



SIMPOZIUM SHKENCOR

“PRAKTIKA NDËRDISIPLINORE
NË FORMIMIN E KOMPETENCAVE
NË GJUHËN E HUAJ”



5 KORRIK 2019

KORÇË

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

REDAKSIA PËR BOTIM:

PROF. DR. ALI JASHARI

PROF. AS. DR. PAVLLO CICKO

DR. BENITA STAVRE

DR. ERINDA PAPA

DOC. VASILIKA POJANI

PËRGATITI PËR BOTIM: EFTIONA BYLYKBASHI

Universiteti “Fan S. Noli”

Botim elektronik

ISBN 978-9928-4568-1-6 (e-book)

Korçë, 2020

TABELA E PËRMBAJTJES

SFIDA TË MËSIMDHËNIES SË GJUHËS ANGLEZE NË NJË MJEDIS KU PËRDORIMI I TEKNOLOGJISË ËSHTË I KUFIZUAR (REFERIMI KRYESOR).....6

Vilma Tafani

RËNDËSIA E ZHVILLIMIT TË PRAKTIKËS MËSIMORE ME MËSUESIT E GJUHËVE TË HUAJA, SFIDAT DHE PROBLEMET17

Elida Tabaku

SESSIONI I

“DIDAKTIKA NDËRDISIPLINORE TË MËSIMDHËNIES DHE TË NXËNIT TË GJUHËS SË HUAJ NË FORMIMIN E KOMPETENCAVE”28

FORMIMI I KOMPETENCËS NDËRKULTURORE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE PËR TË HUAJT29

Pavlo Cicko

KOMPETENCA E INTERPRETIMIT: VËSHTIRËSITË GJUHËSORE DHE JASHTËGJUHËSORE GJATË STUDIMIT TË LETËRSISË FRËNGE37

Fabiola Kadi

NDËRTHURJA E TEKNIKAVE TË MËSIMDHËNIES NË ZHVILLIMIN E AFTËSIVE GJUHËSORE TË GJUHËS ANGLEZE NË DY GRUPMOSHA 8-11 VJEÇ – 16-18 VJEÇ44

Dorela Kaçauni

Lorena Robo

Blerinda Taho

SESSIONI II

“QASJE NDËRDISIPLINORE NË HARTIMIN E KURRIKULËS SË GJUHËS SË HUAJ”52

KURRIKULA NDËRDISIPLINORE E GJUHËS SË HUAJ NJË STIMUL I AFTËSIVE SI SHKATHTËSI TË TRANSFERUESHME53

Benita Stavre

Anxhela Pashko

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

VËZHGIMI SI MJET PËR REFLEKTIM, MËSIM DHE ZHVILLIM TË
MËSUESIT TË GJUHËVE TË HUAJA GJATË PRAKTIKËS MËSIMORE ..63

Rregjina Gokaj

Elida Tabaku

NJË STUDIM EMPIRIK LIDHUR ME PERSPEKTIVAT E PROGRAMIT TË
STUDIMEVE DISIPLINORE "GJUHË GJERMANE DHE TURIZËM" NË
UNIVERSITETIN E ELBASANIT71

Emma Kristo

Erjon Avllazagaj

GJUHA E HUAJ DHE SHKRIMI AKADEMIK (NJË KËRKIM EMPIRIK) ..76

Emma Kristo

VLERËSIMI I KOMPETENCËS SË PËRKTHIMIT NË ARSIMIN E LARTË
.....84

Eriola Qafzezi

Juliana Çyfeku

SESSIONI III

“NDIKIMI I PRAKTIKAVE NDERDISIPLINORE NË FITIMIN E AFTËSIVE
GJUHËSORE – GJUHA E HUAJ PËR QËLLIME SPECIFIKE NË
FUNKSION TË TREGUT”95

NJË PRAKTIKË NDERLËNDORE PËRMES REALIZIMIT TË NJË
PROJEKTI NË LËNDËN E SOCIOLINGUISTIKËS96

Lindita Kaçani

Olsa Pema

PËRDORIMI I TEKNOLOGJIVE TË INFORMACIONIT DHE TË
KOMUNIKIMIT PËR ZHVILLIMIN E DISPOZITIVËVE MËSIMORË PËR
MËSIMDHËNIEN E GJUHËS SË HUAJ PËR QËLLIME SPECIFIKE106

Elona Toro

PRAKTIKA TË INTEGRIMIT TË KATËR AFTËSIVE TË GJUHËS
ANGLEZE PËR PËRFTIMIN E KOMPETENCËS GJUHËSORE DHE
KOMUNIKATIVE (RAST STUDIMOR NË LËNDËN “ANALIZË TEKSTI
III” PROGRAMI I STUDIMIT “BACHELOR”)117

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

VASILIKA POJANI

EDLIRA XEGA

QËNDRIMI I STUDENTËVE NDAJ GJUHËS SË HUAJ PËR QËLLIME
SPECIFIKE136

Suela Koça

Alma Karasaliu

SFIDA TË MËSIMDHËNIES SË GJUHËS ANGLEZE NË NJË MJEDIS KU PËRDORIMI I TEKNOLOGJISË ËSHTË I KUFIZUAR (REFERIMI KRYESOR)

Vilma Tafani

**Universiteti “A. Xhuvani”, Elbasan
vilmatafani@gmail.com**

Përmbledhje

Studimi në fjalë është pjesë e projektit “Teaching English to underprivileged young learners”, iniciuar nga dr. Merita Hoxha dhe prof. dr. Vilma Tafani, me mbështetjen e Ambasadës Amerikane, Tiranë. Në projekt u angazhuan 12 studentë të programit “Master në Mësuesi” dhe 47 nxënës të klasave të treta, në dy shkolla 9-vjeçare, Elbasan. Qëllimi i projektit ishte aftësimi i studentëve të “Masterit në Mësuesi” me përvoja konkrete në mësimdhënie, me fokus përdorimin e teknologjisë në klasë, zhvillimi i aftësive gjuhësore dhe promovimi i teknikave bashkëkohore, si edhe lehtësimi i përfuturit të gjuhës angleze nëpërmjet lojrave dhe aktiviteteve të ndryshme për këtë kategori fëmijësh. Në gamën e burimeve të ndryshme dhe materialeve bashkëkohore të fushës, vëmendja u përqendrua më shumë në burime dhe studime të rastit në Amerikë, në Kamboxhia, Palestinë dhe Shqipëri. Pyetjet kërkimore ishin: Si ndikon përdorimi i teknologjisë në mësimin e gjuhës së huaj tek fëmijët e vegjël? Cilat janë disa nga sfidat që studentët e masterit hasin kur japin mësim në klasa ku mungon teknologjia? Gjatë studimit u zhvilluan shumë orë mësimore, vëzhgime, aktivitete të ndryshme, diskutime si edhe një pyetësor. Studimi nxorri disa përfundime: kur përdoret teknologjia nxënësit flasin më shumë, marrin pjesë aktivisht në mësim, shtohet koha e të folurit (STT), fëmijët bashkëveprojnë më shumë, janë më entuziastë, etj. Interesante ishte edhe gjetja e shprehur nga nxënësit e klasës së tretë që disa pajisje teknologjike na paskan edhe karakter edukativ, dhe mund të përdoren për mësim (telefonat, videot, manjetofonat, etj). Po ajo që ishte më e rëndësishme ishin përfuturit e studentëve të “Masterit të Mësuesisë”. Mungesa e teknologjisë i bëri ata të jenë më krijues, të kërkojnë rrugë të ndryshme për ta kapërcyer këtë vështirësi. Kjo përvojë i bëri ata më fleksibël, të kishin gjithnjë një plan B në rast nevoje. Gjithashtu pjesëmarrja në këtë projekt i inkurajoi studentët-mësues të eksperimentojnë aktivitete të ndryshme. Natyrisht studentët u përballën edhe me sfida, të cilat u përballuan me sukses nga të dy palët. Gjatë gjithë periudhës studentët-mësues u këshilluan, u ndihmuan dhe morën informacionet përkatëse nga pedagogët e tyre.

Hyrje

Gjatë vitit akademik 2018 – 2019 dr. Merita Hoxha dhe prof. dr. Vilma Tafani ndërморën një projekt të titulluar “T’u mësosh gjuhën angleze fëmijëve të marginalizuar” (“Teaching English to Underprivileged Young Learners”). Ky projekt u financua nga Ambasada Amerikane, Tiranë.

Qëllimet e këtij projekti ishin:

- T’u jepet mundësia studentëve të “Masterit në Mësuesi” të përftonin përvojë praktike në mësimdhënien e gjuhës angleze, duke u fokusuar në përdorimin e teknologjisë në klasë.
- Të ndihmoheshin këta studentë për të zhvilluar aftësitë e tyre gjuhësore dhe shprehitë e mësimdhënies.
- T’u jepej një mundësi më shumë nxënësve të klasës tretë fillore për mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet materialeve suplementare, si edhe aktiviteteve të ndryshme, duke përdorur teknologjinë.

Në fillimet e këtij projekti u përzgjedhën 12 studentë të “Masterit në Mësuesi”, dega gjuhë angleze, 6 nga viti i parë dhe 6 nga viti i dytë. Gjatë muajit tetor studentët u informuan për projektin dhe iu kërkua të aplikonin duke shkruar një ese, përse donin të merrnin pjesë dhe pritshmëritë e tyre nga ky projekt dhe më tej ata që kishin aplikuar edhe u intervistuan. Pati edhe studentë shumë të mirë që hezituan në fillim për mungesë besimi në vetvete. Studentët e përzgjedhur do të jepnin 2 orë mësim në javë në klasën e tretë. Në bashkëpunim me Drejtorinë Arsimore u përcaktuan dy shkolla 9-vjeçare “Abdyl Paralloi” dhe “Ptoleme Xhuvani”, nxënësit e të cilave vijjnë kryesisht nga komunitete të marginalizuara. U përzgjedhën 47 nxënës, kryesisht romë dhe egjiptianë, si edhe fëmijë që vinin nga familje me probleme ekonomike dhe sociale. Gjithashtu vlen të përmendet fakti që tre nga nxënësit ishin nxënës me nevoja të veçanta, madje njëri prej tyre u ingranua çuditërisht njësoj si të tjerët.

Siç u tha edhe më lart, qëllimi kryesor i projektit ishte të ndihmonte studentët e “Masterit në Mësuesi”, dega gjuhë angleze, të zhvillonin aftësitë e tyre gjuhësore dhe shprehitë e mësimdhënies. Por, nga ana tjetër projekti synonte që nëpërmjet lojrave, aktiviteteve argëtuese dhe përdorimit të teknologjisë ta lehtësonte sa më shumë mësimin e gjuhës angleze për këtë kategori nxënësish, që u mungonin këta elementë në shtëpi. Për këtë arsye studentëve iu kërkua që të përdornin sa më shumë lojëra, aktivitete argëtuese dhe teknologjinë në klasë. Projekti zgjati 7 muaj, filloi në tetor 2018 dhe mbaroi në maj 2019. Në periudhën tetor-dhjetor 2018, u vu re që studentët-mësues po hasnin vështirësi në gjetjen dhe përdorimin e teknologjisë në klasë. Kështu që, duke qenë se përdorimi i teknologjisë ishte pjesë e projektit, menduam për periudhën e mbetur, të fokusoheshim më shumë

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

në këtë drejtim. Gjatë kësaj periudhe u hulumtuan burime të ndryshme teorike, si edhe studime rasti të vendeve të ndryshme që natyrisht janë më mirë se ne, por edhe studime të atyre vendeve që janë në kushte të ngjashme me ne.

Shqyrtimi i literaturës

Shqyrtimi i literaturë bashkëkohore u përqëndrua kryesisht në 3 drejtime: literaturë anglo-amerikane, studime rasti të vendeve të përafërta me ne dhe studime të bëra në Shqipëri.

Të gjithë jemi të vetëdijshëm se metodat, teknikat apo procedurat e mësimdhënies së gjuhëve të huaja janë të lidhura ngushtë dhe pazgjidhshmërisht me përdorimin e teknologjisë, jo vetëm në vendet e zhvilluara, por edhe në ato që janë në zhvillim. Përdorimi i teknologjisë konsiderohet një e drejtë dhe detyrim në shumë vende. Qëllimi i këtij studimi si pjesë e gjithë projektit ishte që:

- Studentët e “Masterit në Mësuesi” të kuptonin ç’do të thoshte kompetencë në teknologji.
- Të ndërjegjesoheshin studentët se përdorimi i teknologjisë në klasë është bërë mjet i domosdoshëm që nxit të mësuarin e gjuhës së huaj.
- Studentët e “Masterit në Mësuesi” të kuptonin që teknologjia nxit komunikimin dhe bashkëpunimin.
- Gjithashtu kjo kategori studentësh të kuptonin që teknologjia mund të nxisë punën e pavarur por edhe vetëbesimin tek nxënësit.

Në rastin tonë, meqenëse ne përgatisim mësues të gjuhës angleze për shkollat 9-vjeçare, këta mësues të ardhshëm kur fillojnë punë, shkolla mund të jetë në fshat, apo në një zonë të varfër, kështu që këtyre, qofshin këta studentë apo mësues, u del detyrë të fokusohen më shumë në të mësuarin bashkëpunues e ndërveprues, sidomos në përdorimin e teknologjisë si mjet krijues për grupe të vogla nxënësish. Hamilton (2015) në artikullin e tij *“Integrimi i teknologjisë në klasë: mjet për të plotësuar nevojat e çdo studenti”* sugjeron 8 premisa për përdorimin e teknologjisë. Ne kemi përzgjedhur vetëm katër pasi ato i përshtaten më shumë mjedisit tonë dhe ishin më të zbatueshme për ne. Ndër të tjera ai përmend: kur nxënësit përdorin teknologjinë, ata flasin (premissa 2); nxënësit mësojnë më shumë kur marrin pjesë aktivisht në mësim (premissa 3); nxënësit kanë të drejtë të përdorin teknologjinë në çdo orë mësimi, çdo vit (premissa 5); dhe gjithçka është më e lehtë kur ke një partner me të cilin mund të shkëmbelesh ide (premissa 7). Pra, ne u fokusuam më shumë në këto katër premisa, mbasi na u dukën më të prekshëm dhe më të zbatueshme për mjedisin ku po zbatonim projektin.

Le të ndalemi pak në disa përvoja të vendeve të ndryshme që janë mbledhur nga shqyrtimi i literaturës.

Në artikullin *“Lack of technology”* të Philadelphia Children’s Foundation, (2018) thuhet:

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

- Çdo student/nxënës meriton edukimin dhe arsimimin e shekullit XXI.
- Teknologjia më elementare bazë dhe aksesit në internet mungojnë në jetën e shumicës të fëmijëve të shkollave publike rurale me të ardhura të pakta. Shumë pak nxënës kanë kompjutera në shtëpi, madje teknologjia mungon në shkollat e tyre. Fondacioni për Fëmijët në Filadelfia mendoj një zgjidhje. Kur kompanitë apo bizneset zëvendësojnë kompjuterat e tyre me kompjuter të rinj, ata i mbledhin, i riaftësojnë dhe pastaj ua dhurojnë këtyre shkollave këto kompjutera.

A mund ta bëjmë edhe në këtë gjë sado pak? Ndonjë shembull sporadik edhe mund të ketë, por në këtë gjë nuk e kemi bërë normë. Çfarë u kushton bizneseve të fuqishme të marrin në patronazh x shkollë dhe kompjuterat që nuk i duan më, t’i riaftësojnë dhe t’ia dhurojnë asaj shkolle. Madje mund të shkojmë edhe më tej, drejtoritë e shkollave të jenë më aktivë dhe të kërkojnë ndihmë nga komuniteti apo prindërit e nxënësve, etj.

Revista *“Teknologjia dhe edukimi/arsimimi i mësuesve”* (CITE journal, Flanagan & Shoffner, University of Kentucky) në artikullin e saj *“Të mësosh pa Teknologji”* shkruan se bashkëpunimi i një mësuesi të ri me një mësues me përvojë është shumë i vlefshëm.

- Mësuesi i ri i jep përdorimit të teknologjisë rol parësor dhe e përqëndron gjithë mësimin e saj/e tij tek teknologjia.
- Mësuesi me përvojë, i jep përdorimit të teknologjisë rol dytësor, ai/ajo synon integrimin e teknologjisë duke ia shtuar atë mësimdhënies së saj/tij.
- Përdorimi i teknologjisë në vendin dhe kohën e duhur mund t’i japë mbështetje pozitive mësimdhënies efektive. Kur teknologjia përdoret në mënyrë konstruktive, ajo ka aftësi të mbështesë dhe të promovojë shprehitë e të menduarit të studentëve, të nxisë motivimin e tyre dhe t’i angazhojë ata aktivisht në mësim. Nga studimi i këtij artikulli mund të bëjmë paralele me situatën në shkollat tona. Është e vështirë të krijosh një balancë midis këtyre dy ekstremeve, pikëpamjes së mësuesve të rinj dhe atyre mësuesve me përvojë, por gjithsesi, si mësuesit e rinj edhe ata me përvojë duhet të gjejnë pikat e përbashkëta, të mos qëndrojnë të palëkundur në istikamet e tyre, por të mundohen të gjejnë një emërues të përbashkët në ndërlidhjen e përdorimit të teknologjisë me parimet e pedagogjisë. Kjo disbalancë është një element shumë i dukshëm në shkollat tona. Mësuesit mentorë pak i mbështesin mësuesit e rinj në idetë e tyre, por edhe mësuesit e rinj e injorojnë deri diku përvojën e arritur me shumë mund nga mësuesit me eksperiencë. Natyrisht mesatare të artë nuk ka, por të paktën të tentojmë të arrijmë bashkëpunim dhe mirëkuptim midis brezave.

