyrë të pavarur nga nxënësit në tekste të reja.

Rezultatet e studimit gjithashtu provuan se nxënësit e mësuar në bazë të mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit përmirësuan të kuptuarit e një teksti letrar. Studimi nuk arriti të provonte qëndrueshmërinë e aftësive të përftuara në distanca kohore më të gjata.

Një kufizim tjetër lidhet me aspektin gjeografik. Studimi përfshiu nxënësit e klasave të treta në nivel rajonal (qyteti i Tiranës). Edhe pse kampioni është i konsiderueshëm, mund të spekulohet po të themi se nxënësit në të gjitha rajonet, do të rrisnin frekuencën e përdorimit të strategjive, si dhe do të përmirësonin të kuptuarin pas një ndërhyrje 20 javore, kur të ekspozoheshin ndaj mësimdhënies eksplicite të strategjive të kombinuara. Një përgjithësim, i tillë do të kërkonte zhvillimin e eksperimentit në të gjitha rajonet njëkohësisht.

Një tjetër kufizim lidhet me matjen e rezultateve me test të ndërtuar nga studiuesi. Arritjet e nxënësve në të kuptuar nuk u matën me test të standardizuar. NRP, 2000 vëren se ka diferenca të dukshme të madhësisë së efektit ndërmjet studimeve të bazuara në matjet me teste të kryera nga studiuesi, kundrejt testeve të standardizuara. Ne do të mund të përgjithësonim gjetjet, nëse këto rezultate do të ruheshin edhe nëpërmjet matjes me test të standardizuar. Në këtë kontekst, studiuesit kanë ngritur shqetësimin për standardizimin e instrumenteve të vlerësimit për matjen e të kuptuarit.

KAPITULLI VI KONKLUSIONE

Në këtë kapitull do të pasqyrohet një përmbledhje e gjetjeve shkencore në fushën e mësimdhënies së të kuptuarit. Në vijim do të paraqiten konkluzionet, implikimet, si dhe sugjerimet për studime të mëtejshme.

6.1. Përmbledhje e gjetjeve kryesore të studimeve në fushën e mësimdhënies së të kuptuarit

Studimet mbështesin faktin se konsolidimi i kompetencës komunikuese dhe në veçanti shkrim-leximit, paraqet shanse të mira punësimi për individët, jetë më cilësore dhe kontribut të shtuar shoqëror. Mungesa e këtyre aftësive nga ana tjetër, përbën problem në realizimin personal dhe shanset për tu integruar në shoqëri. Të lexuarit dhe aftësia për të kuptuar sipas Olson (1984), është një kartë ndërdisiplinore që ndikon në formimin e përgjithshëm akademik të nxënësit.

Studimet në nivel ndërkombëtar, që e krahasojnë Shqipërinë me vende me ekonomi të zhvilluara, dhe në nivel të përafërt, raportojnë se nga periudha 2000-2015 është shënuar një rritje e lehtë, por e qëndrueshme e arritjeve të nxënësve në të lexuar nga një performancë në tjetrën. Gjithsesi, nuk mund të anashkalohet fakti se pjesa më e madhe e nxënësve shqiptarë performojnë në nivele ndjeshëm më të ulëta, krahasuar me mesataren e nxënësve nga vende të OECD-së. Raportet kombëtare 2014-2015 nga ana tjetër, pasqyrojnë vështirësi serioze të një pjese të konsiderueshme të nxënësve të klasave të treta dhe të pesta në aftësinë e të lexuarit, ndërkohë që nuk vërehet përmirësim nga njëri vit në tjetrin.

Studiuesit e kanë bashkëngjitur të lexuarin me të arsyetuarin, përtej aftësive dekoduese dhe e kanë parë si arsyeja pse të lexuarit ndodh. Në këndvështrimin historik, perspektivat për të zbuluar se si realizohet të kuptuarit janë karakterizuar nga përpjekje të vazhdueshme për gjetjen e faktorëve që ndikojnë në realizimin e tij. Qasjet janë zhvendosur nga perceptimi se të kuptuarit ekziston vetëm në tekst, në idenë se ai ekziston në kuptimësinë që i vesh lexuesi, pa lënë mënjanë qëllimet e autorit dhe kontekstin. Roli i njohurive paraprake ka marrë vëmendje të veçantë në këtë kontekst. Gjithsesi, perspektivat janë luhatur ndërmjet dy teorive të rëndësishme atyre induktive dhe deduktive, që mbronin pikëpamjet se të kuptuarit realizohet në njërin kah apo në tjetrin. Studiuesit përcaktuan një sërë faktorësh me ndikim në

realizimin e të kuptuarit si: njohja e gjuhës (konsolidimi i komponentëve fonologjikë, dekodues leksikorë, ekspresivë); memoria; aftësitë konjitive; aftësitë metakonjitive; njohuritë paraprake; struktura e tekstit; lexuesi dhe ndërthurja e disa faktorëve njëkohësisht. Përfitimet e këtyre gjetjeve qëndrojnë në faktin se njohja e faktorëve nga mësuesit, do të fokusonte punën e tyre në këto drejtime dhe do të ndihmonte nxënësit në përmirësimin e të kuptuarit. E rëndësishme konsiderohet ngjizja ndërmjet katër komponentëve bazë që influencojnë të kuptuarit si: teksti, lexuesi, konteksti dhe mësuesi, që ofroi për studiuesit një optikë të plotë. Ndërmjet modeleve të shumta spikatën ai i mësimdhënies së ndërsjellët dhe mësimdhënies transaksionale të strategjive. Suksesi i këtyre dy modeleve mbështetet në faktin se studiuesit ndërthurën mësimdhënien e strategjive me ndërveprim të shtuar mes nxënësve, dhe diskutim mbi mënyrën e realizimit të kuptuarit. Studimet avancuan dhe u gjet se kontrolli i të menduarit mund të ndikonte në mënyrën e realizimit të të kuptuarit. Ata morën shkas nga studimet që hodhën dritë mbi karakteristikat e lexuesve të mirë. Gjetja më e bujshme ishte se këto procese mendore që aktivizoheshin gjatë të kuptuarit, ishin të transferueshme tek nxënësit me vështirësi në të kuptuar. Sfida tjetër konsistoi në gjetjen e mënyrave për t'ua mësuar ato nxënësve, (përfshirë numrin e strategjive, kohën dhe qasjen e mësimdhënies). Kjo bëri që studimet mbi efektet e qasjes të intensifikoheshin dhe të provonin nëse përdorimi i strategjive jepte rezultate në procesin e të kuptuarit. Fillimisht, studiuesit provuan efektet pozitive të strategjive të aplikuara ndarazi, megjithëse të dhënat empirike vijnë kryesisht nga matje të kryera nga eksperimentuesit në raport me matjet e standardizuara. Më tej, studiuesit provuan të ndërthurnin disa strategji njëkohësisht dhe efektet qenë më pozitive se në rastin e strategjive të aplikuara ndarazi. Praktikën u spostuan nga baza konjitive drejt asaj metakonjitive, ku nxënësit duhet të mësonin si të monitoronte të kuptuarin e tyre dhe mësuesi duhej t'i mësonte ta bënin një gjë të tillë. Këto modele dhe të tjera të ngjashme, provuan se mësimdhënia eksplicite e strategjive të kombinuara, rrit vetëdijen e nxënësve mbi përdorimin e strategjive dhe përmirëson të kuptuarin e teksteve.