Rasti i Kamboxhias: Teaching with limited resouces: Tough challenge or useful experience Mësimdhënia në kushtet e burimeve të kufizuara, është një sfidë sa e egër aq edhe një përvojë shumë e dobishme. Në këtë studim përqendrohet vëmendja në këto pika kryesore:

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

- Mësimdhënia në kushtet e burimeve të kufizuara mund të jetë sa pabesueshmërisht sfiduese, po aq sa edhe ekstremisht edukative dhe arsimore. Në varësi të vendit se ku jep mësim, gjithsecili mund të përballet me sfidën e pashmangshme të mësimdhënies në klasa me burime të kufizuara.
- Në vendet në zhvillim, ku përfshihet edhe Shqipëria (shënim i VT), çdo njëri nga ne është dëshmitar i klasave pa video projektor, pa CD players, pa kompjutera, fotokopjues, të cilat mund të kufizojnë atë çka ti mund ta bësh më mirë me nxënësit.
- Por, ka edhe raste kur disa nga këto pajisje janë nëpër shkolla, por shpesh mbahen të mbyllura, për t’u treguar të tjerëve si ekspozitë se çfarë kemi, apo raste kur këto pajisje përdoren vetëm nga drejtoritë e shkollave dhe mësuesit, aq më keq, nxënësit nuk kanë fare akses në përdorimin e tyre.

Shumë nga lexuesit e këtij studimi, me siguri po buzëqeshin dhe mendojnë: Fiks fare, egzaktësisht kështu ndodh edhe tek ne.

- Sfida: Është shumë frustuese kur kupton se vetëm ekzistenca e një pajisjeje të vogël mund t’i sillte klasës ritëm, mund ta bënte mësimdhënien më të lehtë (këngët, rimat, etj.), mund të sillte më shumë humor në klasë, si dhe akoma më shumë interes.

Duke i analizuar një për një këto përfundime të studimit në fjalë në Kamboxhia, studentëve të masterit në këto kushte iu kërkua të sillnin laptopet e tyre në mësim, përforcuesit e zërit, fletëpalosje të përgatitura nga studentët për nxënësit, handouts për aktivitete të ndryshme, etj. Duke përdorur këto mjete personale, studentët do të ishin në gjendje t’u tregonon nxënësve foto, piktura, figura, video; do të organizonin ushtrime dëgjimi duke përdorur music player; do t’u mësonin nxënësve këngë, aktivitete që u përcollën me shumë dashuri dhe kënaqësi nga ana e nxënësve. Sa hynin studentët në klasë, të gjithë nxënësit djem e vajza, njëherazi thërrisnin: “Zysh, zysh, do ta këndojmë këngën që mësuam radhën e kaluar?” Nëpërmjet këtyre pajisjeve studentët e “Masterit në Mësuesi” u treguan nxënësve foto të familjeve të ndryshme, foto të qytetit të lindjes apo qyteteve të Shqipërisë dhe pse jo edhe të vendeve të huaja, etj. etj.

Duke marrë shkas nga studimi i mësipërm dhe duke u munduar që shumë nga këto koncepte të viheshin në praktikë, studentët tanë arritën një përvojë të vyer. Ata u ndërgegjëjsuan se mësimdhënia në një shkollë me burime të kufizuara do t’i rrisë e zhvillojë ata si mësues, sepse secili nga ata do të bëjë të pamundurën për të gjetur sa më shumë burime dhe rrugë për të vënë në përdorim atë që kanë në dispozicion në shkollën tyre. Kjo gjë, çdonjërin e bën edhe më krijues, se mundohet me gjithë mundësinë e mendjes të gjejë një rrugëzgjdhje. Dhe raste të tilla u panë plot gjatë vëzhgimeve tona.

Rasti i Palestinës: Në artikullin, *“Tips for teaching in a low-tech classroom”* (Udhëzime për mësimdhënien në klasa me teknologji të paktë), shkëputëm disa

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

këshilla që menduam se ishin më të përshtatshme për studentët tanë të “Masterit në Mësuesi”.

- Mësuesit dhe nxënësit duhet të mendojnë “jashtë kutisë” domethënë jashtë klasës (out of the box).
- Kur të ikin dritat, që në shtëpi të kesh një plan B, kur kompjuteri nuk punon, mendo të bësh diçka ndryshe....
- Mësuesit dhe nxënësit e kanë të domosdoshme të përditësojnë njohuritë, aftësitë, shprehitë e tyre në përdorimin e teknologjisë si mjet ndihmës shumë i rëndësishëm në realizimin me sukses të misionit të tyre.
- Mundohuni të përdorni sa më shumë pajisje teknologjike në klasë. Teknologjia, duke qenë pjesë e shkollimit/arsimit, rrit imagjinatën, zhvillon të menduarin krijues, gjallëron punën në grupe, rrit efektivitetin e aktiviteteve praktike, etj. Gjatë gjithë periudhës së zbatimit të projektit, studentët tanë i kanë patur parasysh këto këshilla, të cilat nuk janë vetëm për mësuesit dhe studentët në Palestinë, por janë po aq aktuale për çdo vend të përafërt apo të ngjashëm, që u mëson gjuhën angleze nxënësve në shkolla me të njëjtat kushte, duke organizuar aktivitete të ndryshme në kushte të ngjashme.

Përsa i përket literaturës për këtë çështje në Shqipëri sot, institucionet arsimore po përpiqen të pajisin studentët me aftësitë e duhura për t’u përballur me të ashtuquajturën “epokë digjitale”. Krahas ndryshimeve që po ndodhin në mbarë botën, në vitin 2015, Ministria e Arsimit filloi zbatimin e kurrikulës së re: “Kurrikula me bazë-kompetenca”, e cila ka për qëllim t’i bëjë nxënësit e arsimit bazë, nga klasa e parë deri në të dymbëdhjetën kompetentë në shtatë fusha: 1- Kompetenca e komunikimit, 2- Kompetenca e të menduarit, 3- Kompetenca e të mësuarit nga mësimi, 4- Kompetenca e mjedisit, ndërmarrjes dhe jetës, 5- Kompetenca personale, 6- Kompetenca sociale, 7- Kompetenca digjitale.

Nëse gjykojmë nga qëllimet e këtij studimi dhe domosdoshmëria e kompetencës së shtatë të “Kurrikulës me bazë-kompetencat”, kuptojmë që të dyja këto, si studimi ynë edhe kurrikula kombëtare, janë të lidhura ngushtë me mësimin e gjuhës angleze, sidomos kur ajo mësohet nëpërmjet lojrave, aktiviteteve të ndryshme dhe përdorimit të teknologjisë.

Kjo nismë është interesante dhe bëhet gjithnjë e më shumë sfiduese si për mësuesit edhe për studentët, duke marrë parasysh se shumica e shkollave nuk i pajisin këto shkolla me mjete e pajisje digjitale, për të ndihmuar nxënësit dhe mësuesit t’i zhvillojnë apo t’i fitojnë këto kompetenca. Kjo nuk lë jashtë përfshirjes si studentët e “Masterit në Mësuesi” që do të bëhen mësues të gjuhës angleze, por edhe nxënësit e klasave të treta që u përfshinë në këtë projekt.

Vitet e fundit në Shqipëri janë ndërmarrë shumë studime përsa i përket përdorimit të teknologjisë. Nga literatura e hulumtuar vihet re se ka shumë studime për rëndësinë e përdorimit të teknologjisë në klasë, përfitimet që sjell përdorimi i saj, reflektimi i saj në “Kurrikulën Kombëtare” (si kompetenca e shtatë), etj. Por, duhet

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

theksuar se më shumë vëmendje i kushtohet përfitim të aftësive kompjuterike, se sa integrimin të tyre me pedagogjinë. Kurse apo orë të tëra për përfitim e aftësive kompjuterike ka në të gjithë zinxhirin shkollor, që nga fillorja, 9-vjeçarja, e mesmja deri edhe viti i parë i universitetit, por pak punohet në drejtim të zbatimit të këtyre aftësive e shprehive kompjuterike në shërbim të mësimdhënies. Në çdo lëndë mund të gjenden hapësira për përdorimin e teknologjisë në klasë.

Por ka ende edhe shumë paragjykime për përdorimin e teknologjisë në klasë, sidomos akoma shumë mësues mendojnë se është ende herët. “Ka ende sot persona që e shohin kompjuterin me të njëjtin dyshim, siç u pa ardhja e biçikletës së parë në Shkodër” (Gjoni, 2010). Natyrisht çdo gjë e re hyn me vështirësi, por me këmbëngulje dhe vullnet kalohen paragjykimet dhe vështirësitë.

Aq sa ne mundëm të hulumtonim është vënë re mungesë studimesh për tema të tilla si: Cili është raporti midis përdorimit të teknologjisë dhe pedagogjisë apo metodave të mësimdhënies? Çfarë do bënim sikur do të na duhej të jepnim mësim në klasa me burime teknologjike të limituara? Do ta shmangnim përdorimin e teknologjisë? Naryrisht që jo.

Kjo ka qenë edhe një nga arsytet që ne menduam ta ndërmerrnim këtë studim, që është pjesë e gjithë projektit të lartpërmendur.

Metodologjia e studimit

Mbas një pune të thelluar kërkimore për të parë se si është trajtuar kjo çështje nga studiues të huaj dhe të vendit, si edhe pas përzgjedhjes së studentëve të “Masterit në Mësuesi” (12) dhe nxënësve të klasës tretë (47), filloi zbatimi praktik i projekti më tetor 2018. Ky studim ishte më tepër një studim eksplorues (exploratory research). Gjatë periudhës janar-maj 2019 u zhvilluan 54 orë vëzhgime, 40 orë mësimore, u hartuan ditare mësimore për temat përkatëse, u realizuan 30 orë seanca reflektimi, etj. Në janar 2019 u zhvilluan intervista me 12 studentët praktikantë për përdorimin e teknologjisë në klasë, etj.

Pyetjet kërkimore të studimit ishin:

- Si ndikon përdorimi i teknologjisë në kohën që harxhojnë nxënësit për të folur dhe në mësimin e gjuhës angleze?
- Cilat janë disa nga sfidat që studentët e “Masterit në Mësuesi” përballen kur japin mësim në klasa ku mungon teknologjia?

Analiza e të dhënave

Nga vëzhgimet dhe orët mësimore u vu re që, kur studentët dhe nxënësit përdorin teknologjinë, ata flasin më shumë, koha për të folur ka tendencë të rritet. Po për këtë qëllim u vëzhguan dhe u organizuan aktivitete të ndryshme si: bisedë në telefon, ushtrime dëgjo dhe përsërit, dëgjo dhe diskuto; shiko videon dhe

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

diskutoni në grup ose me shokun e bankës. Mjetet që u përdorën ishin: celularë, CD rom, laptop, amplifikator zëri (speaker), magnetofon, etj.

Po t’i referohemi premisë 3 (Hamilton, 2015), përdorimi i teknologjisë nxit pjesëmarrjen aktive dhe bashkëpunimin ndërmjet fëmijëve të vegjël, u vu re që nxënësit e klasës tretë ishin më entuziastë kur aktivitetet e zhvilluara integroheshin me përdorimin e teknologjisë. Pothuaj gjithë nxënësit kishin dëshirë të merrnin pjesë aktive, madje edhe nxënësit e turpshëm dhe nxënësit me nevoja të veçanta u përfshinë aktivisht.

Le të shkëpusim disa mendime të nxënësve të klasave të treta të përfshirë në këtë projekt.

“Unë e pëlqeva shumë aktivitetin kur pamë në video film me kartona dhe në grup bëmë pyetje dhe përgjigje. Unë dhe shoku im i bankës u kënaqëm shumë, u argëtuam shumë, sa mirë”. (Arlindi, 8 vjeç)

“Sa më pëlqejnë këngët, sidomos kur i dëgjojmë me telefonin e kandidatës (speaker)”. (Mehmeti)

“Unë kam zemër të vogël, por kam një falenderim të madh për ju, veçanërisht për muzikën dhe vallet” (Sara)

Gjatë zhvillimit të projektit studentët e “Masterit në Mësuesi” duhet të përballeshin me sfida të ndryshme:

1. Në shkolla mungojnë mjetet teknologjike bazë;
2. Shumica e nxënësve të klasave të treta kishin akses shumë të kufizuar të teknologjisë në shtëpi;
3. Vetë studentët e masterit nuk i kanë të gjitha pajisjet e nevojshme që i duhen për mësim;
4. Nuk ka shumë lidhje mes teorisë dhe praktikës në lëndët që zhvillohen në universitet;
5. Studentët e “Masterit në Mësuesi” nuk vëzhgojnë shumë orë mësimi ku të inkorporohet teknologjia;

Për të përballuar dhe për të reduktuar sa më shumë këto sfida u ndërmorrën këto masa dhe detyra për të ardhmen:

- Për sfidën e parë studentëve iu kërkua të shfrytëzojnë burime të ndryshme, personale, nga familje të ndryshme, nga universiteti, nga biblioteka, nga shkolla që i kanë këto pajisje, projektor, video-projektor, kompjuter, etj.
- Për sfidën e dytë studentëve iu kërkua që me aq sa kishin në dispozicion me magnetofon dhe speaker të realizonin ushtrime ekstra në klasë që nxënësit i kishin në CD bashkë me librat e tyre, me qëllimin jo vetëm të rikuperonin mungesën e tyre në shtëpi, por edhe të mos u hiqnin këtyre fëmijëve mundësinë të dëgjonin ushtrimet që kishin në CD-të e tyre.
- Për sfidën e tretë studentëve iu kërkua të ulen e të mendojnë (duke zhvilluar mendimin e tyre krijues) për rrugë e mundësi për të kapërcyer këtë sfidë, p.sh. të shfrytëzojnë mjetet e njëri-tjetrit, mjetet rrethore (çarçaf), t’i shkëmbejnë mjetet

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

që kanë mes njëri tjetrit, laptop, CD, speaker, etj. Ka edhe nxënës, prindërit e të cilëve mund të ndihmojnë me ndonjë pajisje, magnetofon, laptop, etj.

- Për sfidën e katërt detyrat mbeten për universitetet dhe autoritetet drejtuese të arsimit bazë dhe atij para universitar, që të shikojnë me vëmendje planet dhe programet mësimore jo vetëm të lëndëve që janë të lidhura direkt me përdorimin e teknologjisë në klasë si lëndët “Teknologjia e informacionit dhe komunikimit”, “Aftësitë kompjuterike”, apo “Mësimi nëpërmjet teknologjisë”, por të shikohet mundësia që në çdo lëndë, ku ka hapësira për të lidhur teorinë me praktikën nëpërmjet përdorimit të teknologjisë në klasë, të bëhen ndryshimet e mundshme. Duke vepruar kështu ndihmojmë në përgatitjen e mësuesve të ardhshëm me shprehje praktike në kushte konkrete në klasë.

- Edhe për sfidën e pestë, i del detyrë drejtorive të shkollave dhe drejtorisë arsimore të nxisin mësuesit të përdorin sa më shumë teknologji në klasë, në mënyrë që t’u mundësojmë studentëve të “Masterit në Mësuesi” të vëzhgojnë sa më shumë orë të tilla.

Megjithë vështirësitë dhe sfidat pjesëmarrësit në projekt përfituan shumë përvoja për përdorimin e teknologjisë në kushte shumë të kufizuara:

- U rrit niveli i të menduarit krijues tek studentët e “Masterit në Mësuesi”, duke u menduar, reflektuar për të gjetur rrugë zgjidhjeje, në kushtet e mungesës së teknologjisë në klasë.

- Studentët u bënë më fleksibël, parapërgatisnin aktivitete rezervë për situata të paparashikuara.

- Studentët merrnin guximin edhe të eksperimentonin aktivitete të ndryshme, e ndjenin veten më të lirshëm.

- Nxënësit e klasës së tretë kuptuan që teknologjia është edhe një mjet edukativ (video, tv, telefoni, etj.) jo vetëm argëtues apo për të kaluar kohën. Studentët dhe nxënësit dhanë shembuj të bollshëm në këtë drejtim.

Përfundime

- Studentët e “Masterit në Mësuesi” jo gjithmonë ishin në gjendje të vinin në zbatim aktivitetet që kishin përgatitur.

- Ata e kishin të vështirë të vinin në praktikë çfarë kishin mësuar teorikisht në auditorët e universitetit.

- Ata nuk kishin mundësi të vëzhgonin shembuj të mjaftueshëm të përdorimit të teknologjisë në klasë.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Impakti i projektit tek pjesëmarrësit, por edhe më tej:

- Projekti i ndihmoi studentët e “Masterit në Mësuesi” të praktikojnë metoda e teknika të ndryshme në klasë, të jenë më krijues, më fleksibël, më me iniciativë për të marrë vendime, më praktikë, etj.
- Përdorimi i teknologjisë në klasë ndihmoi në rritjen e kohës të të folurit të nxënësve (STT – Students’ Talking Time).
- Projekti rriti bashkëpunimin dhe ndërveprimin e studentëve të “Masterit në Mësuesi” me nxënësit e klasave të treta.
- Projekti ndihmoi në uljen e filtrit afektiv, emocioneve tek nxënësit e klasave të treta, por edhe tek vetë studentët e “Masterit në Mësuesi”.
- Projekti rriti vetëbesimin e studentëve, se edhe ata mund të japin mësim.
- Projekti nxiti kuriozitetin tek nxënësit.
- Projekti i bëri nxënësit e klasave të treta të kishin më shumë dëshirë për të marrë pjesë në aktivitete të tilla.

Rekomandime

- Ky studim që ishte pjesë e projektit “T’u mësosh gjuhën angleze fëmijëve të marginalizuar” (“Teaching English to Underprivileged Young Learners”) dhe duhet të vazhdojë më tej në të ardhmen.
- Ajo që kemi arritur deri tani tregon nevojën për një kërkim më të thelluar në këtë drejtim.
- Në të njëjtën kohë del e domosdoshme trajnimi i përhershëm i mësuesve dhe përditësimi i tyre në fushën e përdorimit të teknologjisë në klasë. Nëse mësuesit nuk do ndjehen të plotësuar dhe të aftë në përdorimin e teknologjisë, mjetet e teknologjisë do të mbeten si artikuj ekspozite, siç është rasti në shumë shkolla. Mjetet teknologjike nuk do të jenë burime të dobishme për mësimdhënie dhe për të mësuar.

BIBLIOGRAFI

- Arnsten, T. (2017). Teaching with Limited Resources: Tough Challenge or Useful Experience from: <https://busyteacher.org/4816-teaching-with-limited-resources-tough-challenge.html>
- Retrieved March (2019). (Cambodia, case study)
- Barnett, J. (2011) “High-Tech Teaching in a Low-Tech Classroom” taken from: https://www.edweek.org/tm/articles/2011/08/10/barnett_hightechteaching.html, Retrieved, February, 2019
- Choo, S. L. (2008). “Information Communication Technology in Education: Singapore’s Ict Masterplan 1997-2008” World Scientific Publishing Company, Singapore

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Davis, E & Currie, B (2019). “Technology has no impact on teaching and learning” taken from:

http://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2019/04/technology_has_no_impact_on_teaching_and_learning.html, Retrieved April, 2019

Flanagan, S. & Shoffner M. (2016). Teaching With (Out) Technology: Secondary English Teachers and Classroom Technology Use, CITE Journal: Contemporary issues in Technology and Teacher Education, from:

<https://www.citejournal.org/.../teaching-without-technology-secondary-english-teacher>.

Gjoni, I. (2010). Përdorimi i Teknologjisë në Popullsinë Urbane. Universiteti “Luigj Gurakuqi” Shkodër, (<https://www.slideshare.net/.../perdorimi-i-teknologjise-ne-popullsite>,

Hamilton, B. (2015). “Integrating Technology in the Classroom: Tools to Meet the Need of Every Student”. ISTE, USA

Harold, B. (2017). How schools are tackling tech training for teachers, “passive” vs. “active” use of digital tools, from:

[ew.edweek.org/efx/save/dbindex.php?book_id=__NXT...pdf=1](http://www.edweek.org/ew/edweek/efx/save/dbindex.php?book_id=__NXT...pdf=1)

Kovalchick, A. and Dawson, K. (2003). “Education and Technology, and Encyclopedia” Publisher ABC-CLIO, California

Klopper, E., Osterweil, S., Groff, J. and Haas, J. (2009). “Using the technology of today, in the classroom today. The Instructional Power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them”. The Education Arcade, MIT https://education.mit.edu/wpcontent/uploads/2018/10/GamesSimsSocialNets_EdArcade.pdf

Kwok-Wing Lai (2011). |“Digital technology and the culture of teaching and learning in higher education” Australasian Journal of Educational Technology (Special issue, 8), 1263-1275)

MAS, (2015). Kurrikula Kombëtare me bazë kompetenca (Kompetenca e shtatë), www.arsimi.gov.al

Philadelphia Children’s Foundation (2018). Lack of Technology, from <http://phillykids.org/about-p-cf/lack-of-technology/>, Retrieved, March, 2019

Shelly, B. G., Gunter, A. G. & Gunter, E. R (2010). “Teachers Discovering Computers: Integrating Technology and Digital Media in the Classroom, 6th Edition (Shelly Cashman Series)”. Publisher: Course Technology, USA

We’am Hamdan (2017). “Tips for teaching in a low-tech classroom” <https://www.britishcouncil.Org/voices-magazine/tips-teaching-low-techclassroom>

RËNDËSIA E ZHVILLIMIT TË PRAKTIKËS MËSIMORE ME MËSUESIT E GJUHËVE TË HUAJA, SFIDAT DHE PROBLEMET

Elida Tabaku

**Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës
lidatabaku@yahoo.com**

Përmbledhje

Praktika mësimore për studentët e mësuesisë paraqet një ngjarje të rëndësishme në jetën e tyre profesionale, sepse ajo është e mbushur me emocione, pritshmëri, me një farë pasigurie dhe frike, si edhe me vendime dhe vlerësime të rëndësishme për rolin e tyre si mësues të ardhshëm. Pas shumë vitesh studimesh dhe ëndrrash për secilin student të degëve të mësuesisë vjen periudha pothuajse e fundit e edukimit universitar, praktika pedagogjike në një shkollë të vendit.

Të gjithë ne që punojmë në fushën e arsimit e kemi kaluar dhe përjetuar një periudhë të tillë dhe për shumë prej nesh ajo ka ngelur e pashlyer në kujtesën tonë sepse ka patur një ndikim të fuqishëm në krijimin e mendësisë sonë si mësues dhe në marrjen e aftësive të para praktike të mësimdhënies.

Mezi ke pritur të bëhesh mësues dhe vjen ajo ditë e bukur dhe e shumëpritur. Në mendje të kalojnë shumë pyetje dhe dyshime.

A do jem në gjendje të zhvilloj mësimin në mënyrë të kuptueshme për nxënësit e mi? A do mundem të menaxhoj klasën? A do mundem të siguroj vëmendjen dhe interesin e tyre? Si të tërheq gjithë nxënësit në mësim duke zhvilluar një mësim interesant dhe të dobishëm? A do mundem ta zhvillojë gjithçka brenda kohës së planifikuar? Po sikur të mbarojë më parë, çfarë duhet të bëj?

Studenti i mësuesisë ka tre burime të rëndësishme për të gjetur zgjidhjen dhe për të marrë vendimet e duhura për shumë situata, një pjesë e të cilave lidhet edhe me shqetësimet e mësipërme.

Çfarë përfaqëson praktika mësimore dhe pse është kaq e rëndësishme në formimin fillestar të mësuesve?

Sipas fjalorit “Mësimdhënia e gjuhës dhe gjuhësia e aplikuar” (2002) praktika mësimore përkufizohet si “mundësi të ofruara për një student të mësuesisë për të fituar përvoja mësimore, zakonisht duke punuar me një mësues me përvojë - mësuesi bashkëpunues - për një periudhë kohore duke dhënë mësim në klasën e atij mësuesi.... Praktika mësimore ka për qëllim t’u japë studentëve të mësuesisë përvojë në mësimdhënien në klasë, një mundësi për të zbatuar informacionet dhe aftësitë që kanë studiuar në programet e mësuesisë dhe një shans për të përfutur aftësitë themelore të mësimdhënies.”

Praktika mësimore është pjesë e rëndësishme e programit të “Masterit të Mësuesisë”, sepse ju siguron studentëve të këtij programi mundësi të vëzhgojnë

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

modele të suksesshme të mësimdhënies, të përfshihen në mësimdhënie reale ku do mund të zbatojnë metoda e teknika të mësimdhënies të përvetësuar në auditor, si dhe të vlerësojnë njohuritë dhe bindjet e tyre mbi këtë profesion.

Ata integrojnë njohuritë e tyre teorike mbi zhvillimin e nxënësve dhe të nxëniet në mësimin praktik, në një ambient real që përkrah të nxëniet dhe zhvillimin profesional të mësuesve. Pikërisht në këtë periudhë mësuesi i ardhshëm fillon hapat e para për t’u bërë një mësues ekspert.

Sipas Richards (2010) janë dhjetë dimensionet kryesore të ekspertizës dhe praktikës së mësimdhënies së gjuhës së huaj, të parashtruara në artikullin e tij Kompetenca dhe Performanca në mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Këto dimensione përfshijnë kompetencat gjuhësore, njohuritë e përmbajtjes së lëndës, aftësitë mësimdhënëse, njohuri kontekstuale (mjedise ose kontekste të veçanta që formojnë mënyrën se si zhvillohet mësimi), identitetin e mësuesit të gjuhës, mësimdhënien e fokusuar tek nxënësi, aftësitë e arsyetimit pedagogjik, përgjithësimet teorike nga praktika, anëtarësimi në një komunitet të praktikës, profesionalizëm. Pra, një mësues ekspert është ai që ka njohuri të thella gjuhësore, lëndore, pedagogjike dhe që vazhdimisht punon për zhvillimin profesional të tij në përputhje me kontekstin e të nxëniet, nëpërmjet kërkimit në bashkëpunim me komunitetin e mësuesve dhe të nxënësve. Në këtë periudhë, nën udhëheqjen e mësuesit ndihmës dhe mentorit, mësuesi i ri kupton më mirë rolin e tij si një mësues dhe hulumtues në veprim që vazhdon të mësojë.

Duke theksuar domosdoshmërinë e praktikës së mësimdhënies Profili Evropian për përgatitjen për mësuesin e gjuhëve përcakton qartë se programet e mësuesisë integrojnë studimet akademike dhe përvojën praktike të mësimdhënies. “Gjatë përgatitjes së mësuesve të gjuhës, përvoja praktike e mësimdhënies në klasë dhe studimi akademik i teorisë pedagogjike dhe i lëndës duhet të trajtohen në mënyrë holistike sepse bashkëveprojnë me njëri-tjetrin “(Profile, 2004).

Mbështetur në hulumtimet e bëra dhe rëndësinë e formimit fillestar të mësuesve ligji Nr. 80/2015 për Arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Shqipërisë, neni 83, thekson se në programet e ciklit të dytë të studimit në fushën e mësuesisë duhet të përmbajnë 25 për qind të krediteve në shërbim të formimit të përgjithshëm psiko-pedagogjik. Për programet e ciklit të dytë të studimit, që formojnë mësues të së njëjtës fushë të mësuesisë, përcaktohet se duhet të kenë së paku 80 për qind të kurrikulës me përmbajtje të ngjashme. Ky nen tregon rëndësinë që i kushtohet përgatitjes fillestare të mësuesve si nga ana e përgatitjes psikopedagogjike, përgatitjes lëndore, ashtu edhe të aftësive praktike të mësimdhënies.

Zhvillimi i praktikës mësimore në programet e formimit të mësuesve të gjuhëve të huaja

Praktika mësimore në programet e mësuesisë ka qënë dhe vazhdon të jetë pjesë përbërëse e tyre duke variuar nga katër deri dymbëdhjetë kredite, në varësi të programeve master të ofruara, master profesionale, ose shkencore. Në përgjithësi praktika zhvillohet në dy forma, pasive dhe aktive, të ndara në periudha të ndryshme të vitit akademik ose të përqëndruar në një semestër.

Në zbatim të ligjit mbi arsimin e lartë dhe udhëzimeve të nxjerra nga MASR, programet e formimit të mësuesve të gjuhëve të huaja kanë përfshirë në 10% të krediteve të tyre praktikën pedagogjike. Hartimi i kurrikulave është bërë me qëllimin kryesor për t'u ofruar studentëve të mësuesisë mundësinë për të zbatuar njohuritë dhe aftësitë e tyre pedagogjike dhe të lëndës në praktikën e mësimdhënies në klasë. Atyre ju krijohen kushte që të hartojnë dhe të zbatojnë plane ditore si dhe të vlerësojë metodat e mësimdhënies në klasë duke siguruar një bashkëpunim efektiv me aktorët e tjerë të këtij procesi, me mentorin, pedagogun udhëheqës dhe nxënësit. Gjithë veprimtaria që zhvillohet gjatë kësaj periudhe, autonomia që ju jepet studentëve synon që ata të jenë në gjendje të kuptojë rolin e tyre të shumanshëm si profesionitë dhe si pjestarë aktiv në mjedisin e shkollës. Në këtë proces studentët mësojnë si të reflektojnë mbi bindjet dhe vlerat e formuara më parë për profesionin e mësuesit, të krijojnë bindje të reja si dhe të zhvillojnë kompetencat e tyre në një proces të vazhdueshëm nxënie dhe zhvillimi. Më 2013 Komisioni Evropian e quajti praktikën mësimore “komponentin më pak të zhvilluar në kurrikulën e formimit të mësuesve” në Shqipëri. (Albania Education Policy Review: Issues and Recommendations, 2017)

Kërkesat në rritje për një arsim cilësor, nevoja për mësues të aftë që plotësojnë kërkesat e tregut e bëjnë domosdoshmëri një përgatitje më të plotë dhe më konstruktive të studentëve të mësuesisë të cilët duhet të pajisen më shprehi të mira mësimdhënieje dhe me aftësi për të vazhduar zhvillimin e tyre profesional edhe kur të kenë filluar ushtrimin e profesionit. Marrja e diplomës në fushën e mësuesisë është fundi i një faze të formimit fillestar profesional që vazhdon gjatë gjithë karrierës. Gjatë praktikës mësimore zbatohen praktikisht ajo që është mësuar teorikisht ose është provuar në seminarët e organizuara në auditor. Në këtë proces studentët realisht reflektojnë mbi çfarë kanë mësuar dhe bëhen vëzhgues dhe kërkues të kujdeshëm. Këto qëllime realizohen kur praktika pedagogjike hartohet me kujdes, me objektiva të qarta dhe në bashkëpunim midis universiteteve, drejtorive arsimore dhe shkollave.

Musset (2010) thekson se hulumtimet kanë treguar se përvojat e hartuara mirë të praktikës mësimore zvogëlojnë shkallën e uljes së numurit të mësuesve, përmirësojnë performancën e mësuesve fillestarë dhe rrisin gjasat që mësuesit do

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

të përdorin metoda të reja të mësimdhënies dhe të jenë efektive në zgjidhjen e problemeve.

Filozofia e praktikës

Në praktikën mësimore studenti pret që njohuritë që ka marrë për metodat e mësimdhënies së lëndës, menazhimit të klasës, përdorimit të teknologjisë, vlerësimin dhe fidebëkun t’i shohë të zbatuara në klasë nga mësuesi mentor dhe t’i krijojnë mundësitë dhe kushtet për t’i zbatuar në klasë. Kjo arrihet kur praktika ndërtohet mbi një program të strukturuar mirë.

Praktika nuk është thjesht një periudhë vizitë pasive në shkollë dhe zhvillimi i disa mësimëve rutinë. Nuk është thjesht si thënia “hidhu në det dhe noto vet për të dalë në breg”. Ajo është një mësim praktik i drejtuar, i mbështetur dhe i nxitur nga të tre aktorët kryesor pedagogu udhëheqës, studenti, mësuesi. Prandaj është tepër e rëndësishme që studentët të drejtohen nga pedagogë kompetent, të ditur dhe të angazhuar për të ndihmuar studentët në fillimin e një praktike efektive.

Stoynoff (1999) jep një model të praktikës mësimore për studentin e mësuesisë për gjuhët e huaja. Ai përshkruan pesë karakteristikat kryesore të një praktike të mësimdhënies së gjuhës së huaj: 1) Praktika është e integruar në programin akademik; 2) Zhvillimi i praktikës kërkon një qasje në ekip. Ekipi përfshin mësuesit mentorë, pedagogun dhe studentët kandidatë; 3) Praktika siguron modelim intensiv dhe udhëzime të mësimëve; 4) Praktika përfshin një vëzhgim të gjerë dhe sistematik; 5) Përvoja praktike vlerësohet nëpërmjet një portofoli.

Velez-Rendon (2002) thekson se ky model praktik i përshkruar nga Stoynoff përfaqëson një sintezë të dy qasjeve themelore për formimin e mësuesve të gjuhës së huaj: një qasje të njohjes së mësuesve të ardhshëm me teknikat dhe aftësitë e punës në klasë dhe një qasje në të cilën mësuesit e ardhshëm përpiqen të zhvillojnë filozofinë e tyre të mësimin të gjuhëve të huaja dhe të bëhen reflektues të proceseve të tyre të nxënimit për mësimdhënie.

Vështirësitë me të cilat përballen studentët e mësuesisë

Midis vështirësive dhe problemeve me të cilat përballen studentët më shpesh gjatë praktikës mësimore janë frika dhe ankthi për aftësitë e kufizuara gjuhësore që mund të kenë, si dhe ekzistenca e klasave me shumë nxënës dhe me nivele gjuhësore të ndryshme.