6.2 Përfundime mbi gjetjet

Studimi provoi një influencë domethënëse të përdorimit të strategjive në rritjen e të kuptuarit dhe shtimin e përdorimit të tyre.

Studimi ynë vërtetoi hipotezën se mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakonjitive përmirëson aftësitë e nxënësve të përfshirë në eksperiment për të kuptuar pjesët letrare. Më specifikisht, rezultatet treguan se nxënësit e mësuar në bazë të mësimdhënies eksplicite të strategjive të të kuptuarit rritën aftësitë:

- për të identifikuar;
 - për të krahasuar;
 - për të gjetur kuptimet e fshehura;
 - për të përmbledhur informacionin.
- Efektet e ndërhyrjes rezultuan pozitive dhe mbështeten nga studime të shumta, por mbetemi disi të paqartë për variablat që mundësuan rritje edhe tek grupi i kontrollit, përtej faktit se rritja tek nxënësit e përfshirë në eksperiment shfaqet dukshëm më e madhe.
 - Gjithashtu studimi provoi se mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakonjitive shton intensitetin e përdorimit të strategjive gjatë të lexuarit, tek nxënësit e klasave të treta.

Më specifikisht nxënësit pohuan se shtuan intensitetin:

- për të lexuar në mënyrë të qëllimtë;
- për të aktivizuar njohuritë paraprake;
- për të monitoruar të kuptuarit;
- për të gjeneruar pyetje, gjetur përgjigje;
- për të përmbledhur informacionin më shpesh se nxënësit që nuk u përfshinë në eksperiment.

Rezultatet nuk dëshmuar korrelacion ndërmjet ekspozimit ndaj librave dhe përdorimit të strategjive, megjithëse studime të ndryshme kanë provuar të kundërtën.

Rezultatet provuan një lidhje të fortë ndërmjet pëlqimit për të lexuar dhe arritjeve në të kuptuar. Nxënësit që pëlqejnë të lexojnë libra, e realizojnë të kuptuarin më mirë se ata që nuk pëlqejnë të lexojnë. Gjetjet tona në këtë pikë u bashkëngjiten studimeve të tjera që e kanë provuar një korrelacion të tillë.

Studimi nuk vërejti ndryshime ndërmjet aftësive të vajzave dhe djemve në realizimin e të kuptuarit. Ato pothuajse i kuptojnë njëloj pjesët letrare. Studime të tjera në këtë aspekt favorizojnë vajzat në të lexuar, ndërkohë që djemtë kryesojnë në lëndët shkencore.

Përtej efekteve pozitive që u përftuan nga instrumentet sasiore, analizat deskriptive nxorën në pah disa probleme që gjykojmë se ndikojnë në vështirësitë e nxënësve në të kuptuar. Analiza e programit kurrikular të Gjuhës Shqipe, (klasa e tretë) vërejti se kurrikula nuk synon zhvillimin e të nxënësve strategjik. Në thelb, ajo është e fokusuar tek produkti dhe nuk i mëshon procesit dhe mënyrave të evoluimit drejt realizmit të tij. Në kurrikul, në raste të caktuara nuk është ruajtur një logjikë lineare e pasqyrimin të objektivave që mundësojnë zhvillim gradual të aftësive konjitive të nxënësve.

Teksti shkollor nuk përputhet plotësisht me kërkesat e programit. Ndërtimi i aparatit pedagogjik nuk mundëson rritje lineare të aftësive, dhe zhvillimit konjitiv. Teksti nuk pasqyron aktivitete që mundësojnë të nxënësve strategjik dhe parashtron në raste të caktuara probleme në aspektin etik dhe estetik.

Vrojtimet e orëve mësimore para ndërhyrjes eksperimentale dëshmuar se mësimdhënia e strategjive të të kuptuarit nuk është praktikë që implementohet gjatë orëve mësimore. Struktura e orës nuk ndjek një bosht linear të etapave të të lexuarit. Të kuptuarit është një aftësi që zhvillohet si produkt dhe jo si proces, çka nënkupton se mësuesit matin sa kanë kuptuar nxënësit, por nuk i mësojnë ata si të kuptojnë. Aktivitetet që kryhen në funksion të të kuptuarit, janë ngushtësisht të lidhura me tekstin shkollor, çka reflekton ngurtësinë e procesit. Mësimdhënia fokusohet kryesisht tek nxënësit me rezultate të mira, duke lënë të pa përfshirë në procesin e të nxënësve pasivë dhe me vështirësi në të kuptuar.

Së fundmi, intervistat me mësuesit nxorën në pah se ata kanë njohuri të pakta mbi strategjitë e të kuptuarit dhe mënyrat e implementimit të tyre në praktikën mësimore. Ata gjithashtu nënvizuan nevojën për trajnime në këtë drejtim, si dhe probleme që lidhen me motivimin e paktë të nxënësve.

Analiza e faktorëve që ndikojnë në vështirësitë e nxënësve në të kuptuar, na lejon të arrijmë në përfundimin se disa prej faktorëve që ndikojnë në vështirësitë e nxënësve në të kuptuar, lidhen me një kurrikul të pahapur ndaj zhvillimeve të fundit pedagogjike; me një tekst shkollor që shfaq probleme në konceptim dhe i përgjigjet shumë pak të nxënësve strategjik; në praktika mësimdhënies që zhvillohen me në qendër mësuesin dhe me mungesën e trajnimeve për të realizuar mësimdhënie bashkëkohore.

6.3 Implikime për mësimdhënien e të kuptuarit

1. Përfshirja e mësimdhënies së strategjive të të kuptuarit në kurrikulat shkollore, do të kontribuonte në zhvillimin e të nxënit strategjik të nxënësve.
2. Përgatitja e manualeve e bazuar mbi studime shkencore, do të vinte në ndihmë mësuesve të jetësonin mësimdhënien e strategjive të të kuptuarit.
3. Trajnimi intensiv i mësuesve mbi mësimdhënien eksplicite të strategjive konjitive dhe metakonjitive, do të ndikonte pozitivisht në procesin e mësimdhënies së të kuptuarit, si dhe në arritjet e nxënësve.
4. Ndërtimi i aparatit pedagogjik të teksteve i bazuar në aktivitete që mundësojnë të nxënit strategjik, do të kontribuonte në përmirësimin e të kuptuarit.
5. Përzgjedhja e temave cilësore nga autorë të njohur, në përshtatje me moshën dhe interesat e nxënësve, do të ndikonte në motivimin e tyre ndaj të lexuarit.
6. Gjetja e një balance ndërmjet aplikimit të strategjive dhe nxitjes së diskutimeve rreth tekstit, do të kontribuonte në realizimin e të kuptuarit, por gjithashtu dhe në zhvillimin konjitiv të nxënësve.
7. Monitorimi i ngushtë i progresit dhe vështirësive të nxënësve në të kuptuar, do të mundësonte një mësimdhënie në funksion të nevojave të gjithsecilit.
8. Ndërveprimi i shtuar i nxënësve nëpërmjet përdorimit të strategjive të ndryshme, do të rriste të nxënit e ndërsjellët dhe do të krijonte një proces më gjithëpërfshirës të nxëni.