Menaxhimi i klasës

Një nga shqetësimet kryesorë të studentëve praktikantë është menaxhimi i klasës që përfshin trajtimin e sjelljeve të këqija, probleme disiplinore, si dhe vendosjen e rregullave të përbashkëta për t’u zbatuar. Shumica e nxënësve e shikojnë mësuesin praktikant si të përkoshëm, mësimin më ata si një periudhë mësimi pa

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

disiplinë dhe pa detyrime për nxënësit, sepse nota e mësuesit praktikant nuk është kaq e vlefshme për performancën e nxënësve, si dhe këta mësues nuk mbajnë shumë përgjegjësi për klasën. Kjo rezulton në nxënës që nuk kryejnë detyrat e shtëpisë, nuk tregojnë interes në mësim dhe që mund të thyejnë disiplinën në klasë. Të tilla sjellje e vështirësojnë rolin e mësuesit praktikant, të cilët shpesh duhet të thërrasin mësuesin e klasës për të vendosur disiplinën. Raste të tilla shkaktojnë konfuzion dhe zhgënjim te studentët praktikantë, të cilët vënë në dyshim atë që kanë mësuar për menaxhimin e klasës dhe për organizimin e mësimin në gjuhë të huaj. Vështirësitë bëhen më të mëdha në rastet kur studenti praktikant ka planifikuar të zhvillojë mësimin me veprimtari të ndryshme me në qendër nxënësin, në klasa ku nxënësit janë mësuar vetëm më mësimin tradicional.

Gjuha që përdor mësuesi

Në vendin tonë pothuajse të gjithë mësuesit janë shqiptarë dhe klasat janë më nxënës me gjuhë të parë gjuhën shqipe, Në disa raste, një gjuhë e përbashkët është përparësi për mësuesin dhe klasën si kur duhet të shpjegohen koncepte gramatikore të vështira, ose kur duhen dhënë udhëzime shpejt, pa harxhuar kohë. Por, në shumicën e rasteve përdorimi i tepërt i gjuhës shqipe është një problem që sjell pengesa për mësuesit dhe nxënësit. Në një pjesë të konsiderueshme përdoret gjuha shqipe duke zvogëluar në maksimum praktikimin e gjuhës së huaj nga nxënësit dhe përfitimet e tyre nga ky proces.

Gjuha që duhet përdorur në klasë paraqet një vështirësi tjetër për studentin e mësuesisë. Gjuha e mësuesit në klasë shërben si një model imitimi për nxënësit, është inputi dëgjimor që ai merr, dhe si e tillë duhet të jetë e saktë, pa gabime dhe e kuptueshme për nivelin gjuhësor të nxënësve. Po shpesh vihet re se bëhen gabime gramatikore, leksikore dhe fonetike. Disa e kanë të vështirë të japin udhëzime të qarta për detyrat e caktuara ose shpjegime të përshtatshme për çështje gjuhësore.

Lidhur ngushtë më këtë problem është përshtaja e gjuhës së përdorur në klasë sipas nivelit gjuhësor të nxënësve. Studentët e mësuesisë së gjuhëve të huaja kanë një nivel të lartë gjuhësor, pavarësiht nga disa gabime të lehta. Por shpesh ata e kanë të vështirë të përshtatin gjuhën e tyre me klasën. Kështu kemi dy raste të kundërta ose flitet me një gjuhë të ndërlikuar për nxënësit, ose flitet vetëm në shqip. Ka një mospërputhje me njohuritë e lartë gjuhësore të tyre dhe me faktin që duhet shpjeguar thjesht dhe qartë në përputhje me moshën dhe nivelin gjuhësor të nxënësve. Libri i mësuesit ka raste që nuk ju vlen mësuesve për të zhvilluar mësimin me klasën konkrete, ku ju duhet jo vetëm të përshtatin veprimtaritë dhe ushtrimet me nivelin e klasës, por sidomos gjuhën që të plotësojë nevojat e nxënësve.

Mospërputhje e asaj që është mësuar në universitet me mësimin real

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Ndodh që ajo çka zhvillohet konkretisht në klasë është krejt ndryshe nga ajo që studenti kishte pritshmëri. Shpesh ka mësues në shkolla që ndjekin hap pas hapi tekstin i cili përfshin një sërë veprimtarish për të katër aftësitë gjuhësore, por edhe në këtë rast ajo që mbizotëron, është vetëm mësimi i gramatikës dhe fjalorit të mësimi. Fjalori jepet si listë fjalësh i shkëputur nga konteksti dhe aftësia e leximit thjeshtohet në një lexim përkthim të thjeshtë. Pak rëndësi i kushtohet aftësive të tjera të gjuhës si dëgjimi, të folurit dhe shkrimi. Ose, mësimi i gjuhës së huaj organizohet dhe bëhet në përputhje me testin final, duke nënvlerësuar forma të tjera të zhvillimit të tij.

Ndonjëherë gjatë praktikës mësimorë studentët zbatojnë stilet tradicionale të mësimdhënies, larg metodave dhe strategjive inovative të mbështetura në programet universitare (Allen, 2009; Rozelle & Wilson, 2012). Hulumtimet në këtë fushë e shpjegojnë këtë dukuri me faktin se edhe pse studentët i vlerësojnë njohuritë dhe aftësitë e marra në auditor në kurset e përgatitjes psikopedagogjike dhe metodike, konceptet e tyre për mësimdhënien ose të vetvetes ndryshojnë rrënjësisht kur përballen me realitetin dhe disi rikrijojnë rolet e tyre kur hyjnë në kontekstin e mësimdhënies nëpërmjet adoptimit të praktikës së kolegëve (Rozelle & Wilson, 2012, Allen, 2009). Ka raste kur studentët kandidatë shpesh adoptojnë stilin dhe metodën e përdorur nga mësuesi mentor, pavarësisht nëse ato ishin në konflikt me teorinë ose praktikën e sugjeruar në universitet. (Moore, 2003)

Mungesa ose mbipajisja me mjete teknologjike

Studentët e mësuesisë mund të ndjehen të zhgënjyer kur nuk kanë mjetet e duhura dhe mund t’u duket sikur kanë dështuar për organizimin e mësimi. Në klasë mund të ketë vetëm një dërrasë të zezë dhe asgjë të nevojshme për të zhvilluar një mësim më aktiv. Nga ana tjetër disa ndjehen të pafuqishëm e të pasigurtë për përdorimin e mjeteve teknologjike.

Këto probleme janë pothuajse të njëjta për të gjithë studentët dhe të tilla probleme ata mund të ndeshin edhe kur të fillojnë punë. Prandaj për periudhën e praktikës mësimore, studentëve ju janë dhënë “këshilla se si të monitorojnë dhe të reflektojnë mbi përvojën e tyre. Studentët e mësuesisë përfitojnë nga të qenit të vetëdijshëm për çka janë pritshmëritë, detyrimet dhe rezultatet e praktikës së tyre në shkollë. Është e vlefshme që ata të dinë se cilat janë të drejtat e tyre dhe çfarë të bëjnë nëse hasin probleme ose vështirësi gjatë kësaj periudhe. Është e rëndësishme për studentët të marrin udhëzime dhe feedback mbi përvojën e tyre në shkollë. Mentorët dhe pedagogët udhëheqës janë kryesorë në këtë proces, dhe bashkëpunimi mes tyre është vendimtar.” (European Profile for Language Teacher Education, 2004 f. 7). Gjatë praktikës ata i diskutojnë këto probleme më

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

mësuesit mentorë dhe me padagogët dhe mësojnë praktikisht se si të marrin vendime për të zgjidhur situata të ndryshme me të cilat do ndeshen në jetë.

Praktika mësimore për studentët e mësuesisë të gjuhëve të huaja, edhe pse është pjesë e programit universitar, realizohet në bashkëpunim me shkollat. Ky proces sjell përfitime përtë gjithë aktorët. Po ashtu, vështirësitë që vihen re nxjerrin detyra për fakultetet që ofrojnë këto programe dhe për institucionet pritëse. Të gjithë aktorët kanë një qëllim që në arsim të kontribuojnë mësues të aftë dhe eksperte që zhvillohen në përputhje me nevojat e nxënësve.

Përfitimet nga praktika

Gjatë praktikës zhvillohen disa procese të lidhura më njera tjetrën dhe me rëndësi për formimin e mësuesit të ardhshëm.

E para është modelimi, një formë e demonstrimit të ndjekur nga imitimi. “Modelimi është një proces mësimi në të cilin një person vëzhgon sjelljen e dikujt dhe pastaj me vetëdije ose pa vetëdije përpiqet të imitojë atë sjellje. Për shembull, shumë nga praktikat mësimore që përdor një mësues i ri mund të jenë modeluar nga mësuesit që ai ose ajo ka vëzhguar.” (Longman Dictionary, 2002) Në modelimin, studenti vëzhgon mësuesin mentor duke demonstruar pjesë të ndryshme të mëimit, shpesh duke treguar në mënyrë të qartë se çfarë duhet të bëjë studenti.

Mbështetja është ndihma që mësuesi i jep studentit në kryerjen e një detyre. Kjo mund të shkojë nga kryerja pothuajse e gjithë detyrës për ta, për të dhënë sugjerime të rastësishme se çfarë të bëjë më pas. Dalëngadalë kjo mbështetje bëhet më e lehtë, duke i dhënë nxënësit gjithnjë e më shumë përgjegjësi.

Pedagogu udhëheqës ndjek mësimin. Ai duhet të vëzhgojë mësimet e tyre, të japë këshilla dhe feedback duke modeluar dhe i mbështetur ata më strategji dhe teknika të ndryshme. Ai shikon anët e forta dhe të dobta të studentëve dhe nevojat e tyre. Planifikimi, organizimi dhe zhvillimi i praktikës është më rezultate positive për të tre aktorët kryesorë.

Studentët e mësuesisë

Studentët kanë mundësi të shumëanshme për të nxënë dhe për t’u zhvilluar profesionalisht. Ata formojnë qëndrim pozitiv ndaj profesionit të mësimdhënies dhe përballen me përvojat në klasë reale nën mbikëqyrjen e një mësuesi ekspert. Në këtë ambient ata mund të shohin se si ajo që kanë lexuar e praktikuar në auditor zbatohet në praktikë. Studentët shikojnë dhe punojnë për arritjen e standardeve profesionale të mësuesit të gjuhëve të huaja (IZHA, 2016) që kërkojnë krijimin e ambientit inkurajues për mësimin e gjuhës së huaj, komunikimin në gjuhë të huaj, përgatitjen dhe përshtatjen e materialeve plotësuese, përdorimin e saktë të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

struktrave gjuhësore, dhënjen e kulturës nëpërmjet gjuhës së huaj, përdorimin e fjalorit të pasur dhe medias në mësimdhënien e gjuhës së huaj, njohjen e historisë së vendit ku flitet gjuha e huaj dhe të shkruarit si process, si dhe punën me portofolin në gjuhë të huaj.

Gjithashtu është periudha ku studenti është objekt dhe subjekt i vëzhgimit. Për një periudhë të caktuar ai vëzhgon mësuesin mentor që modelon mësim të ndryshme dhe merr këshilla për çdo fazë të mësim, si dhe për menaxhimin e klasës. Ai ka mundësi të vëzhgojë studentët e tjerë dhe të përfitojë nga përvoja më e mirë e tyre. Nga ana tjetër ai vëzhgohet dhe merr këshilla konstruktive nga pedagogu udhëheqës, nga mësuesi mentor dhe nga bashkëstudentët. Në këtë proces ai zhvillon më shumë aftësitë e tij vëzhguese, analizuese dhe reflektuese.

Praktika është një forum për studentët e mësuesisë për të diskutuar për pritshmëritë, dyshimet e mendimet e tyre me pedagogun, mentorin dhe studentët e tjerë, duke parë se cilat janë pikat e tyre të forta dhe të dobëta në mësimdhënie dhe të shikojnë për të konsoliduar të parën dhe për të kapërcyer këtë të fundit.

Ajo që është më e rëndësishme është se studenti zhvillon aftësitë e tij të aspektit shoqëror dhe emocional duke u njohur me ambientin e klasës dhe të shkollës.

Shkrimi dhe dorëzimi i një materiali reflektues për praktikën mësimore i bën studentët më të kujdesshëm për atë që bëjnë, si dhe zhvillon të mendurit e tyre kritik. Studentët reflektojnë mbi objektivat personale, për filozofinë e tyre të mësimdhënies, për vëzhgimet e bëra dhe problemet e ndeshura si dhe zgjidhjen e tyre.

Qëllimi i reflektimit është të ndryshojë besimet rreth mësimdhënies në mënyrë për të përmirësuar praktikën dhe për të zhvilluar një identitet profesional (Conway & Clark, 2003). Kjo është një formë e të nxënies të vet rregulluar, një praktikë që u lejon studentëve të kontrollojnë të nxënies të vet dhe që lidhet me suksesin akademik si dhe performancën më të mirë në shumë fusha (Zimmerman, 2000).

Sjelljet e ardhshme të mësimdhënies të mësuesve mund të ndikohen nga reflektimi mbi mësimin e mësuesve më me përvojë dhe në mundësinë e zbatimit të këtyre përvojave në të ardhmen.

Shkollat pritëse dhe mësuesit

Është një mënyrë e mirë për zhvillimin e mëtejshëm të metodave të mësimdhënies dhe për ndryshimin e mendësisë për mënyrën e mësim. Mësuesit mentor përpiqen të modelojnë mësim më të mira për studentët praktikantë. Gjithashtu, duke diskutuar me studentët praktikantë, ata kanë mundësi që të zhvillohen më tej duke e pasuruar përvojën shumë të mirë praktike me të rejtat në fushën e mësimdhënies së gjuhës së huaj.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Bashkëpunimi midis mësuesve të praktikës dhe universiteteve duhet të funksionojë në disa forma si: komunikimi online, takimet e përbashkëta në universitete si dhe shoqërimidhe ndjekja e studentëve në periudhat e praktikës.

Universitetet që ofrojnë programe të mësuesisë

Merret një feedback i plotë mbi programet e mësuesisë, lëndëve dhe përmbajtjes së tyre. Universitetet lidhen më mirë me shkollën dhe bëjnë të mundur trajtimin praktikisht të përvojave më të përparuara të mësimit. Ata përditësojnë udhëzuesit e hartuar për praktikën pedagogjike, për vëzhgimet dhe për esetë reflektuese.

Përfundime dhe rekomandime

Për vlerën e madhe që ka praktika profesionale në përgatitjen e mësuesve të gjuhës së huaj, për përfitimet afatgjata që ka në jetën profesionale të tyre, ajo duhet të trajtohet me përgjegjësi të madhe.

Së pari, duhet forcuar lidhja dhe bashkëpunimi midis universiteteve dhe shkollave që presin studentët e mësuesisë. Kjo lidhje nuk është në nivelin e duhur, Thjesht pedagogët venë në shkollë, takojnë studentët dhe gjithçka mbaron, pa diskutime të përbashkëta pas mësimit, pa pjesëmarrje aktive në klasë. Gjithashtu ka dobësi edhe vlerësimi përfundimtar i praktikës pedagogjike nga shkollat pritëse. *“Sistemi i mentorimit për praktikën profesionale është i zbehtë dhe pothuajse nuk funksionon. Problemi më i ndjeshëm në lidhje me praktikën profesionale mbetet marrëdhënia me shkollat që presin studentët dhe vlerësimi i saj.”* (IZHA, raporti, 2016)

Universitetet duhet të kthehen në qendra të kualifikimit të vazhdueshëm të pedagogëve që udhëheqin praktikën dhe mësuesve mentor ku të diskutohen strategjitë më të mirë të mësimit dhe të modelohen mësimet të ndryshme.

Me qëllim që studentët tanë të jenë më të përgatitur jo thjesht si mësues, por edhe si drejtues dhe ndihmës për nxënësit, ata duhet që në seminarët e përgatitjes së mësuesve të lexojnë dhe analizojnë studime rasti të praktikave mësimore.

Në literaturën tonë pedagogjike nuk ka shumë prej tyre, prandaj del detyrë e fakulteteve të mësuesisë të botojnë ose të krijojnë blogje me studime rasti të praktikës pedagogjike nga punimet e studentëve të dorëzuara në fund të praktikës. Praktika mësimore është një përvojë sfiduese dhe e dobishme për të punuar me nxënësit në klasa aktuale dhe për të fituar kompetencë profesionale. Besohet se këto përvoja kanë potencial për të përmirësuar përvojën e mësuesve. Përvojat e fituara do të përfshijnë ndër të tjera, aftësinë e tyre për të marrë përsipër përgjegjësitë e ndryshme të mësimit të klasës.

BIBLIOGRAFI

Albania Education Policy Review: Issues and Recommendations, conducted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in close cooperation with the Institute of Educational Development (IED) of Albania. April 2017

https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/albania_education_policy_review_issues_and_recommandations_april_2017.pdf marrë më 05.06.2019

Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: Hoë beginning teachers reorient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–54.

Conway, P.F., & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller’s concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.

European Profile for Language Teacher Education, 2004, page 22 edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edzb/gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf marrë më 12.06.2019.

Ligj nr. 80/2015 për Arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Shqipërisë

<https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2015/11/Ligji-dhe-Aktet-nenligjore-finale-dt.-31.10.2018.pdf>

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Longman Publishing Group, 2002.

Moore, R. (2003). Re-examining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers, No. 48. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>

Raport Formimi fillestar i mësuesve në institucionet e arsimit të lartë shqiptar.