6.4 Rekomandime për studime të mëtejshme

- Mësimdhënia eksplicite e të kuptuarit nuk nënkupton vetëm të kuptuarit e teksteve, por edhe konsolidimin e mekanizmave të të nxënit. Studime të mëtejshme nevojiten për të parë qëndrueshmërinë e aftësive dhe ruajtjen e rezultateve në tekste të panjohura.
- Siç kemi theksuar, të kuptuarit është një aftësi bazë, ndërdisiplinore. Studimi ynë provoi efikasitetin e mësimdhënies eksplicite tek tekstet narrative. Studime të tjera do

të ishin me interes, për të parë efektin e ndërhyrjes tek tekstet informuese si dhe tek lëndët shkencore.

- Në studim nuk u përfshinë nxënësit me probleme në dekodim për të shmangur ndërhyrjen e variabaleve të tjerë në të kuptuarin e tekstit, çka shtron nevojën për të ndërmarrë studime të mëtejshme që zbulojnë rritjen e të kuptuarit tek kjo kategori nxënësish.
- Efektet e prodhuara mbi vetëdijen konjitive dhe metakonjitive të strategjive janë rezultat i ndërhyrjes 20 javore, ndërkohë që ato duhen provuar në periudha më afatgjata si dhe duhen shoqëruar me teste që matin qëndrueshmërinë e strategjive të përfutuara nga nxënësi.
- Punimi provoi efektet e ndërhyrjes tek nxënësit e klasave të treta, ndërkohë që studimet në lëmin e mësimdhënies konjitive dhe metakonjitive të të kuptuarit janë fokusuar kryesisht tek nxënësit e klasave të katërta. Studime të mëtejshme do të nevojiteshin në kontekstin e shkollës shqiptare për të zbuluar efektin në moshë më të hershme, edhe pse faktori gjuhësor është në fazë konsolidimi.
- Pjesa dërrmuese e studimeve është zhvilluar me fëmijë të zakonshëm, për këtë arsye, siç vëren dhe NRP, 2000 shtrohet nevoja për të studiuar mënyrat e përmirësimit të të kuptuarit tek nxënësit me aftësi të kufizuara.
- Në kontekstin e zhvillimit teknologjik dhe përdorimit të teksteve digjitale, lind nevoja për studime mbi të kuptuarin e nxënësve në këto lloj tekstesh.

6.4.1 Si mund të ndërtohej teksti në funksion të të nxënit strategjik?

Rubrikat që do të përfshiheshin në aparatin pedagogjik do të ishin:

- *Përse do ta lexojmë pjesën?*- nëpërmjet së cilës përcaktohet qëllimi i të lexuarit.
- *Çfarë dimë rreth temës?*- nëpërmjet të cilës aktivizojmë njohuritë paraprake.
- *A kemi pasur ne një eksperiencë të tillë?*- nëpërmjet së cilës lidhim eksperiencat e nxënësve me temën që do të trajtohet.
- *Mësojmë fjalët dhe shprehjet e reja* - nëpërmjet së cilës paraprakisht qartësohen fjalët dhe shprehjet e panjohura.

- *Çfarë do të ndodhë në tekst?* - nëpërmjet së cilës u kërkojmë nxënësve të parashikojnë.
- *Mësojmë si të mësojmë. Si të monitorojmë të kuptuarin? Si të përdorim strategji rregulluese* - nëpërmjet së cilës u mësojmë nxënësve strategjitë, duke i aplikuar në tekst.
- *Lexojmë tekstin* - nëpërmjet të cilës përpiqemi të realizojmë të kuptuarit.
- *I kthehem tekstit* - nëpërmjet së cilës monitorojmë të kuptuarin.
- *Lidhim paragrafët / përcaktojmë koherencën e ngjarjeve / përdorim hartën e mendimit/ diagramin e Venit* - nëpërmjet së cilës nxënësit praktikohen për të realizuar të kuptuarin.
- *I përgjigjemi pyetjeve rreth tekstit* - nëpërmjet të cilës matim nivelin e të kuptuarit të nxënësve.
- *Zbulojmë strukturën e tekstit* - nëpërmjet përdorimit të organizuesve grafikë qartësojmë subjektin dhe raportet ndërmjet personazheve dhe ngjarjeve.
- *Përmbledhim informacionin. Nxjerrim pikat e planit. Gjejmë idenë kryesore* - nëpërmjet të cilës zhvillojmë aftësitë sintetizuese të nxënësve dhe rrisim cilësinë e të kuptuarit të tekstit dhe forcojmë kujtesën afatgjatë.
- *Çfarë mendojmë ne për ngjarjet, apo farë mendojmë ne për informacionin?* - nëpërmjet të cilës nxësim diskutimet, zhvillojmë aftësitë e larta mendore dhe analitike të nxënësve.¹²

¹² Këto strategji jo domosdoshmërisht duhen integruar të gjitha në aparatin pedagogjik të një pjese leximi. Ato përzgjidhen në varësi të specifikave që shfaq teksti.

BIBLIOGRAFIA

Burime parësore

Agjensia Kombëtare e Provimeve, (2014). Raport publik Vlerësimi Kombëtar për lëndët: Gjuhë shqipe, Matematikë, Dituri natyre, klasa 3 dhe 5, Tiranë.

Agjensia Kombëtare e Provimeve, (2015). Raport publik Vlerësimi i Arritjeve të nxënësve të klasës së 3-të dhe klasës së 5-të, Tiranë.

Almasi, J. F. (2003). Teaching strategic process in reading. New York, NY: The Guilford Press

Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985) Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. Washington, DC: The National Institute of Education
Baker, L. (2013). Metacognitive strategies. International guide to student achievement (pp. 419-421). New York: Routledge.

Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. American Educator, 16(4), 14-18

Armbruster, B.B., & Anderson, T.H. (1982). Structures for explanations in history textbooks, or so what if Governor Stanford missed the spike and hit the rail? (Tech Rep. No. 252). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Armbruster, B.B., & Anderson, T.H. (1984). Producing considerate expository text: Or easy reading is damned hard writing (Reading Education Rep. No. 46). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Armbruster, B.B., Anderson, T.H., & Meyer, J.L. (1990). The framing project: A collaboration to improve content area reading using instructional graphics (Tech. Rep.).

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? Reading Research Quarterly, 22, 331–346.

Auerbach, E. R., & Paxton, D. (1997). “It’s not the English thing”: Bringing reading research into the ESL classroom. TESOL Quarterly, 31, 237-261.

Baily, C. A. (1996). Unobtrusive computerized observation of compensation strategies for writing to determine the effectiveness of strategy instruction. In R. L.

- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Austin Press.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Sandora, C., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96, 385-414.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Bramlett, R. K. (1994). Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for schoolbased consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), 67-84.
- Brown, R., & Coy-Ogan, L. (1993). The Evolution of transactional strategies instruction in one teacher's classroom. *The Elementary School Journal*, 94, 221-233.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Cain, C. and Oakhill, J. (2004) Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences. In *children's comprehension problems in oral and written language*. Guilford Press, NewYork, 41-75.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S. & Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics $\times$ instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 189-221.
- Carr, L.T (1994) The strengths and weaknesses of quantitative and qualitative research: What method for nursing? *Journal of Advanced Nursing*. 20(4), 716-721.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading

frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006

- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and at school*. Baltimore: Brookes.
- Dole, J.A., Brown, K.J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31, 62–88.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L., R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Duchnowski, A. J., Kutash, K., Sheffield, S., & Vaughn, B. (2006). Increasing the use of evidence-based strategies by special education teachers: A collaborative approach. *Teaching and Teacher Education*, 22, 838-847.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *Elementary School Journal*, 93(3), 231 247.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *Reading Teacher*, 40, 414-418.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M.S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putname, J. & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 347-368.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Book, C., Putnam, J., & Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly*, 21(3), 237-252.
- Duffy, G., Roehler, L., & Rackliffe, G. (1986). How teachers' instructional talk influences students' understanding of lesson content. *Elementary School Journal*, 87(1), 3-16.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Durkin, D. (1978–1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 15, 481–533.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA. Allyn & Bacon.

- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452.
- Fielding, L., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62–67.
- Fielding, L.G., Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1990). How discussion questions influence children's story understanding (Tech. Rep. No. 490). Urbana, IL: University of Illinois, Centre for the Study of Reading.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179-188. doi:10.1002/TRTR.01117
- Fitzgerald, J., & Spiegel, D.L. (1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, 15, 1–17.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Gordon, C.J., & Pearson, P.D. (1983). The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children's comprehension abilities (Tech. Rep. No. 277). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S., & Rach, L. (1998). Principles of integrated instruction for engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 10(2), 177–199.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261–278.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Lutz Klauda, S. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–332.
- Guthrie, J.T., & Davis, M.H. (2003). Motivating the struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59–85.

- Guzzetti, B.J., Snyder, T.E., Glass, G.V., & Gamas, W.S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28, 116–159.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391–417.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 821-829.
- Harris, T. L., & Hodge, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hartman, D.K. (1995). Eight readers reading: The intersexual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 520-561.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Holloway, J. H. (1999), Improving the reading skills of adolescents *Educational Leadership*, 57(2), pp. 80-82
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1996). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Johnston, P., & Pearson, P. D. (1982). Prior knowledge, connectivity, and the assessment of reading comprehension (Technical Report No. 245). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Instituti i Kurrikulës dhe Standardeve, Programi i gjuhës shqipe, klasa 3, 2005.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17. doi:10.1044/1058-0360(2002/003).
- Keene, E. O., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a readers' workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577. doi:10.3758/BF03193491.

- Kletzien, S., 1991. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly* 25, 67–86.
- Kucer, S.B. (2001). *Dimensions of literacy: A conceptual base of teaching reading and writing in school settings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 25, 459–476.
- Lysynchuk, L. M., Pressley, M., & Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *Elementary School Journal*, 90(5), 469–484.
- MacCarthy, S. J. and T. E. Raphael (1989), *Alternative perspectives of reading/writing connections*: Michigan State University, College for Education, Institute for Research on Teaching. Occasional paper #130.
- McKeon, M.G., Beck, I. L., & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.
- Mier, M. (1984). Comprehension monitoring in the elementary classroom. *Reading Teacher*, 37, 770–774.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249–259.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–10.
- Morrow, L.M. (1984b). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behaviour*, 16, 273–288.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46–55.
- Nolte, R., & Singer, H. (1985). Active comprehension: Teaching a process of reading comprehension and its effects on achievement. *The Reading Teacher*, 39, 24–31.
- OECD (2010). *PISA Results: What students know and can do. Student performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. 1)*. Paris: Author.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I). Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, OECD Publishing.

- OECD and HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT CANADA (1997), Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey, Paris.
- OECD (2002a), PISA 2000 Technical Report, Paris.
- Olson, D. R. (1994), The world on paper. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., 1993. La difference continue ...gender differences in second/foreign language learning styles and strategies. In: Sutherland, J. (Ed.), Exploring Gender. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 140–147.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(2), 291-300.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771- 777.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293–316.
- Paris, S.G., Cross, D. R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76. (6), 1239-1252.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53, 649-702.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P.B., et al. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL Program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 5–19.

- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 511–554.
- Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *Reading Teacher*, 36, 186-190.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181- 221.
- Schatmeyer, K. (2007). Hooking struggling readers: Using books they can and want to read. *Illinois Reading Council Journal*, 35(1), 7-13.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native speakers. *System*, 29(4), 431-449
- Singer, H., & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166–186.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2009). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J., & Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 205-220.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 8, 512-518. doi:10.2307/747131.

- Timss and Pirls 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning Michael O. Martin and Ina V.S. Mullis, Editors.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2002 Oral Reading Study.
- Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 426-443.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Willingham, D. T. (2006). Howknowledge helps. *American Educator*, Spring, 30-37.
- Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995). *Cognitive strategy instruction for middle and high schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Yopp, R.E. (1988). Questioning and active comprehension. *Questioning Exchange*, 2, 231–238.

Burime dytësore

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (2001). Alphabetic anxiety and explicit systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 66-80). NewYork, NY: Guilford.
- Allington, R. L. (1984). Oral reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. NewYork: Longman
- Bloom, B.S. (Ed.). (1956-1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Company Inc.
- Anderson, R.C., & Biddle, W.B. (1975). On asking people questions about what theyare reading. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 9, pp. 9–129). New York: Academic Press.

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255–292). New York: Longman.
- Anderson, R.C., Wilkinson, I.A.G., Mason, J.M., & Shirey, L. (1987, December). Prediction versus word-level questions. In R.C. Anderson (Chair), *Experimental investigations of prediction in small-group reading lessons*. Symposium conducted at the 37th annual meeting of the National Reading Conference, St. Petersburg Beach, FL.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Brown, A. L. (1987). Control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd edition) (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the National Reading Panel findings. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 213-234). Baltimore, MD: Brookes.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alverman, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-839). Newark, DE: International Reading Association.
- Levin, J.R., & Pressley, M. (1981). Improving children's prose comprehension: Selected strategies that seem to succeed. In C.M. Santa & B.L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 44–71). Newark, DE: International Reading Association.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. In I. Lundberg & T. Høien (eds.), *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research/

- UNESCO. Lundberg, I. (1997), *Världen som läspedagogiskt laboratorium*. In J. Frost, A. Sletmo & F. E. Tonnessen (eds.), *Skriften pE veggen*, Dansk Psykologisk Forlag, Copenhagen.
- McNamara, T. P., Miller, D. L., & Bransford, J. D. (1991). Mental models and reading comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research Volume II* (pp. 490-511). New York: Longman.
- Morrow, L.M. (1984a). Effects of story retelling on young children's comprehension and sense of story structure. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading language processing and instruction* (33rd Yearbook of the National Reading Conference, pp. 95–100). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Murphy, S. (2009). Finding literacy: A review of the research on literacy assessment in early childhood education. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 369-378). London: Sage.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P. D., & Camperell, K. (1981). Comprehension of text structures. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching* (pp. 27-54). Newark, DE: International Reading Association
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Rasinski, T. V., Reutzel, C. R., Chard, D. & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, B. Moje, and P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 286-319). New York: Routledge.
- Rumelhart, D.E., & Norman, D.A. (1981). Analogical processes in learning. In J.R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 335–360). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherences. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539–588). San Diego, CA: Academic Press.