IZHA 2016 Terhequr më

<http://izha.edu.al/new/wpcontent/uploads/2017/03/Raporti.pdf>, më 11.06.2019

Rozelle, J., & Wilson, S. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers’ beliefs and practices shape student teachers’ beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1196-1205.

Standardet profesionale të formimit profesional të mësuesit Izha Shtator 2016 <http://izha.edu.al/Biblioteka/Zhvillimi%20Profesional%20i%20M%C3%ABsuesit/Standartet%20Profesionale%20te%20Mesuesit%20AMU&AML.pdf>

Stoynoff, C. (1999). The TESOL Practicum: An Integrated Model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 145-151.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Velez-Rendon, G. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35(3), 457–467.

Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41, 101–122.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.

SESSIONI I

“DIDAKTIKA NDËRDISIPLINORE TË MËSIMDHËNIES DHE TË NXËNIT TË GJUHËS SË HUAJ NË FORMIMIN E KOMPETENCAVE”

FORMIMI I KOMPETENCËS NDËRKULTURORE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE PËR TË HUAJT

Pavlo Cicko

**Departamenti i gjuhëve të huaja
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti “Fan S. Noli”
p.cicko61@yahoo.com**

Përmbledhje

Sistemi arsimor parauniversitar shqiptar po reformon kurrikulat dhe qasjen e mësimdhënies duke synuar formimin e kompetencave të nxënësve.

Në këtë drejtim edhe mësimdhënia e gjuhës frënge si gjuhë e huaj, synon reagimin dhe përshtatjen e nxënësve me situatat e reja, të cilat burojnë nga nevojat e tyre në kontakt me realitetin francez dhe frankofon.

Qëllimi i këtij punimi është të paraqesë reflektime për ndërtimin e kompetencës ndërkulturore në mësimin e gjuhës frënge për të huajt në nivelin parauniversitar. Kjo qasje do të paraqesë dhe argumentojë nevojën e ndërtimit të kompetencave si rrugë që çon drejt suksesit në përgatitjen e nxënësve.

Njëherazi trajtimi kërkon që të ndërjegjësohen edhe mësuesit e gjuhës frënge mbi rëndësinë e formimit të kompetencave të nxënësve, formim që kërkon dhe ndryshimin e qasjeve didaktike të tyre si partnerë dhe drejtues të besueshëm e të përgjegjshëm të formimit të nxënësve si qytetarë aktivë, të aftë të përdorin gjuhën frënge në kushtet e reja të integritetit të vendit tonë në Bashkimin Evropian.

Metodologjia e studimit do të mbështetet në modalitetet përkatëse didaktike të mundshme të cilat duhet të zgjidhen nga aktorët e edukimit për formimin e kompetencës kulturore të nxënësit që mëson gjuhën frënge.

Pas parashtrimit të konsideratave që burojnë nga reflektimet dhe debatet teorike, do të trajtohen nga pikëpamja didaktike rastet e studimit të dokumenteve, të cilat do të jenë objekt i punës së mësuesit në klasë.

Formimi i kompetencës ndërkulturore do të bëhet duke vendosur në qendër nxënësin dhe veprimin e tij dhe mësuesin si një ndërmjetës midis tij dhe dijes.

Veprimtaria do të realizohet duke zgjedhur dokumente didaktike që i përshtaten niveleve të ndryshme të përparimit të nxënësve.

Fjalë kyçe: *Kompetenca kulturore, zgjedhje e dokumenteve didaktike, rol aktiv i nxënësit, punë në grupe*

Karakteristikat e mësimdhënies me kompetenca në lëndën “gjuhë frënge”

Mësimi i gjuhës dhe kulturës në lëndën e gjuhës frënge për të huajt mbetet gjithnjë një problem aktual. Ai lidhet edhe me probleme të edukimit në lidhje me njohjen dhe pranimin e tjetrit me veçoritë dhe karakteristikat e tij kombëtare.

Sipas specialistëve të fushës (Abdallah-Preceille, M. 1998, Beacco. J.C. 2000), kompetenca kulturore përfshin njohuritë, shkathësitë, vlerat dhe qëndrimet e përfuara dhe të ndërtuara nga nxënësi i një gjuhe të huaj në kontakt me kultura të tjera me qëllim të ndërkuptimit, pranimit dhe respektit të kulturave të tjera, si edhe të kulturës së vet.

Në mësimdhënien me kompetenca nxënësi përveç njohurive deklarative fiton edhe kompetencat e veta. Këto të fundit duhet të jenë të tilla që të mund të transferohen në situata të komunikimit në jetën reale.

Për të realizuar këtë mësuësit e gjuhës frënge duhet të bashkojnë elementë të ndryshëm gjatë orës së mësimt. Autorë të rëndësishëm (Roegiers 2005, PUREN, C.2013) kanë sjellë kontributin e tyre në punimet e tyre.

Në këtë praktikë pedagogjike nxënësi vendoset në qendër të procesit të mësimdhënies. Nga kjo buron domosdoshmëria për të marrë parasysh nevojat dhe interesat e tij pa lënë mënjanë edhe anën emocionale.

Sipas Rogiers dhe Gérard (2006), ky këndvështrim i ri i mësimdhënies kërkon që të merret mirë parasysh profili gjuhësor i nxënësit në fillim dhe në përfundim të një kursi apo moduli. Aty duhet të jenë të përcaktuara qartë kompetencat e nxënësit, të cilat do të ndërtohen gjatë vitit shkollor.

Përcaktimi i profilit fillestar të nxënësit do të mundësojë përcaktimin dhe ndërtimin e përmbajtjes dhe materialeve didaktikenga mësuesi sipas nevojave dhe nivelit real të përparimit në të cilin gjendet nxënësi që do të studiojë gjuhën frënge gjatë vitit shkollor.

Autonomia e nxënësit dhe roli i ri i mësuesit si udhëheqës drejt të nxënësit dhe ndërmjetës për ndërtimin e kompetencave të tij

Autonomia e nxënësit është një nga objektivat kryesore të mësimdhënies me kompetenca. Kjo autonomi duhet të ndërtohet nga ai vetë, por natyrisht nën udhëheqjen e mësuesit. Roli i këtij të fundit është që të nxitë nxënësin për t’u angazhuar dhe vepruar duke qenë gjithnjë e më tepër aktor në ndërtimin e dijeve të nxënësit, por edhe të kompetencave me anë të të cilave ai do të jetë i aftë të përdorë gjuhën frënge, në situata reale jetësore dhe në mënyrë të pavarur, pra pa ndihmën e dikujt.

Mësimi në mënyrë të pavarur nuk bëhet vetvetiu dhe që në fillim të të nxënësit. Ai kalon nëpër faza të njëpasnjëshme gjatë të cilave nxënësi mëson të përdorë mjete dhe rrugë për të formuar dijet e tij përmes angazhimit të vet dhe nën drejtimin e

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

mësuesit. Natyrisht këtu kemi të bëjmë me një situatë të kalimit gradual të të nxënët nga drejtimi i të gjitha aspekteve nga mësuesi tek autonomia e nxënësit me angazhimin e tij.

Me ndërtimin e mjeteve dhe gjetjen e rrugëve didaktike të ndërtimit të të nxënët krijohen kushtet që nxënësi të fillojë të mësojë të vlerësojë të nxënët e vet. Që të arrijë të realizojë këtë fazë të rëndësishme të të nxënët, ai duhet të përdorë mjete të ndryshme siç mund të jenë tabelat vlerësuese me kritere të qarta. Sa më i aftë të jetë nxënësi të njohë dhe vlerësojë të nxënët e vet, aq më tepër do të jetë në gjendje të plotësojë mangësitë, për të shmangur gabimet dhe për të mos i përsëritur ato. Me pak fjalë, ai do të mund të ndërhyjë gradualisht për të përmirësuar të nxënët e tij. Në këtë fazë të të nxënët del me forcë në pah edhe mendimi kritik i nxënësit ndaj mësimdhënies dhe të nxënët, mendim që është një kusht por njëherazi edhe një shtysë e madhe për ta çuar atë drejt suksesit dhe realizimit të objektivit të vet.

Formimi i kompetencës kulturore në kushtet e mësimit të gjuhës frënge për nxënësit shqiptarë

Ndërtimi i kësaj kompetence shrytëzon dhe përdor format dhe mjetet e larmishme të përdorura nga didaktikat e mëparshme. Më konkretisht në këtë punim ne do të shtjellojmë disa praktika didaktike që mund të përdoren për ndërtimin e komunikimit dhe kompetencës kulturore në gjuhën frënge në nivelin A2.

Gjatë punës për mësimdhënien e gjuhës frënge mësuesit dhe nxënësit duhet të kenë parasysh veçoritë e modeleve të ligjërimit në frëngjisht. Mësuesi i ndërgegjëson nxënësit e tij për këto veçori. Kjo ka të bëjë me faktin se si pasqyrohen në ligjërimit gjuhësor të vendasve zakone dhe qëllime pragmatike të shprehjes. Qëllimi është që të shmanget ndrojtja dhe indiferentizmi i nxënësve për të përfshirë në ligjërimit e tyre fjalë dhe shprehje me anë të përdorimit të strategjive të suksesshme për integrimin e tyre në mësim, në të nxënë dhe në vazhdimësi në formimin e kompetencës kulturore.

Materialet didaktike të cilat propozohen nga mësuesit, përveç tekstit bazë, synojnë të zbatojnë kërkesat dhe objektivat e programit mësimor, sensibilizimin e nxënësve dhe formimin e kompetencës kulturore në gjuhën frënge. Dokumente të tilla si menu restoranti, kartolina urimi, dialogë, prezantime, albume fotografish etj, duhen përdorur duke synuar forma të mësimdhënies që i japin përparësi punës me grupe. (J.P.Cuq, & I. Gruca.)

Theksojmë se niveli i punës në grupe e tejkalon ndjeshëm atë të punës individuale të nxënësit; në punën me grupe ai ballafaqon idetë dhe gjetjet e tij individuale me ato të pjesëtarëve të tjerë të grupit apo klasës.

Për këtë qëllim ne do të propozojmë dhe shqyrtojmë disa praktika mësimore të realizuara me nxënësit. Objektiv i ynë është realizimi i kompetencës kulturore

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

nëpërmjet studimit të materialeve didaktike të larmishme. Theksojmë se realizimi i objektivit të formimit kulturor lidhet ngushtë me studimin e aspekteve të tjera të studimit të gjuhës, si ato leksikore, gramatikore dhe komunikative. Pra, zbulimi i realitetit social-kulturor francez do të bëhet duke synuar formimin e kompetencës komunikative dhe kulturore. Në këtë mënyrë krijohen kushtet për shmangien e keqkuptimeve kulturore të cilat mund të lindin gjatë përvetësimit dhe përdorimit të gjuhës frënge.

Informacionet kulturore që paraqet mësuesi në klasë synojnë një këndvështrim krahasues me elemente nga aspekte kulturore të jetës dhe sjelljeve në situata të ngjashme me ato të nxënësve shqiptarë në realitetin e tyre kulturor, duke ndërtuar kështu dialogun didaktik ndërkulturor në orën e mësimit të gjuhës frënge.

Mësuesi ka rol udhëheqës për të realizuar bashkë me nxënësit disa etapa të ndërtimit të kompetencës si: sensibilizimi i tyre dhe rritja e interesit për temën, realizimi i kuptimit global të tekstit dhe së fundi sqarimi i aspekteve kulturore.

Integrimi i kompetencës kulturore nëpërmjet punës me dokumente të përgatitura ose autentike

Dokumentet me të cilat do të punohet janë:

a. *Menu de restaurant.*

b. *Découverte des photos d'un album de vacances.*

-Veprimtaria me dokumentin e parë - *Le menu de restaurant.*

Në veprimtarinë e parë u mor në shqyrtim qasja didaktike e një menuje të thjeshtë restoranti. Për këtë qëllim u punua me dokumentin në disa drejtime të ndryshme. Së pari kërkohet sensibilizimi me temën. Kjo lidhet me dëshirën e nxënësve për të shkuar në restorant, kënaqësinë për të dalë dhe për të konsumuar ushqimin me shokë ose në familje dhe preferencat në gastronomi. Së dyti, mësuesi i fton nxënësit të lexojnë individualisht teksin. Pastaj vijon leximi me gjithë klasën, duke dhënë më parë ndihmë për kuptimin e fjalëve të vështira në kontekst. Kjo bëhet sepse në punën me dokumentin, parësor është kuptimi global dhe jo njohja e kuptimit të fjalëve të veçanta. Këto shpjegohen me mjete të kufizuara leksikore nga nxënësit kur është e mundur dhe nëse jo, nga mësuesi. Shpjegimi i leksikut të ri të recetës është i nevojshëm sepse i ndihmon nxënësit për kuptimin global të mesazhit.

P.sh, nxënësi **A** thotë: *“J'aime la viande”*

Mësuesi lexon pjesë nga menuja ku jepet një recetë me mish viçi, apo qengji.

Nxënësi **B** thotë: *“Je préfère le poisson.”*

Mësuesi nxit nxënësit që në grup të gjejnë në menu recetën ku paraqitet një gjellë me peshk dhe emërtime të peshkut. Në pikëpamjen gjuhësore punohet me disa shprehje me emra gjellësh të cilat krahasohen edhe me emërtime në shqip. Nga pikëpamja e formimit të kompetencës kulturore nxënësit nxiten të vërejnë psh.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

faktin se në një menu për drekën figurojnë lloje të ndryshme djathi. Kjo ka të bëjë me zakonet e të ushqyerit të francezëve të cilët e konsumojnë atë në fund të vaktit ashtu si nxënësit shqiptarë mund të konsumojnë fruta apo ëmbëlsira pas buke. Në këtë veprimtari nxënësit me ndihmën e mësuesit mund të formojnë idetë e tyre në lidhje me gjellët e preferuara nga francezët dhe veçoritë e gjellëve të pëlqyera nga shqiptarët në restorante. Aty mund të dallohen edhe receta të ngjashme me karakteristika të përbashkëta, gjë që tregon edhe ndryshimin e zakoneve të të ushqyerit me hapjen e realitetit shqiptar ndaj botës që e rrethon. Një tjetër element i rëndësishëm që nxënësit mund të vëzhgojnë në material, duke punuar për ndërtimin e kompetencës kulturore është numri i pjatave (gjellëve) që mund të konsumojnë francezët në restorant dhe dallimi që ekziston me vaktet tradicionale që konsumohen në shtëpi.

Në këtë mënyrë puna me një material si menuja apo receta e një restoranti na mundëson që veç kompetencave të tjera të ndërtojmë edhe kompetencën komunikative dhe kulturore të nxënësve që mësojnë gjuhën frënge. Kjo veprimtari i ndihmon ata të kuptojnë më mirë zakone dhe tradita të të huajve, i bën më të hapur të kuptojnë komunikimin me ta në situata të zakonshme të jetës së përditshme.

Veprimtaria me dokumentin e dytë *-Découverte des photos d'un album de vacances*

Në veprimtarinë e dytë do të punohet me një album me fotografi nga pushimet. Nxënësit sjellin me porosi të mësuesit foto të tyre ose të nxjerra nga interneti ku tregohen aspekte të pushimeve të moshatarëve të tyre dhe i bëjnë ato objekt të punës në klasë.

Disa arsye të zgjedhjes të këtij dokumenti mbështetës nga ana jonë janë:

- Së pari fotot janë një dokument i veçantë që le edhe gjurmë subjektive dhe konotative të cilat kanë një vlerë të madhe emocionale për nxënësit. Kështu disa veprimtari do të mbështeten mbi këtë objektiv të veçantë.
- Së dyti ato janë gjithashtu një mjet ndërmjetës i rëndësishëm i kalimit nga ligjërimi me gojë në atë me shkrim, kur ky i fundit nuk zotërohet ende nga nxënësit, pra në fazat e hershme të mësimit të gjuhës së huaj.

Nëse dokumenti zgjidhet të punohet nga mësuesi në fillim të vitit shkollor, ai u lejon nxënësve të kujtojnë pushimet duke i nxitur kështu që të jenë sa më aktivë dhe bashkëpunues në punën me grupe. Në këtë mënyrë materiali është një kusht i mirë për realizimin e kompetencës komunikative dhe kulturore të shprehjes së ndjenjave dhe emocioneve të tyre si: kënaqësia, gëzimi, plotësimi i dëshirave, çlodhja por edhe gëzimi për ritakimin me shokët dhe shoqet e klasës.

Qëllimi i veprimtarisë është:

- Të zbulohet dhe punohet ky lloj dokument i veçantë me personazhet dhe karakteristikat e dëshirata e mundshme të tyre

- Të verifikohen hipotezat për situatat dhe ngjarjet që janë fiksuar në foto.

Situatat në fotot do të përshkruhen me mjete shumë të kufizuara leksikore nga nxënësit, duke i nxitur ata të paraqesin disa elemente si:

a. vendi ku ndodhet personi apo personat (*mal, bregdet, pyll, një shtëpi në fshat, etj.*)

b. pozicioni apo veprimet që bëjnë personazhi (*ulur, në këmbë, vrapon, noton, kërcen me litar, luan me top, këput qershi, mbledh lule etj.*)

c. Veprimtari që lidhen me lojën e fëmijëve ku mund të jepen edhe fjalë të reja për të ndihmuar përshkrimin e situatave të paraqitura në fokus, si p.sh.