Burime nga interneti

- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction[on-line]. Available:
<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris.

<https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:54fd088e-f421-49c7-8ee2-852aff57682f/pisa2015-results-eng-vol1.pdf>

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. (available online at

https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), A-3. Retrieved from <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a3.html>.

Libri shkollor:

Petro, R. Pepivani, N. Gjuha Shqipe 3, Albas, 2006.

SHTOJCA

Shtojca nr. 1

Lista e temave të zhvilluara nga klasat eksperimentale dhe klasat e grup kontrollit gjatë periudhës 20 javore .

Temat e zhvilluara janë si më poshtë:

1. Puthjet e humbura. Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 44-45)
2. Shuplaka . Qirici, M. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 47)
3. Kush banon këtu pranë? Petro. R; (2006 : 51)
4. Shtëpia në fshat. Pepivani, N. (2006 : 54- 55)
5. Kali i vjetër. Petiwins Xh. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 57- 58)
6. Mirë se erdhe në klubin e miqve të mirë! (Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 62-63)
7. Tina si skërfyell. Petro. R; (2006 : 64-65)
8. Macja jonë Kiti. Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 68- 69)
9. Tri gëzimet. Kikaj, V. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 71-72)
10. Dy shokët dhe breshkat. Vaber, B. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 75-76)
11. Nëse gjej një monedhë. Mos, Xh. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 77) -poezi
12. Dy shoqet. (poezi)Petro. R; (2006 : 80)-
13. Kuzhinieri ynë. Pepivani, N. (2006 : 81)
14. Gazmoret e Capaculit. Bubani, D. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 85-86)
15. Lushi shpëtimtari. Demolli, A. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 87- 88)
16. Hajdi dhe Klara. Spirit, J. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 92- 93)
17. Për shoqen që ndërroi qytet. (poezi), Janku. S.në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 95-96)

18. Bukuroshja e fjetur. (përrallë) Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 102-103)
19. Agimi dhe lutja e tij. (përrallë), Muca, N. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 105-106)
20. Rosaku i vogël i shëmtuar. (përrallë), Andersen, K, H. në Petro. R; Pepivani, N.
(2006 : 109-110)
21. Kopshti i gjigandit. (përrallë), Wild, O. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 115-116)
22. Në kopshtin zoologjik. (përrallë), Bushaka, G. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 119-120)
23. *Lopa që shkoi në qytet*. (poezi), Qirici, M. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 125)
24. *Iriqi dhe mollët*. (përrallë), Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 126)
25. *Zogu dhe djali*. Frashëri, N. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 128)
26. *Luani dhe miu (fabul)*. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 133)
27. Toka dhe oqeani. Zxrabuka, në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 138-139)
28. Dheu është flori. (tregim). Frashëri, S. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 142-143)
29. Kthimi i Ymer Agës. (legjendë shqiptare) në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 144-145)
30. Flamuri magjik. Pandel, K. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 148-149)
31. *Vendi im*. Guranjaku, Q., në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 152)
32. *Kështjella. Kadare*, I. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 154-155- 166)
33. *Për Skënderbeun*. Hsalili, E. në Petro. R; Pepivani, N. (2006 : 257)
34. *Gjithçka ndryshon*. Petro R. Pepivani, N. (2006 : 160- 161)
35. *Vjeshta e artë*. Rodari, Xh. në Petro R., Pepivani. R., (2006 : 164- 165)
36. *Letër në dimër*. Petro R., Pepivani. R., (2006 : 167)
37. *Kur bie shi*. (poezi), Hoxha, M., në Petro R., Pepivani. R., (2006 : 170)

38. *Peizazhi i pyllit të zgjuar*, Agolli, D. në Petro R., Pepivani.R., (2006 : 173- 174)

39. *Kënga e bletëve*. (këngë popullore) në Petro R., Pepivani.R., (2006 : 175)

40. *Një vizitë në fund të detit*. Dera, N. në Petro R., Pepivani.R., (2006 : 177)

41. *Liqen*, Kikaj, V. (poezi) në Petro R., Pepivani.R., (2006 : 180)

Shtojca nr. 2

Letër njoftimi për prindin

Data.....

I dashur prind!

Po ju shkruajmë për t'ju informuar mbi një studim që do të zhvillojmë në lidhje me të lexuarit dhe mënyrën se si e realizojnë fëmijët tuaj të kuptuarin. Studimi do të kryhet me pjesëmarrjen e nxënësve të klasave të treta të shkollës " _____ " dhe është miratuar nga mësuesja. Znj. _____

Qëllimi i studimit është të shqyrtojë praktikën e mësimdhënies së të kuptuarit dhe të provojë se mësimdhënia eksplicite e strategjive konjitive dhe metakonjitive, përmirëson të kuptuarin e nxënësve. Metoda e përdorur do të përqendrohet në shpjegimin eksplicit të rolit të strategjive, vendit dhe kohës së përdorimit të tyre, ndërsa më tej do të vazhdojë me modelimin me zë të lartë të proceseve mendore që aktivizon mësuesja gjatë realizimit të të kuptuarit. Hapi tjetër do të konsistojë me praktikën e drejtuar, ku nxënësit lexojnë dhe realizojnë të kuptuarin me zë të lartë duke përdorur strategjitë, ndërkohë që mësuesja i ndihmon, i qartëson deri sa ata t'i përdorin ato, në mënyrë të pavarur.

Më tej nxënësit e realizojnë të kuptuarin dhe i shpjegojnë njëri tjetrit se si e arritën atë. Gjithashtu ata diskutojnë mbi pikat më të rëndësishme të tekstit.

Studimi do të zgjasë 20 javë. Fëmija juaj do të plotësojë 2 pyetësorë dhe do të kryejë 2 teste të cilat nuk do të vlerësohen me notë. Ju bëjmë me dije se pjesëmarrja është vullnetare.

M. Lika

Rr. Jordan Misja

Pallatet Abiges Halili, Tiranë.

Tel: 00355672068973

e-mail: lmajlinda@yahoo.com

Formulari i konfirmimit të pjesëmarrjes

Shpreh dakortësinë time që fëmija im të marrë pjesë në projektin: "Strategjitë e të lexuarit dhe roli i tyre në fenomenin e analfabetizmit funksional tek nxënësit e klasave të treta"

Data _____

Prindi _____

Firma _____

Shtojca, nr. 3.

Demonstrimi nga ana e mësueses i strategjive të kombinuara në varësi të ngërceve në të kuptuar, në tregimin me titull " *Puthjet e humbura*" (Petro R; Pepivani N, : 43-44)

Na ishte një herë një djalë që quhej Mark. Ai ishte me sy të zinj, flokë të kuq e me një fytyrë në formën e vezës. Sa herë që pinte një filxhan çaj, i kujtohej diçka, por nuk arrinte ta qartësonte, për shembull i vinin ndërmend biskotat në formën e lepurushëve. Por më shumë se biskotat e kuptonte që i mungonte një gjë mjaft e rëndësishme, puthja e çdo mbrëmje. Ajo asnjëherë nuk i vinte në orare të njëjta. Madje kishte raste që flinte dhe pa puthje. Kur kishin njerëz për darkë, mamaja nuk ngjitej në dhomën e tij për t'i dhënë puthjen e shumëpritur. Atë natë ajo puthje quhej puthje e humbur. Gjatë asaj nate Marku shihte ëndrra të tmerrshme. Ai ishte një fëmijë që mendonte më shumë se sa duhej për moshën që kishte. Vuante nga astma dhe shpesh në pranverë i merrej fryma. Po ilaçi më i mirë për të ishte puthja e mamasë së tij. Kur ishin me pushime. Marku dhe vëllai i tij shkonin gjithmonë te halla që e kishte shtëpinë mes gjelbërimit dhe ajrit të pastër. Të dy vëllezërve u pëlqente shumë të hanin luleshtrydhe. Në mbrëmje ata shikonin filma të mrekullueshëm dhe imagjinonin sikur ishin edhe vetë aktorë.

Të gjitha këto që lexuat më sipër i shpjegon tani Marku i rritur. Ai u bë një shkrimtar i madh dhe kjo ndodhi sepse ai gjeti një bllok ku kishte shënuar të gjitha puthjet e humbura. Në këtë bllok ai kishte pikturuar dhe filxhan çaji dhe disa luleshtrydhe. Tani nuk ka ndryshuar ndonjë gjë e madhe në fytyrën e Markut, përveçse i kanë rënë flokët dhe mban syze.

Puthjet e humbura, titull interesant, si mund të humbasin puthjet? Mbase quhen të humbura kur nuk na i dhuron apo nuk ia dhurojmë dikujt. (*lexim mes rreshtave*) Të shohim. Mbase autori po shkruan këtë tregim se puthjet e humbura e kanë trishtuar. (*parashikim*). Edhe unë marr puthje përditë, nga mami, babi, vëllai, por nuk është se i humbas (*lidhje e eksperiencave personale me tekstin*). Djalë me kokë në formë veze, nuk e kisha dëgjuar duhet të duket për të qeshur. filxhani i çajit me biskotat në formë lepurushi, ë po se çaji shoqërohet me biskota. (*perifrazim*) Marku qenka i trishtuar jo vetëm për biskotat por edhe për puthjet e humbura, që do të thotë se nuk i ka më të dyja, mbase biskotat ia bënte gjyshja që s' është më, kushedi. (*parashikim*). Tani e kuptoj pse i mungonin puthjet, të cilat nuk qenkan të gjyshes janë të mamasë. (*verifikon parashikimin*). Ëhë, kur kishin njerëz mami ishte e zënë, dhe nuk kishte kohë të ngjitej lart dhe t'i jepte puthjen, prandaj e quan "puthje të humbur". (*gjetja e kuptimeve të fshehura*). Kjo është arsyeja që ai flinte keq. Po pse shihte ëndrra të tmerrshme? (*gjenerimi i pyetjeve*). Mbase autori do të thotë se ai ishte i shqetësuar që mami nuk kishte ardhur ta përshëndeste dhe ai e ndiente mungesën. (*qartëson mos përputhjet*). Astma, prit e di këtë fjalën, kur ke alergji, jo më duhet ta shoh në fjalorth. Sëmundje (njeriu që vuan nga astma merr frymë me zor), po e njëjta gjë nga e cila vuan kushëriri im, po unë e dija alergji. (qartësim fjalësh, lidhje e eksperiencave vetjake me tekstin). Po pse mendonte Marku më shumë se sa duhej për moshën që kishte, mbase ngaqë ishte i sëmurë. (*gjenerim pyetjesh, parashikim*). Ilaçi më i mirë ishte puthja e nënës së tij ??? A mund të jetë puthja ilaç, mbase autori ka ndërmend dashurinë që i falte mami. (*gjetja e kuptimeve të fshehura*). Edhe unë ndihem mirë kur marr puthje, se marr dashuri. Ata shkonin tek halla më tepër për sëmundjen e Markut, pasi edhe shoku im shkon në Pukë për të marrë ajër të pastër. (*lidhje e eksperiencave vetjake me tekstin*). Po njerëzit që vuajnë nga kjo sëmundje duhet të marrin ajër të pastër. (*zgjerim skemash*). Ë, nuk qenka autori që rrëfen, por Marku se ai është bërë shkrimtar. (*perifrazim, për të qartësuar mospërputhjet*). E si mund të bëhesh shkrimtar se gjen një bllok me puthjet e humbura? (*gjenerim pyetjesh*). Mbase e kanë në frymëzuar Markun, ndjenjat që ka kaluar kur ishte i vogël. (*parashikim*). Kjo më bën të mendoj që Marku ka qenë fëmijë i ndjeshëm. Po pse paska pikturuar filxhanin dhe luleshtrydhet. Duhet ta lexoj dhe një herë kur flet për filxhanin e çajit, ah po se pinte kur ishte i vogël, çaj me biskota në formë lepurushi dhe luleshtrydhet që hante kur

shkonte tek halla. *(i drejton pyetje vetes, rilexim, lidhja e ideve mes paragrafëve)*. Tani ai është i rritur se i kanë rënë flokët dhe mban syze, po pse thuhet në tekst se ai nuk ka ndryshuar shumë, *(pyet autorin)*. Mbase autori flet për gjendjen emocionale, se në anën fizike ai ka ndryshuar, nga fëmijë ai është i rritur dhe është bërë shkrimtar. *(qartëson mospërputhjet)*

Atëherë të sjell në mend gjithë ngjarjen. *(përmbledhje)*. Markut i sillte kujtime të fëmijërisë çaji dhe biskotat. Ai nuk merrte puthje nga nëna kur kishin njerëz në shtëpi. Kjo gjë e trishtonte Markun, i cili i numëronte dhe i mbante në ditar. Marku vuante nga astma dhe i kalonte pushimet tek halla në ajër të pastër, ku dhe atje ruan kujtimet e tij. Puthjet e humbura e frymëzuan Markun të bëhej shkrimtar, i cili nuk ka ndryshuar nga ndjenjat dhe përjetimet, por vetëm nga pamja.

Sintezë . Ideja kryesore, ëëëëë, po. Kujtimet e fëmijërisë janë të bukura dhe dashuria e nënës është më e rëndësishmja dhe frymëzuesja.

Që ta kem ngjarjen të qartë po bëj një skemë. *(organizuesit grafikë)*.

- Vendi: Shtëpia ku është rritur Marku. (dhoma e gjumit)
- Koha: Ngjarjet zhvillohen në të shkuarën, e Markut, mbrëmjeve kur kishin miq në shtëpi. Ngjarjet zhvillohen dhe në të tashmen e Markut, i cili na rrëfen fëmijërinë.
- Personazhet: Marku, nëna e Markut, vëllai dhe halla
- Problemi: Markut i mungonin puthjet e nënës. Ai ndihej keq kur nuk merrte puthje
- Zgjidhja: Marku i numëronte dhe i shënonte puthjet e humbura në ditar, gjë që frymëzoi të bëhej shkrimtar kur u rrit.
- Mesazhi: Dashuria e nënës i rrit fëmijët.

Shtojca nr.4

Procedurat e detajuara të ndjekura gjatë realizimit të mësimdhënies eksplicite të të kuptuarit, gjatë një ore mësimore pranë shkollës D. Rada.

Mësuesi shpjegon çfarë janë strategjitë, rëndësinë, vendin dhe kohën e përdorimit të tyre.