- Foto në plazh: disa fjalë si: *nager, le soleil, les bains, les vagues, courir, faire des châteaux de sable, des pattes, jouer au ballon, la planche à voile.*

- Foto gjatë lojës: *jouer à la marelle, sauter à la corde, courir etj.*

- Foto nga ekskursione apo piknik, etj. edhe disa emra vendesh apo objektesh: *la montagne, la forêt, les oiseaux, chanter, admirer, la maison de campagne, les fleurs, les coquelicots, etj.* Këtyre u shtohen edhe disa mbiemra apo ndajfolje të nevojshme për komunikimin gjuhësor dhe atë komunikativ (*beau, bon, très fin, paisible, agréable, magnifique, tranquille, joyeux, content, parfume, etj*) që do t'i ndihmojnë nxënësit në përshkrimin apo karakterizimin e peizazheve dhe të personazheve që paraqiten.

Të kuptuarit e fjalëve dhe shprehjeve bëhet i thjeshtë sepse lidhet në çdo rast me foton përkatëse dhe karakterin ekspresiv të imazhit, të cilin nxënësit e kuptojnë lehtësisht.

Gjithashtu do të punohet për mësimin e fjalëve dhe shprehjeve që nevojiten për të realizuar përshkrime të këtyre situatave të cilat do të shërbejnë si nxitës për të fituar kompetenca të diskutimit dhe përdorimit të saktë të gjuhës frënge. Njëherazi do të përjasen aspekte kulturore të mënyrave dhe kushteve në të cilat nxënësit tanë dhe moshatarët e tyre francezë kalojnë pushimet e tyre.

Procedura përbëhet nga veprimtaritë e kuptimit të mesazhit të temës. Pushimet janë një ngjarje e mezipritur nga fëmijët. Ato sjellin kënaqësi dhe gëzim duke lënë gjurmë në kujtesën dhe emocionet e tyre.

Përfundime

Kontributi modest që ne sollëm është një ilustrim i disa prej praktikave që mund të ndiqen për të bërë të mundur krijimin e kompetencës kulturore në mësimdhënien e gjuhës frënge për nxënësit shqiptarë.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Praktika didaktike e realizuar mbi bazën e dy dokumenteve: menunë e restorantit dhe përshkrimin e fotografive synoi zbulimin e sjelljeve kulturore të francezëve dhe reflektimin për të kuptuar më mirë realitetin francez, sjelljen dhe qëndrimin e nxënëve në situatat që përshkruhen në foto.

Veprimtaritë që u zhvilluan gjatë orës së mësimt synonin të zbulonin në tekstet elemente kulturore si: ndryshimet të zakoneve të të ngrënit të francezëve me ato të shqiptarëve, veçori si konsumi i djathit apo i verës etj.

Mund të themi se veprimtaria didaktike që u zhvillua me këto dokumente ishte një paraqitje e mënyrës së komunikimit në frëngjisht, tipar që pasqyrohet në shprehjet gjuhësore në frëngjisht gjatë komunikimit me vendas, apo të huaj. Ajo është një prej përpjekjeve për të gjetur praktika që synojnë ndërtimin e kompetencës kulturore dhe komunikative në gjuhën frënge.

Në mësimdhënien e gjuhës frënge si gjuhë e huaj formimi i kompetencës kulturore realizohet bashkë me atë komunikative.

Ky objektivi realizohet sipas kushtet konkrete të mësimdhënies dhe nevojave të nxënësve që kanë një nivel gjuhësor të caktuar.

Ne mendojmë se kushtet e reja të hapjes së Shqipërisë ndaj realitetit dhe kulturës evropiane dhe asaj franceze janë një faktor ndihmës mjaft motivues që mund dhe duhet të shfrytëzohet me profesionalizëm nga mësuesit për të rritur nivelin e ndërtimit të kompetencës kulturore dhe komunikative në kuadrin e përvetësimit sa më cilësor të gjuhës frënge.

BIBLIOGRAFI

Abdallah-Pretceille, M. (1998). Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité, Les Cahiers Pédagogiques, 360, 49-51.

Beacco. J.C. (2000) Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette.

Berard, E. (1991) L'approche communicative. Théorie et pratiques, Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris.

Bertocchini.P& Constanzo,E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, CLE International, 2008.

Cuq. J.P & Gruca,I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2017.

Haloçi.A, Delija .Sh, Tabaku.E, Sula.A. “Didaktika e gjuhëve të huaja” shblu, Tiranë 2008.

Moirand, S. (1982) Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris.

Puren C. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'ecclétisme. Paris: Didier.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Puren C. (2013): La compétence culturelle et ses composantes. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/>

Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? La Rencontre pédagogique en Algérie-Defis et enjeux d'une société en mutation, Alger: UNESCO-ONPS, pp. 107-124.

KOMPETENCA E INTERPRETIMIT: VËSHTIRËSITË GJUHËSORE DHE JASHTËGJUHËSORE GJATË STUDIMIT TË LETËRSISË FRËNGE

Fabiola Kadi

**Departamenti i gjuhëve të huaja
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti “Fan S. Noli”
fabiola_muco@yahoo.fr**

Përmbledhje

Studentët e filozofisë, matematikës apo biologjisë përballen me tekste dhe pohime që përmbajnë një kuptim dhe një mesazh të caktuar, nga ana tjetër, studentët e letërsisë përballen me sfida të tjera sepse atyre u duhet ta studiojnë tekstin duke marrë në konsideratë një sërë kuptimesh dhe interpretime. Studentët e letërsisë, veçanërisht studentët e letërsisë së huaj, si, për shembull, studentët e Gjuhës dhe Kulturës Frënge, përballen edhe me më tepër vështirësi, edhe si pasojë e nivelit të njohurive gjuhësore dhe jashtëgjuhësore që ata zotërojnë. Diskursi letrar gëzon përparësinë e mënyrës jo të drejtpërdrejtë të shprehjes. Ky artikull synon të nxjerrë në pah rezultatet e të nxëniet në lidhje me interpretimin dhe argumentimin e teksteve letrare në gjuhë të huaj. Kompetenca letrare ka të bëjë me aftësitë dhe njohuritë e studentit për të përpunuar tekstin me qëllim prodhimin e interpretimeve interesante, duke përdorur një sërë metodash të larmishme. Interpretimi e ndihmon procesin e “udhëtimit” të tekstit apo fjalive nga një epokë në një tjetër, nga një fushë në një tjetër, nga një referencë në një tjetër, pavarësisht ndryshimeve, pabarazive dhe mospërputhjeve. Kompetenca në vetvete ka të bëjë me përzgjedhjen e një elementi tekstual, veçimin e këtij elementi nga konteksti origjinal dhe vendosjen e tij në një kontekst të ri, duke krijuar jehonë të re në kushte të reja. Gjatë ushtrimeve nuk pritet nga studentët që ata të “shprehin” kuptimin që mbart teksti, por ta “zbulojnë” atë. Në këtë mënyrë studentët fitojnë aftësitë dhe kompetencën e duhur.

Fjalë kyçe: *ambiguitet, argumentim, njohuri, gjuhësore, jashtëgjuhësore, interpretim, rezultate të të nxëniet, letërsi.*

Hyrje

Fjala “Kompetencë”, nuk është një term i ri. Ajo që është e re është nocioni dhe vendi qendror që zë ajo sot në diskutimet dhe praktikatat e arsimit parauniversitar dhe së fundmi, edhe në atë universitar. Në vitin 1958, Raymond Vatieer në librin e tij *Ouvrir l'école aux adultes* e përkufizonte nocionin kompetencë si: bashkërenditje të tre termave: njohuri, aftësi, vullnet i mirë. Sipas tij “një kompetencë nuk është e zotëruar përfundimisht, ajo kërcënohet gjithë kohës ndaj duhet rifituar gjithnjë duke ndjekur shkallën e zhvillimit teknologjik”. (Vatieer, 2008: 33). Në këtë mënyrë Vatieer thekson rëndësinë në mësimdhënie të kompetencave dhe gjithashtu atë të formimit të vazhduar të mësimdhënësve. Ka përkufizime të ndryshme për kompetencat, por thuajse të gjitha bazohen në tre regjistra të njohjes: njohja (të dish), praktika (të dish të bësh) dhe aftësitë (të dish të jesh). Që një detyrë e caktuar të realizohet, duhet që këto tre regjistra të jenë të bashkërenduar me njëri-tjetrin. Ka një lloj ndërvarësie që ekziston mes këtyre nocioneve. Ndër vite, në sistemin universitar, roli i kompetencave është nënvlerësuar, gjatë ndërtimit të syllabuseve, i jepet më tepër përparësi përmbajtjes së disiplinës sesa arritjes së rezultateve të të nxënit. Të pretendosh të zbatosh mësimdhënien me bazë kompetencat, do të thotë të jesh i aftë t’i emërtosh, pra t’i identifikosh në kategori situatash të cilat duhet të zotërohen si nga ana konceptuale, ashtu edhe praktike. Sipas studiuesit letrar belg J.L Dumortier, mësimdhënësi duhet t’u japë rëndësinë e duhur rezultateve të të nxënit. Pyetja që duhet të shtrojmë gjithmonë si mësimdhënës është: a ndihmon lënda ime në humanizimin sa më tepër të atyre që më dëgjojnë? Qofshin ata nxënës apo studentë. Çdo mësimdhënës duhet të bashkërendojë elementet teori-praktikë, universitet-punësim etj. Në thelb të universiteteve dhe të kurrikulës universitare duhet të jetë përçimi i njohurive bazuar te kompetencat. Kur një disiplinë e caktuar qëndron mbi bazë kompetencash, ajo interesohet për çështjen e fatit të studentit, pasi ai merr diplomën në xhep. Si mësimdhënës ne duhet të shqetësohemi nëse studentit di, di të bëjë dhe di të jetë. Tre akset: njohuri – njohuri për të vepruar – njohuri për të qenë – janë dimensionet që plotësojnë njëra-tjetrën. Në këtë punim jemi fokusuar te kompetencat letrare të studentëve të degës Gjuhë dhe Kulturë frënge. Këto kompetenca lidhen ngushtë me praktikatat gjuhësore në gjuhën frënge. Me shprehjen “praktika gjuhësore” kemi parasysh përdorimet e gjuhës në kontekste shoqërore të ndryshme. Studentët lexojnë, shkruajnë, flasin apo dëgjojnë në gjuhë të huaj dhe në këtë mënyrë ata ushtrohen të mendojnë në mënyrë kritike. “Praktikat gjuhësore” përfshijnë në të njëjtën kohë, subjektivitetin dhe sociabilitetin në lidhje me çdo burim të gjuhës, rolin e saj në ndërtimin e njohurive dhe përhapjen e tyre, rolin e saj në zhvillimin e identitetit personal dhe takimin me tjetrin duke e parë gjuhën si një element që nuk është i shkëputur nga të tjerët. Kompetencat lidhen me veprimin. Një kompetencë është një aftësi për të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

vepruar, jo në përgjithësi, por në situata të caktuara, të krahasueshme me njëra-tjetrën. Që të arrihet deri te kompetencat, ka nevojë për një trajnim të studentëve për të reflektuar në gjuhën e huaj, prandaj letërsia frënge si lëndë nuk trajtohet që në vit të parë, por pasi studenti ka marrë njohuritë bazë të gjuhës.

Kompetencat gjuhësore – themeli për të vazhduar ndërtimin e kompetencave letrare

Me qëllim që të kemi një sukses në letërsi, ne duhet të kemi parasysh se që të realizohen kompetencat letrare, nuk mund të shkëputen nga konteksti gjuhësor. Nëse studenti nuk ka një nivel të gjuhës të kënaqshëm, nuk mund të kuptojë e aq më pak të shprehet në gjuhën frënge. Kompetencat janë relative në varësi të praktikave gjuhësore në gjuhën frënge. Studenti në radhë të parë duhet të jetë i aftë të përdorë gjuhën si duhet në kontekste të ndryshme shoqëore. Këto përdorime janë veprime të një individi që lexon, që shkruan, që flet dhe dëgjon dhe duke bërë këtë gjë, ai po ushtrohet të mendojë. Por nuk duhet harruar që (ushtrimi i mendimit) në këtë epokë, kur mundësitë e komunikimit janë të larmishme – dhe për më tepër mundësitë e komunikimit në gjuhë të huaj – ushtrojnë, në mjedisin shkollor dhe universitar një pushtet të tillë sa që harrohet shpesh se të flasësh, apo të shkruash nuk do të thotë të shprehësh mendimin tënd, por ta gdhendësh atë, të jesh i aftë t’i japësh një formë të komunikueshme. E njëjta gjë, ndërsa dëgjojmë apo lexojmë, ajo që është e rëndësishme nuk është të mësojmë mendimin e tjetrit, por të krijojmë mendimin tonë, duke i dhënë rëndësi diskursit të tjetrit. Gjatë zhvillimit të programit, studenti duhet të zhvillojë kompetenca të të kuptuarit dhe të të shprehurit ndërsa studion vepra apo pjesë të ndryshme letrare në gjuhën frënge teksa përballet me një realitet letrar shpesh të ndryshëm me atë me të cilin është mësuar të përballet.

Përballja e studentit me tekste të përzgjedhura

Në një kohë kur informacioni është kaq i bollshëm dhe burimet e marrjes së tij janë të larmishme, studenti i një letërsisë së huaj ka nevojë për orientim me qëllim që të realizojë kërkimin e tij dhe të ketë një formim të kënaqshëm për të pasur një bagazh të cilin do të mund ta mbartë gjatë në jetë. Në një shoqëri konsumi, studentit i duket humbje kohe të lexojë vepra letrare të vlerësuara ndër shekuj, kur përballë tij shfaqen libra komerciale të cilët duken më bashkëkohorë dhe më tërheqës. Detyra e pedagogut është së pari orientimi i studentit drejt teksteve letrare që do të ndikojnë në formimin e tij letrar dhe atë të përgjithshëm, duke bindur studentin për vlerat e veprave të ndryshme, si edhe duke i nxitur të debatojnë në lidhje me këto vlera. Kompetencat vlerësohen në bazë të detyrave që u jepen studentëve gjatë vitit në lidhje me tekstet letrare që duhet të lexojnë

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

dhe korpusin letrar i cili u jepet që në fund të vitit të dytë. Ka një mënyrë dhe një orientim të caktuar që u jepet studentëve, por për fat të keq në përgjithësi këto detyra nuk kanë formën e një leximi për kënaqësi. U kërkohet të flasin e të shkruajnë sipas një mënyre të mirëpërcaktuar por rrallëherë mendohet për lidhjen lexim – kënaqësi dhe lidhjen e veprës letrare me jetën e përditshme të studentit.

“Tjetri” dhe koncepti humanist

Teksti letrar përbën një dokument, një burim të pakrahasueshëm larmish gjuhësore dhe sociokulturore; përmes saj, studenti fiton një element të ri për të analizuar realitetin që e rrethon. Çdo vepër arti letrar i ngjan një koke me dy fytyra, njëra prej të cilave duket e kthyer nga biblioteka, bota e librave; ndërsa tjetra nga bota e njerëzve prej mishi e gjaku. Një vepër letrare na shfaq diçka për të parë, na nxit të mendojmë, na lidh me të shkuarën, të tashmen apo të ardhmen, përmes trillimit, apo realitetit. Çdo personazh është një qenie që vepron, mendon dhe jeton jetën sipas një mënyre të caktuar. Studiuuesi i letërsisë, në rastin tonë studentit, ftohet të reagojë para një vizioni të caktuar për botën. Si studiues i një letërsie të huaj, studenti i letërsisë frënge merr njohuri përtej gjuhës, përtej artikullimit gjuhësor, njihet me mendësi të ndryshme, të ndryshme nga e tija, mëson për ‘tjetrin’, përmes veprës letrare mund të udhëtojë në kohë dhe hapësirë drejt ‘tjetrit’.

Që prej shekullit XVI, Montaigne-i në librin e parë të *Essais-ve*, shfaq qëndrimin e tij në lidhje me mësimdhënien dhe mësimnxënien. Për të, me qëllim që njeriu të formohet, ka nevojë të “fërkojë dhe limojë trurin me atë të tjetrit”. (Montaigne, *Essais* 1: 26) Humanizmi, qysh prej Rilindjes karakterizohet nga të qenit i hapur ndaj tjetrit dhe parashtrimi i pyetjeve, nga rëndësia që i jepet tjetrit. Studimi i një letërsie të huaj është një rrugëtim, një udhëtim ku lexuesi njeh ‘tjetrin’ dhe përmes kësaj njohjeje, ai pasurohet vetë shpirtërisht, intelektualisht nga pikëpamja shoqërore. Studenti si lexues pasurohet përmes njohurive të reja që fiton, ndikohet në formimin e gjykimit, frymës kritike, konceptit të tij në lidhje me gjendjen njerëzore. Përmes gjithë këtyre prurjeve të veprës letrare, studenti i letërsisë ngre pyetje mbi veten dhe kulturën që zotëron, dhe fillon të ngrejë dyshime mbi atë që ka ditur deri në një moment të caktuar. Ai përballet me idenë e relativizmit, vlerësimit të kulturave të ndryshme dhe fillon të ketë një qëndrim ndryshe. Përmes njohjes dhe zbulimit në thellësi të një vepre letrare, studenti do të mësojë të heqë dorë nga klishtët dhe paragjykimet, apo ndaj çdo lloj konformizmi kulturor. Tjetri mund të kthehet shumë mirë në një model që ia vlen ta ndjekësh, ta imitosh. Montaigne-i humanist e sheh studimin e një vepre letrare si një zbatim duke e konsideruar leximin jo si një ushtrim përsëritës të bezdisshëm, por si një zgjim shpirtëror që do të nxisë gjykimin e tij personal : “Leximi më shërben për të zgjuar arsyetimin dhe gjykimin tim, jo thjesht kujtesën...”(Montaigne: *Essais* Livre 3, 3).