Mësuesi shpjegon rolin dhe dobinë e strategjive duke cituar: - Gjatë të lexuarit ne na ndodh që ndonjëherë nuk kuptojmë. Kjo do të thotë se nuk i lidhim dot idetë me njëra tjetrën në

mënyrë që të krijojmë ide të reja më të pasura. Kur ne e kemi të vështirë të lidhim idetë apo ngjarjet, na duhet të gjejmë mënyra për të kuptuar pjesën që lexojmë. Ju ju ndodh që nuk dini kuptimin e një fjale ose të një shprehje, ndodh që paragrafët ose ngjarjet nuk lidhen me njëra-tjetrën, ndodh që nuk kujtojmë idetë e lart cituara, etj. Në këto raste ne gjejmë mënyra që t'i kalojmë këto vështirësi. Këto mënyra ne i quajmë strategji. Ato janë disa dhe ne do i përdorim atëherë kur na nevojiten për të realizuar të kuptuarin. Nëse do ta lexonim mësimin nga fillimi në fund me një frymë, jo gjithmonë do të kujtojmë gjithçka që lexuam. Për këtë arsye ne na duhet të ndalojmë herë pas here gjatë të lexuarit, të kujtojmë se çfarë kemi mësuar apo përjetuar mbi këtë temë, të parashikojmë, të themi me fjalët tona idetë e pjesës, të rilexojmë, të kthehemi mbrapa, të pyesim mësuesen ose një shok, të mbajmë shënime, të vizatojmë grafikë për të organizuar ngjarjet dhe idetë, të rendisim ngjarjet sipas ndodhjeve të tyre, të gjejmë idenë kryesore, të pyesim veten se pse autori thotë kështu, të gjejmë kuptimet e fshehura të fjalëve etj. Më konkretisht do t'i përdorim këto mënyra në një pjesë leximi me titull: "Puthjet e humbura". (*Shpjegim eksplikit i strategjive dhe rolit të tyre*).

Strategjitë kryesisht do t'i përdorim kur hasim vështirësi në të kuptuar. Do trajtojmë disa strategji, por ju do t'i përdorni ato kur ta keni të nevojshme, pikërisht atëherë kur konstatoni se të kuptuarit nuk po ndodh. Ju mund të pyesni se cilën strategji do të përdorni, cila është e duhura? Janë tri momente që lidhen me të lexuarin.

- para- leximi
- gjatë leximi
- pas leximi(*arsyeja dhe koha e përdorimit të strategjive*).

Strategjia e aktivizimit të njohurive paraprake do të përdoret para dhe gjatë leximit, pasi na ndihmon të lidhim më kollaj çfarë lexojmë me çfarë njohim paraprakisht. Strategjia e "leximit të qëllimshëm" do të përdoret në etapën e paraleximit. Monitorimi i të kuptuarit do të ndodhë gjatë dhe pas leximit, gjenerimi i pyetjeve do të ndodhë në tri etapat e leximit, ndërkohë që përmbledhja e informacionit do të ndodhë gjatë dhe pas leximit.

Titulli i pjesës: "*Puthjet e humbura*".

Mësuesi: - Kur themi një gjë por nënkuptojmë një gjë tjetër, jemi duke thënë kuptime të fshehura. Është e rëndësishme t'i gjejmë kuptimet e fshehura që të kuptojmë ngjarjen. Nëse ne nuk arrijmë, duhet të pyesim shokun ose mësuesin. Ndonjë herë duhet të lexojmë gjithë

ngjarjen për ta kuptuar. *(Shpjegim eksplikit i rëndësisë dhe kohës së përdorimit të strategjisë).*

Mësuesja: - Kur unë them shprehjen "më doli nga mendja", në fakt unë po them se harrova. *(modelim).*

Mësuesja: - A mendoni se mund të humbasin puthjet?- Çfarë ka dashur të thotë autori?

Nxënësi: - Që puthjet kanë humbur rrugën. (Të qeshura).

Mësuesja:-Interesante! Ndonjë mendim tjetër.

Nxënësi:- Që puthjet nuk janë më.

Mësuesja -Le të marrim një shembull tjetër. Nëse themi "*po vdes nga uria*"; "*më janë errur sytë*",çfarë kuptojmë? *(praktikë e drejtuar).*

Mësuesja: - Shkruani në fletore si e kuptoni dhe ia tregoni shokut të bankës.

Mësuesja monitoron dhe asiston nxënësit ndërsa punojnë dyshe. *(lëshim gradual i përgjegjësisë).*

Mësuesja shpërndan fishat me 3 shprehje me kuptime të fshehura dhe u kërkon nxënësve të punojnë në heshtje. Pas përfundimit ajo u kërkon t'i shpjegojnë njëri tjetrit si i kanë kuptuar. *(praktikë e pavarur, ndërveprim)*

Mësuesja: - Kur ne jemi kureshtarë të dimë se çfarë do të ndodhë ne parashikojmë. Pas parashikimit ne duam të dimë se a ishim të saktë në parashikimin tonë. Nëse parashikimet tona nuk janë të sakta, nuk ka problem. E rëndësishme është t'i krahasojmë parashikimet tona me tekstin. *(shpjegim eksplikit i strategjisë).*

Mësuesja: - Kur unë them se nesër mund të bjerë shi, unë po parashikoj. *(modelim).*

Mësuesja: - Nga sa diskutuam, çfarë mendoni se do të ndodhë në tekst?

Nxënësi: - Që puthjet do të gjenden.

Nxënës tjetër:- Që puthjet kanë humbur gjithmonë. etj.

Mësuesja: Kur themi: - Kur të rritem do të bëhem aktor, çfarë po bëjmë

Nxënësi: -Që do të luaj filma.

Nxënësi: - Po parashikoj. *(Praktikë e drejtuar).*

Mësuesja: - Tani dua që secili prej jush të shkruajë 2 parashikime dhe t'ia lexojë shokut të bankës.

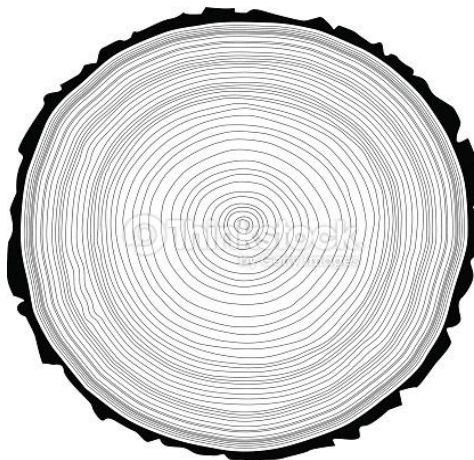
Mësuesja monitoron nxënësit gjatë punës dyshe. *(lëshim gradual i përgjegjësisë).*

Me këtë procedurë vijohet deri në fund të tekstit.¹³

Shtojca nr. 5

Test mbi aftësinë e të lexuarit.

Klasa 3. Emër/ Mbiemër



Ditari i pemës

Pema ka jetën e saj siç keni dhe ju jetën tuaj. Me kalimin e viteve ajo rritet, ashtu siç rriteni dhe ju. Gjatë këtyre viteve ndodhin shumë ngjarje në jetën e saj, siç ndodhin dhe në jetën tuaj. Këto ngjarje shumë nga ju i shkruani në ditar ose i ruani në mendjen tuaj. Edhe pema ka ditarin e saj që e ruan brenda vetes. Ne mund ta lexojmë ditarin e kësaj peme në figurë.