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Puna e pedagogut ndërsa studiojnë një vepër letrare është të zgjojë tek studenti pyetje në lidhje me pse-të e tekstit, mbi realitetin dhe imagjnatën me të cilat lidhet teksti, apo mbi çështjet që lidhen me veprën që duhet analizuar.

Kompetenca letrare e interpretimit

Detyrat që u kërkohen studentëve të hartojnë në letërsi nuk duhen parë si qëllime në vetvete, por përkundrazi, si mjete për arritjen e kompetencës letrare. Shpesh, problemi qëndron me studentët tek një sjellje pragmatiste e cila nuk është e dobishme në studimin e veprës letrare. Studentët në mënyrë pragmatiste zgjedhin të nxjerrin në pah vetëm temën, subjektin dhe stilin në një kontekst të caktuar, por harrojnë dhe anashkalojnë faktin se një studim letrar i mirëfilltë do të ishte studimi i referencave kulturore “relativisht të pavarura”. Një student i letërsisë shqipe apo të huaj duhet të jetë i aftë jo thjesht të riprodhojë atë që ka lexuar, të tregojë një fabul, kronologji të historisë së asaj letërsie, por të aftësohet të interpretojë atë që lexon dhe të argumentojë e të zbulojë atë që fshihet midis rreshtave. Në fund të fundit, vetëm njohuria nuk mjafton, pa praktikën. Pra, një kompetencë nuk zëvendëson njohuritë, por ajo vendoset mbi ato, ajo supozohet t’i përdorë njohuritë, bëhet fjalë për aftësi për të vepruar, bazuar në njohuri. Puna e pedagogut ndërsa studiojnë një vepër letrare është të zgjojë tek studenti pyetje në lidhje me pse-të e tekstit, mbi realitetin dhe imagjinatën me të cilat lidhet teksti, apo mbi çështjet që lidhen me veprën që duhet analizuar. Shumica e studiuesve letrarë bien dakord për faktin se letërsia kritike e një vepre duhet ta tejkalojë përshkrimin e thjeshtë të proceseve linguistike për të vendosur si objektiv të saj interpretimin e tekstit.

Ligjërimi letrar ofron komoditetin e të shprehurit në mënyrë të fshehtë. Me tekstin letrar polisemik kalojmë nga univociteti (njëkuptimësia) tek pluraliteti (shumëkuptimësia). Studenti duhet të jetë i aftë të nxjerrë në pah këtë shumicë kuptimesh.

Vepra letrare merr kuptim kur shihet si vendi i leximit dhe i shkëmbimit. Theksi duhet vënë më tepër tek marrëdhëniet që vendosen mes studentit dhe tekstit letrar. Vepra letrare krijon një kontekst që i përket vetëm asaj, studenti sfidohet të çkodojë dhe të zbulojë kuptimin, dhe që ta arrijë këtë, i duhet t’i kushtojë një vëmendje të veçantë gjuhës.

Dallimi midis gjuhëtarit dhe letrarit qëndron në faktin se letrari ka një marrëdhënie jo më njohjeje me tekstin, por një marrëdhënie eksperimentimi. Interpretimi arrihet kur një tekst apo një fjali mund të përçohet nga një epokë në tjetrën, nga një fushë njohjeje në tjetrën, përmes dallimeve dhe ndryshimeve të dukshme. Të lexosh Montaigne-in në mënyrë letrare, do të thotë ta marrësh fjalën e tij dhe ta çosh përmes gjithçkaje që na ndan prej tij, për të bërë të mundur që kjo fjalë të na flasë neve, të na komunikojë, të prodhojë rezonanca gjithnjë sugjestive

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

në zemër të preokupimeve bashkëkohore. Në letërsi nuk bëhet fjalë për gjetje, por më tepër për zbulim. Studenti duhet të jetë i aftë të çkodojë nuancat dhe të provojë të jetojë sipas nuancave që mëson prej letërsisë. Vështirësitë janë të shumta dhe të larmishme: që nga mobilizimi i referencave kulturore, identifikimi dhe distancimi. Studenti i letërsisë nuk duhet të mjaftohet vetëm me një mënyrë leximi duke nxjerrë vetëm një domethënie fjalë për fjalë të tekstit letrar, ai duhet të kalojë në stadin e analizës së veprës letrare, pra interpretimin. Teksti duhet të zotërohet nga ana estetike. (Reuter, 1996: 37)

Dinamika qëndron në aftësinë e studentit për të ditur të identifikojë diçka që na shpëton, pikën nga e cila teksti largohet e distancohet, hapësirat boshe, intervalet. Një student i letërsisë duhet të merret e të përqendrohet tek ajo që ai nuk kupton. Këtu qëndron vështirësia. Studenti duhet të pajiset me një kulturë të veçantë dhe një ndjeshmëri të veçantë. Dhe maja e kompetencës letrare është të mësojë të mos i kuptojë tekstet që lexon, domethënë të mos bjerë pre e tundimit për të nxjerrë domethënie imediate e të nxituara të tekstit letrar.

Përfundime

Sot letërsia konsiderohet si vendi i kryqëzimit të gjuhëve dhe kulturave, si njohuri mbi njeriun dhe botën, e kështu, mësimdhënia e kësaj lënde u përgjigjet një game të gjerë kërkesash. Zhvillimi i kompetencave letrare normalisht shtrihet në një periudhë kohore relativisht të gjatë. Nevojitet shumë më tepër sesa një periudhë e caktuar, një vit universitar. Me qëllim që kjo të ndodhë duhet një koordinim i mirë në kurrikulën e programit të studimit. Gjuha dhe letërsia janë sisteme komunikimi, letërsia formëson përmes gjuhës, vepra letrare është një mesazh që përcjell një informacion të caktuar tek lexuesi. Teksti mund të paraqesë vështirësi të shkallëve të ndryshme, por është e nevojshme që teksti të kuptohet me qëllim që të vendoset komunikimi. Studenti duhet të jetë në gjendje të njohë kodet kulturore, të interpretojë dhe të artikulojë përshtypjet të cilat do të ndikojnë në zhvillimin e tij gjuhësor dhe ecurinë e tij. Interpretimi është kompetenca kryesore, qëllimi kryesor i lëndës së Letërsisë frënge në universitet.

BIBLIOGRAFI

- ADAM, J.-M. (2005). La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin.
- DUMORTIER, J- L. (2000). Formation littéraire et compétences de communication. Enjeux, n°49.
- DUMORTIER, J- L. (2001). Formation des enseignants de français et compétences de communication. Puzzle, n°10.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

DUMORTIER, J.-L. “Formation littéraire et compétences”- notes pour un débat initié par l’INRP: Belgique.

MEIRIEU, Ph. (1995) Éduquer, un métier impossible? ou " Éthique et pédagogie ", in Goulet, J.-P. (dir.) Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

PERRENOUD, Ph. “Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?” Në Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 9, n° 1, octobre 1995.

REUTER, Y. (1996) “La lecture littéraire: éléments et définition”, Në Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), Bruxelles: De Boeck & Larcier.

VATIER, R. (2008). Ouvrir l’école aux adultes - Une mission originale à l’éducation nationale 1970-1974. Paris: L’Harmattan.

**NDËRTHURJA E TEKNIKAVE TË MËSIMDHËNIES NË
ZHVILLIMIN E AFTËSIVE GJUHËSORE TË GJUHËS
ANGLEZE NË DY GRUPMOSHA 8-11 VJEÇ – 16-18 VJEÇ**

Dorela Kaçauni

Lorena Robo

**Departamenti i gjuhëve të huaja
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti “Fan S. Noli”
dorela_konomi@hotmail.com
l.rob@yahoo.com**

Blerinda Taho

**Dar Devoll
blerinataho1@gmail.com**

Përmbledhje

Puna e mësuesit të gjuhës së huaj nuk është kurrë e thjeshtë. Ai duhet të tërheqë vëmendjen e nxënësve në çdo etapë të mësimit në mënyrë që ata të mund të përvetësojnë sa më shumë që të jetë e mundur. Një nga pjesët më të vështira të punës është të dish se si të zhvillosh një orë mësimi të bazuar në aftësitë gjuhësore, duke e bërë atë tërheqëse për nxënësit e të gjitha grupmoshave. Ajo që funksionon mirë për një 8 vjeçar siguron që nuk do të funksionojë po aq mirë për një 18 vjeçar. Kështu që mësuesit e gjejnë veten para sfidash për të menduar në mënyrë krijuese dhe për të përdorur teknika që do t'i ndihmojnë nxënësit për të përthithur më mirë gjuhën e huaj.

Ky punim mbështetet mbi qëndrimet që kanë studentët e vitit të parë të programit Master “Mësues i Gjuhës Angleze” të vitit akademik 2018-2019 për përdorimin e teknikave të mësimit për të zhvilluar atësitë gjuhësore të gjuhës së huaj për grupmoshat 8-11 vjeç (klasat 3-5) dhe 16-18 vjeç (viti 1-3 i arsimit të mesëm). Instrumenti matës i përdorur për këtë studim është projekti të cilin ata e përgatitën në përfundim të lëndës “Roli i moshës në mësimin e gjuhës së huaj”. Projektet e studentëve u analizuan duke nxjerrë të dhëna të rëndësishme që lidhen me karakteristikat e fëmijëve dhe adoleshentëve si nxënës të gjuhës së huaj. Gjithashtu studimi u përqëndrua në frytshmërinë e teknikave të mësimit duke i kategorizuar ato sipas grupmoshave të caktuara dhe aftësive gjuhësore që secila prej tyre zhvillon.

Fjalët kyçe: *adoleshentë, aftësitë gjuhësore, fëmijë, gjuha angleze si gjuhë e huaj, teknika të mësimit*

Hyrje

Besohet gjerësisht se fëmijët mësojnë një gjuhë të re shpejt dhe me efikasitet duke mos patur aq shumë probleme me shqiptimin. Për më tepër, ata kanë mundësinë të imitojnë me saktësi theksin e mësuesit. Por nga ana tjetër, ata mërzhiten shpejt dhe humbasin përqëndrimin me lehtësi. Asnjë fëmijë nuk është i njëjtë; disa fëmijë e zhvillojnë aftësinë e tyre gjuhësore më më ngadalë, disa gradualisht. (Doff. 1988)

Karakteristikat e nxënësve të grupmoshës 8 – 12 vjeç

Entuziazmi për të mësuar shfaqet intensivisht nga nxënësit e grupmoshës 8 – 12 vjeç. Ata janë kureshtarë për gjithçka që i rrethon dhe si qëndrim pozitiv duhet të inkurajohet. Përveç të qenit të interesuar për të mësuarit, fëmijët janë në gjendje të kuptojnë dhe të bëjnë shumë gjëra. Kështu ata:

- 1) kuptojnë më mirë atë që po ndodh se sa gjuhën që përdoret për të përshkruar situatën e veçantë;
- 2) kuptimin e bazojnë jo vetëm te fjalët, por edhe në atë që shohin, dëgjojnë ose ndiejnë;
- 3) mësojnë në mënyrë indirekte dhe jo në mënyrë të drejtpërdrejtë;
- 4) mund të argumentojnë dhe madje të shpjegojnë mendimet e tyre;
- 5) përpiqen të flasin në gjuhë të huaj edhe nëse nuk kuptojnë fjalë të veçanta;
- 6) mund të përdorin imagjinatën e tyre dhe gjithashtu të vendosin se si do të bëjnë disa aktivitete;
- 7) janë në gjendje të përdorin intonacione të ndryshme në gjuhën e tyre të parë; (Harmer, 2007: 82-83)

Megjithatë, fëmijët nuk janë në gjendje të përmbushin të gjitha pritshmëritë ndaj tyre. Bota e tyre dallon nga jeta reale. Ata ndonjëherë nuk janë në gjendje të dallojnë trillimin nga fakti. Sipas Brumfitit, Munit dhe Tangut karakteristikat e lartpërmendura mund të jenë më të detajuara, si më poshtë vijojnë:

- Në vitet e para të shkollës është e mundur të arrihet zhvillimi i fëmijëve në mënyrë që ata të krijojnë përvojat e tyre në jetë.
- Fëmijët dëshirojnë të punojnë dhe të mësojnë më entuziazëm. Ata nuk përjetojnë të njëjtat frenime si adoleshentët ose të rriturit.
- Mësimdhënia e gjuhës angleze duhet të jetë e lidhur ngushtë me zhvillimin e ideve dhe konceptet e fëmijëve, pasi ata janë në fillim të shkollimit formal.
- Për ta bërë mësimin më argëtues është e rëndësishme të përdoren aktivitete fizike që stimulojnë të menduarin.
- Për sa i përket vështirësive që hasin fëmijët, mund të themi se përqëndrimi i tyre është i kufizuar dhe për këtë arsye mësuesi duhet të organizojë veprimtari të ndryshme në klasë. (C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue. 2001).

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Më poshtë janë paraqitur disa karakteristika të një vështirësie të caktuar:

- 1) Ata e pranojnë me vështirësi se kanë keqkuptuar diçka dhe me gëzim dhe besim sigurojnë të rriturit që e kanë kuptuar;
- 2) Nganjëherë nuk e kuptojnë brendinë e bisedës së të rriturve pasi ata ndonjëherë kanë probleme me të kuptuarit. Dallimi është se fëmijët nuk nuk vijojnë të pyesin për të gjetur kuptimin; ata besojnë se e kuptojnë atë;
- 3) Kurrikula nuk mund të zgjidhet nga nxënësit e gjuhës së huaj;
- 4) Përqendrimi në një aktivitet nuk mund të jetë i gjatë pasi fëmijët mund të mërziten dhe të humbasin interesin e tyre. Kjo është arsyeja pse ndryshimi i vazhdueshëm i aktiviteteve duhet të jetë i pranishëm gjatë mësimin. (Doff. 1988)

Karakteristikat e grupmposhës 16 - 18 vjeç

Nxënësit adoleshent shpesh perceptohen si nxënës problematikë. Arsyeja kryesore që konfirmon këtë pohim është adoleshenca, pasi ajo është periudha në të cilën adoleshentët kërkojnë identitetin e tyre. Nga ana tjetër, ata gjatë kësaj kohe të vështirë karakterizohen nga një përkushtim i pasionuar. Kur fillojnë të bëjnë diçka, ata angazhohen shumë dhe i kushtojnë vëmendje vetes. Sipas Harmer (2007), në sajë të këtyre faktorëve, duke përfshirë edhe mendimin abstrakt, ata mund të perceptohen si studentët më emocionues. (2007: 83).

Në kundërshtim me perceptimin e gabuar ndaj adoleshentëve të sotëm, jo të gjithë kanë sjellje të papërshtatshme. Shumica e tyre mund të kuptojnë se mësimi është i nevojshëm në jetë dhe, përveç kësaj, përmbushin detyrat e dhëna. Për më tepër, ata janë në gjendje të diskutojnë çështjet abstrakte me mësuesin. Sipas Harmer (2007: 84), "nuk ka pothuajse asgjë më emocionuese sesa një klasë e të rinjve të përfshirë në këtë moshë duke ndjekur me entuziazëm një orë mësimi". Roli i mësuesit është që t'i nxisë studentët të mësojnë duke përgatitur materiale të përshtatshme për interesat e tyre ose madje "të provokojnë angazhimin e studentëve me material që është i rëndësishëm dhe që i përfshin". (Harmer, 2007: 84). Mësuesi duhet t'i inkurajojë adoleshentët që t'i përgjigjen tekstit ose ndonjë materiali tjetër, me mendimet, përvojat ose reflektimet e tyre. Njerëzit në këtë moshë janë të ndjeshëm dhe mund të përçmohen lehtë. Kështu, ekziston rreziku për t'u dhënë detyra të cilat ata nuk janë në gjendje t'i bëjnë. Mungesa e njohurive për përmbushjen e një qëllimi të caktuar në një detyrë të dhënë mund të kontribuojë në ndjenjën e përçmimit.

Njëkohësisht, mësuesi duhet të nxitë e vetëvlerësimin te nxënësit si dhe nevojën e tyre për identitet.

Një karakteristikë tjetër është se shumë adoleshentë duan të jenë të miratuar nga bashkëmoshatarët e tyre. Ata duan të ndjehen të vlefshëm dhe me të vërtetë i marrin mendimet negative si personle, sidomos ato që thonë bashkëkohësit e tyre. Harmer (2007: 154) pohon se kjo situatë ka të bëjë me studentët "të cilët nuk

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

mund të jenë shumë të entuziazmuar nga suksesi i të mësuarit, por shpesh janë të kënaqur ose të habitur nga humori ose sjellja anarkike e shokëve të tyre”. Por jo vetëm, raporti i mirë me miqtë është i dëshiruar. Miratimi i mësuesit i bën adoleshentët të lumtur dhe të kënaqur.