Vëreni me kujdes rrathët që janë në trungun e prerë të pemës. Ata tregojnë sa vjeç është pema. Te rrathët ne mund të lexojmë disa nga ngjarjet e jetës së pemës. P.sh., rrathët që janë të ngushtë, flasin për një stinë të thatë (pa shira), domethënë, tregojnë se pema nuk është rritur mirë. Rrathët më të gjerë tregojnë për një stinë me shira të bollshëm, domethënë, pema është rritur mjaft mirë.

Vijat e thelluara (vragat) të pemës tregojnë dëmtimet që ka pësuar pema. Këto dëmtime mund të jenë shkaktuar nga një zjarr në pyll ose nga këputja e ndonjë dege të pemës. Një degë e thyer është si një krah i vlarë apo i këputur që e ndien tërë trupin ynë. Këto janë plagët e pemës të ngjashme me brengat tona prej kujtimeve të hidhura.

¹³Këto hapa janë kaq të detajuar në orët e para; me njohjen e strategjive vazhdohet me demonstrim duke modeluar leximin e gjithë pjesës dhe duke shpjeguar proceset mendore që ndihmojnë në realizimin e të kuptuarit.

Brengë- mërzitje e madhe.

Vragë- vijë e thelluar nga dëmtimet që ka pësuar pema.

1. Përse shërbejnë rrathët e pemës?

Rrathët e pemës shërbejnë

2. Çfarë tregojnë rrathët e ngushtë të pemës?

Rrathët e ngushtë të pemës tregojnë se _____

3. Çfarë tregojnë vijat e thelluara në trungun e pemës?

Vijat e thelluara në trungun e pemës tregojnë se _____

4. - Ku ngjason pema me njerëzit? Jep 3 ngjashmëri.

1 _____

2 _____

3 _____

5. Rilexoni paragrafin e tretë. Gjeni lidhjen ndërmjet vragave të pemës dhe brengave të njerëzve.

6. Në fjalinë “Ne mund ta lexojmë ditarin e kësaj peme”, gjeni kuptimin e fjalës lexoj.

Fjala lexoj ka kuptimin _____

7. Formo një fjali me fjalën “brengë”.

8. Përmblihdh me tri fjali gjithë tekstin.

9. Njerëzit në jetën e tyre përjetojnë ngjarje të gëzuara dhe të trishtuara. Edhe ju mund të keni pasur momente të tilla. Tregoni një rast kur jeni mërzhitur shumë dhe që ka lënë gjurmë në mendjen tuaj.

Shtojca nr.6

I dashur nxënës,

Ky pyetësor ka si qëllim të marrë të dhëna rreth asaj që bëni ju kur lexoni tekste të ndryshme. Rretho atë që bën ti kur lexon. ***Nuk ka përgjigje të sakta ose të gabuara, në pyetësor.***

Klasa : ☐ **Gjinia:** Djalë ☐

Vajzë ☐

Më pëlqen të lexoj libra jashtëshkollorë Po Jo

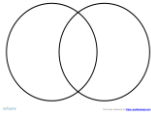
Unë lexoj _____ orë në ditë.

Kam bibliotekë me libra në shtëpi.

Po Jo

Libri i fundit jashtëshkollor që kam lexuar është:

Strategjitë			
1. Ndodh që nuk e kuptoj mësimin.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
2. . Unë e lexoj tekstin se dua të gjej idenë kryesore, vendin, kohën kur ndodh ngjarja.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
3. Unë dalloj vjershën, tregimin dhe përrallën.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
4. Para leximit unë sjell ndërmend çfarë di rreth temës.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
5. Kur nuk e kuptoj tekstin unë lexoj me zë të lartë që ta kuptoj më mirë.			

Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
6. Kur nuk e kuptoj tekstin unë kthehem prapa dhe e lexoj përsëri.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
7. Kur nuk e kuptoj tekstin unë lexoj më ngadalë.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
8. Kur nuk e kuptoj tekstin i bëj pyetje shokut ose mësueses.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
9. Kur nuk e kuptoj tekstin e diskutoj me një shok.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
10. Kur nuk e kuptoj tekstin e ndërpres të lexuarin.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
11. Për të kuptuar më mirë tekstin, unë vizatoj Diagram Veni  Hartë mendimi  Klaster 			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
12. Unë gjej kuptimin e fjalëve të reja (të panjohura) me ndihmën e fjalorit, mësueses ose shokut.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
13. Unë shikoj figurat, pikturat dhe titullin e tregimit për të kuptuar çfarë do të ndodhë në tekst.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
14. Pasi lexoj një pjesë të tekstit, imagjinoj se çfarë do të ndodhë më tej, pa më thënë mësuesja			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
15. Gjatë leximit unë shoh se a lidhen paragrafët me njëri- tjetrën.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
16. Gjatë leximit gjej informacione të paqarta, ose që nuk përputhen.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4

17. Unë ndaloj herë pas here për të menduar rreth asaj që po lexoj.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
18. Unë i bëj pyetje vetes rreth tekstit, gjatë leximit të pjesës.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
19. Unë u përgjigjem pyetjeve në fund të tekstit pasi mbaroj të lexuarin, pa më thënë mësuesja			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
20. Unë nxjerr pikat e planit, pa më thënë mësuesja pasi mbaroj të lexuarin.			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4
21. Unë e përmbledh me fjalët e mia pjesën që lexoj, pa më thënë mësuesja..			
Asnjëherë 1	Ndonjëherë 2	Zakonisht 3	Gjithmonë 4

Ju faleminderit!

I përshtatur nga: Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

KEY TO AVERAGES: 3.5 or higher = High 2.5 – 3.4 = Medium 2.4 or lower = Low

Shtojca nr. 7

Intervista me mësuesit.

Data:_____

Intervista ka për qëllim të evidentojë praktikën mbi realizimin e mësimdhënies së të kuptuarit. Është e rëndësishme të ndjeheni të lirë të shprehni çdo eksperiencë tuajën, pasi çdo lloj informacioni do të jetë konfidencial dhe nuk do të përdoret në situata të tjera, përtej studimit.

- Si e realizoni mësimdhënien e të kuptuarit?
- Cilat janë strategjitë që përdorin nxënësit gjatë realizimit të të kuptuarit?
- Cilat janë strategjitë që përdorni ju, për t'i bërë nxënësit të realizojnë të kuptuarit?
- Çfarë dini ju rreth strategjive metakognitive?
- Cilat strategji përdorni më shpesh?
- A përfshijnë praktikën tuaj?

- Përshkrim eksPLICIT të strategjisë dhe kohën e përdorimit të saj?
- Modelim të përdorimit të strategjisë në tekste reale?
- Praktikë të drejtuar të përdorimit të strategjisë nga nxënësi duke e lëshuar gradualisht përgjegjësinë e përdorimit të strategjisë tek nxënësi?
- Praktikë të pavarur të përdorimit të strategjive nga nxënësit?
- A duken nxënësit të motivuar për t'u përfshirë në aktivitetet që lidhen me të lexuarin?
- A vlerësohen aftësitë e nxënësve në të kuptuar vazhdimisht?