Kur mësuesi ndalet duke treguar miratimin e tij, sjellja e nxënësve mund të ndryshojë për keq. Siç theksohet nga Crosse (2007), trajtimi i adoleshentëve si të barabartë dhe dëgjimi i kujdesshëm i mendimit të tyre konsiderohet të jetë një mënyrë e mirë për të mësuar adoleshentët.

Motivimi mes adoleshentëve është mjaft i ulët. Nxënësit adoleshentë mund të demotivohen sepse nuk i shohin shpërblimet ose e trajtojnë mësimin e një gjuhe të huaj si një nevojë të parëndësishme njerëzore, e cila është një aftësi sociale e padobishme.

Burke (2005: 39) pohon se adoleshentët nganjëherë tentojnë të rezistojnë. Për shembull, ata janë rebelë kur mendojnë se tekstet dhe materialet e tjera në shkollë janë të pamjaftueshme ose thjesht të padobishme. Sipas Crosse (2007: 164), motivimi është i brendshëm dhe i jashtëm. Nxënësit me motivim të brendshëm kanë nevojat e tyre. Ata bëjnë çmos për të arritur atë që kanë planifikuar; ata janë të orientuar drejt qëllimit. Ata, pa pritshmëri të brendshme, të cilët ndërmarrin detyra të veçanta vetëm për të marrë një shpërblim të jashtëm, perceptohen si nxënës me motivim të jashtëm. Mësimdhënësit mund të përdorin disa materiale autentike, siç janë revistat, artikujt nga gazetatat, katalogët, printimet e faqeve të internetit dhe regjistrimet video për t’i ndihmuar adoleshentët të bëhen më të motivuar, pohon Curtain (2005).

Teknikat e mësimdhënies për grupmoshën 8-11 vjeç dhe 16-18 vjeç

• **Përsëritjet dhe zëvendësimet.** Kjo është një teknikë e cila është pjesë e metodës audio-gjuhësore. Kjo teknikë ju mëson nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç se si duken fjalitë në gjuhën angleze:

Teacher: There is a pen on the table.... Repeat.

Student: There is a pen on the table.

Teacher: A book.

Student: There is a book on the table.

Teacher: A magazine.

Student: There is a magazine on the table.

Kjo teknikë përdoret për të zhvilluar të folurin dhe aftësinë për të punuar në çift ose në grup. Gjithashtu ata mësojnë shprehje ose rregulla gramatikore nëpërmjet kësaj teknike. (Celce, M. - Mucia. 2001)

• **Etiketat.** Roli kryesor i etiketave është të prezantojë fjalorin e ri. Për nxënësit e grupmoshës 8 -11 vjeç etiketat duhet të jenë më ngjyra që të tërheqin vëmendjen e tyre dhe të përmbajnë fjalorin që do të mësohet gjatë gjithë librit. Etiketat e

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

fjalëve mund të përdoren për të prezantuar fjalorin e ri përparë mësimit të një kënge ose si një lojë për të gjetur fjalën që mungon, ose për të organizuar lojën e memories. Ato janë një mjet shumë i lehtë për t’u gjendur apo për t’u krijuar nga vetë mësuesi. Nxënësit zhvillojnë aftësitë e të folurit, e të punuarit në grup dhe aftësitë e kujtesës.

Gjithashtu etiketat mund të përdoren edhe me nxënësit e grupmoshës 16-18 vjeç për të prezantuar fjalorin e ri apo për ta pyetur atë ose për të organizuar lojra të reja. Mësuesi mund t’u kërkojë nxënësve që t’i bëjnë vetë ato. Pavarisht moshës së nxënësve, ata janë gjithnjë në rritje dhe duan që fjalori i tyre të rritet dhe të mbajnë mend sa më shumë fjalë. Etiketat përdoren nga mësuesit mësuesit për të organizuar disa aktivitete si:

- loja e kujtesës
- përsëritje dhe zëvendësime
- përkufizime të ndryshme
- simbole shkencore
- data historike
- kryeqytete të botës dhe fakte të tjera. (Doff. 1988)

• **Loja.** Kjo është një teknikë që mund të përdoret me të gjitha moshat, por faktori kryesor i suksesit të lojës është përshtatja e saj me nivelin e nxënësve dhe qartësia e qëllimit të organizimit të lojës. Lojrat e mëposhtme janë organizuar sipas grupmoshave të studimit:

A) Lojrat për grupmoshën 8-11 vjeç

Çfarë ndodhet në kuti? Mësuesi mbush një kuti me sende të ndryshme. Nxënësit vijnë njëri pas tjetrit dhe marrin nga një objekt, e emërtojnë atë dhe më pas ulen.

Gjuetia e ngjyrave. Mësuesi mund ta përdorë këtë lojë me një grup nxënësish në klasë. Ai vendos objekte të ndryshme në klasë dhe kur përmend një ngjyrë, nxënësit duhet të vrapojnë e të gjejnë një objekt me atë ngjyrë dhe t’ia japin mësuesit.

Nëpërmjet këtyre dhe shumë lojrave të tjera nxënësit mësojnë fjalorin e ri i cili lidhet me kafshët, ngjyrat, etj. Kështu, mësuesi kontrollon nëse fjalori është mësuar prej tyre, ndërsa nxënësit praktikojnë edhe aftësinë e të folurit. (Celce, M. - Mucia. 2001)

Tik-tak-toe. Kjo është një lojë që luhet në skuadër. Secili prej lojtarëve duhet t’u përgjigjet saktë pyetjeve në mënyrë që të ketë mundësinë të vendosë X ose O në një rresht në mënyrë që të fitojë një pikë. Skuadra që merr më shumë pikë, fiton. Pyetjet mund të kërkojnë që nxënësit të lidhin figurat me fjalët ose të krijojnë një fjali duke u bazuar në pika të ndryshme gramatikore, etj. (Doff. 1988)

Loja e kujtesës. Kjo lojë bazohet te kujtesa e nxënësve. Mësuesi vendos disa figura më kokë poshtë. Nxënësi duhet të hapë dy letra dhe të gjejë dy njësoj në

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

mënyrë që të fitojë pikë. Në qoftë se nxënësi nuk gjen dy letra njësoj, i mbyll përsëri dhe mundohet që t’i mbajë mend kur t’i vijë përsëri rradha e tij.

Bingo. Nxënësit zgjedhin 6 emra nga shokët e klasës dhe i vendsojnë në një tabelë me gjashtë kuti. Mësuesi përmend emrat e shokëve dhe ata shënojnë me kryq emrat e përmendur. Nxënësi i cili i ka gjetur të gjitha emrat fiton. Tema e kësaj loje mund të jetë për ushqimet, numrat, pijet, etj.

Lëviz trupin tënd. Kjo lojë zhvillohet me nxënësit e vegjël në mënyrë që të praktikojnë pjesët e trupit. Një nxënës merr në dorë një figurë të një trupi njeriu dhe thotë një fjalë; nxënësit e tjerë e përsërisin dhe e tregojnë atë te trupi i tyre. Ky aktivitet është shumë i rëndësishëm për nxënësit që mësojnë nëpërmjet lëvizjeve.

Simon says... Kjo është një lojë që mund të zhvillohet për nxënësit gjumashë ditën e hënë apo për nxënësit e lodhur ditën e premte dhe mund të zhvillohet pas një aktiviteti dëgjimi, një ushtrimi fjalori, etj. Mësuesja qëndron përpara klasës dhe jep një komandë duke thënë: Simon says: Stand up... dhe nxënësit e kryejnë veprimin. Kur mësuesja jep komandën pa thënë “Simon says” atëherë nxënësi del nga loja dhe nuk luan më.

Gjej figurën. Mësuesi përgatit disa fjalë në copa letre; nxënësit ndahen në grupe ku secili prej tyre zgjedh një letër dhe e vizaton fjalën. Grupi i parë që e gjen fjalën, fiton një pikë. Nxënësi që e ka përfunduar vizatimin zgjedh një nxënës tjetër nga skuadra e tij që të vizatojë një objekt tjetër në dërrasë. (Doff. 1988)

B-Lojra për grupmoshën 16-18 vjeç

Vazhdo historinë. Kjo është një lojë e cila mund të përdoret në kontekste të ndryshme në klasë. Mësuesi fillon një histori dhe i kërkon një nxënës ta vazhdojë atë duke përdorur të njëjtën kohë që ka përdorur mësuesi dhe më pas secili vazhdon duke thënë vetëm një fjali. Çdo njëri prej tyre e vazhdon mendimin duke e lidhur me atë të parafolësit.

Nga A në Z. Kjo është një lojë gjatë së cilës çdo nxënës duhet të thotë një fjalë me çdo shkronjë të alfabetit.

Gjej fjalën. Mësuesi shkruan disa fjalë në copa të vogla letre dhe i vendos ato në një kuti. Nxënësit ndahen në dy grupe dhe secili prej tyre zgjedh një fjalë të cilën duhet ta përshkruajë nëpërmjet xhesteve dhe fjalëve. Kjo lojë është e përshtatshme për nxënësit që nuk i kanë qejf lojrat aktive.

Gara e fjalëve. Kjo lojë përdoret për të praktikuar kohët e foljeve, rendin e fjalëve, të lexuarit, të shkruarit dhe gramatikën. Në fillim mësuesi shkruan disa fjali më ngjyra të ndryshme për secilën prej tyre. I pret fjalitë në mënyrë që të krijojë sa më shumë fjalë. I vendos fjalitë në kapele, gota, filxhanë, etj, në mënyrë që t’i mbajë ato të ndara. Pasi klasa ndahet në grupe, mësuesi ju shpërndan fjalitë dhe

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

nxënësit fillojnë që t'i vendosin fjalët në rendin e duhur. Skuadra e cila i përfundon fjalitë e para në mënyrën e duhur fiton. (Harmer. 2001)

•**Brainstorming.** Kjo teknikë është e njohur si ‘stuhi mendimesh’ dhe i referohet një ideje të shkëlqyer mendore, përshtatje e aplikimit mendor nga truri (përdorimi figurativ). Brainstorming u prezantua për herë të parë si ide në vitin 1942 nga Alex Faickney Osborn, themelues dhe reklamues i mëparshëm i agjencisë amerikane të reklamave BBDO. Brainstorming është një aktivitet i madh ose i vogël i grupit që inkurajon nxënësit të përqëndrohen në një temë dhe të kontribuojnë në rrjedhën e lirë të ideve. Përdoret veçanërisht para një aktiviteti të shkruar, por mund të përdoret gjithashtu përpara një aktiviteti leximi ose të foluri. Qëllimet kryesore të brainstorming janë:

-të fokusohet në vëmendjen e nxënësit në një temë të veçantë.

-të gjenerojë një sasi idesh.

-të mësojnë pranimin dhe respektin mbi dallimet individuale.

-të inkurajojë nxënësit që të marrin rreziqe në ndarjen e ideve dhe mendimeve të tyre.

-t'u tregojë nxënësve se njohuritë dhe aftësitë e tyre gjuhësore vlerësohen dhe pranohen.

-të prezantojë praktikën e mbledhjes së ideve para fillimit të detyrave si shkrim ose zgjidhjen e problemeve.

-të ofrojë mundësi për nxënësit që të ndajnë idetë dhe të zgjerojnë njohuritë e tyre ekzistuese duke i ndërtuar mbi kontributet e njëri-tjetrit.

Disa rregulla themelore që duhet të ndiqen në teknikën e brainstorming në klasë me një grup të vogël ose të madh nxënësish janë këto:

-Nuk ka përgjigje të gabuara.

-Mundohuni të merrni sa më shumë ide që të jetë e mundur.

-Regjistroni të gjitha idetë.

-Mos shprehni vlerësimin tuaj për asnjë ide të paraqitur. (Harmer. 2001).

•**Këngët.** Shumë nxënës të rinj vijnë në shkollë me aftësi të kufizuara në një gjuhë të huaj. Mësimdhënia duhet t'i ndihmojë ata të kapërcejnë frikën duke bërë një ekspozim pozitiv dhe interesant. Gjithashtu, nëse mësuesi di se si të merret me teknikat e ndryshme, nxënësit do ta gjejnë mësimin shumë më të lehtë dhe më të kënaqshëm. Disa fëmijë e kanë të vështirë të flasin anglisht sepse janë të turpshëm ose nuk kanë besim. Të kënduarit me nxënësit e tjerë konsiderohet mjaft efikas.

Të kënduarit ndihmon për të formuar tinguj të mirëartikulluar me zë të lartë dhe të qartë. Këndimi i ndihmon gjithashtu nxënësit të mësojnë se disa tinguj shqiptohen më fort, disa më lehtë në gjuhën angleze. Këngët mund të jenë një frymëzim i madh për shkrimin në mënyrë krijuese. (Doff. 1988)

Përfundime

Zgjedhja e teknikave më të përshtatshme të mësimdhënies, lojrave dhe aktiviteteve të ngjashme me lojërat ka një rëndësi të veçantë për nxënësit në grupe të ndryshme në procesin e të mësuarit. Ndër teknikat dhe idetë e ndryshme për mësimin e gjuhës angleze, disa prej tyre perceptohen si më të vërtetë të suksesshme dhe efikase. Roli i mësuesit është të gjejë dhe të përshtatet më së miri me moshën e nxënësve të veçantë.

Falë gjallërisë e shfaqur në shumicën e shembujve të lojërave dhe veprimtarive të lojës, nxënësit kanë mundësinë të luajnë, të argëtohen dhe të mësojnë. Për më tepër, ata nuk mësojnë për shkak se duhet, por për shkak se duan.

Mësimdhënia e adoleshentëve duket të jetë më sfiduese, por po aq e dobishme. Gjatë periudhës së tranzicionit midis fëmijërisë dhe moshës së rritur, adoleshentët kërkojnë identitetin e tyre dhe duan të jenë sa më të pavarur që është e mundur. Falë disa aktiviteteve të ndryshme, si loja, ata janë në gjendje të zhvillojnë kreativitetin e tyre dhe të rrisin vetëbesimin. Prandaj lojërat duhet të lidhen me interesat e studentëve.

Si përfundim, teknikat më të zgjedhura përbëjnë elementin e domosdoshëm të mësimin të gjuhës angleze. Të gjitha këta komponentë çojnë në një proces të suksesshëm të të mësuarit. Kjo është arsyeja pse është e rëndësishme që mësuesit t'i përzgjedhin ato në mënyrë të plotë dhe të arsyeshme në kuptimin e aftësive të nxënësve të përshtatur ndaj grupmoshave të veçanta.

BIBLIOGRAFI

Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (2001). *Teaching English to Children*. Collins ELT, London

Burke, J. (2000). *Reading Reminders: Tools, Tips and Techniques*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.

Celce, M. - Mucia. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Crosse, K. (2007) *Introducing English as an Additional Language to Young Learners*. London: Paul Chapman Publishing.

Curtain, H. A. & Pesola, C. A. (1988). *Languages and children-Making the match*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Doff, A. (1988). *Teach English: A Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. England: Pearson Education Limited.

SESSIONI II

**“QASJE NDËRDISIPLINORE NË HARTIMIN E
KURRIKULËS SË GJUHËS SË HUAJ”**

KURRIKULA NDËRDISIPLINORE E GJUHËS SË HUAJ NJË STIMUL I AFTËSIVE SI SHKATHTËSI TË TRANSFERUESHME

Benita Stavre

**Departamenti i gjuhëve të huaja
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Universiteti “Fan S. Noli”
b.stavre@gmail.com**

Anxhela Pashko

**Gjimmazi gjuhësor “Faik Konica”
angelapashko@yahoo.com**

Përmbledhje

Në kohën kur shoqëria po prirret drejt një zhvillimi ritmik, të shpejtë e të integruar, arsimit, më tepër se cilado fushë, ka për detyrë të ofrojë njohuri që e ndihmojnë qytetarin e të ardhmes t’u përshatet lehtë dhe me profesionalizëm ndryshimeve. Në këtë këndvështrim, kurrikula e gjuhëve të huaja, në secilin prej niveleve të arsimit, duhet të synojë aftësi më praktike, më të prekshme dhe më të dobishme, sepse në vetvete ajo ndërthurr natyrshëm fitimin e disa prej kompetencave bazë. Deri më sot në kontekstin shqiptar mësimi dhe të nxënë të gjuhës së huaj është konceptuar si një element në vetvete, thuajse ashtu si çdo lënëdhë tjetër shkollore. Rezultatet e saj janë matur kryesisht me anë të testeve/provimeve formale. Në fakt, kurrikula e gjuhës së huaj duhet të integrojë më tepër sesa aftësimin gjuhësor të përdoruesit të saj. Sa vjen e më shumë ndihet nevoja që profesionistët e fushave të caktuara të dinë të përdorin gjuhën e huaj në kontekstin në të cilin veprojnë. Formimin kurrikular në këtë pikë duhet ta diktojë më tepër tregu i punës sesa kriteret standarde të niveleve gjuhësore.

Punimi synon të sjellë në vëmendje nevojën e një kurrikule ndërdisiplinore të gjuhës së huaj në arsimin shqiptar, të përshkruajë drejtimit në të cilat ajo aktualisht është duke u zbatuar dhe të sjellë shembuj të mundshëm të zbatimit të saj. Nëse nivelet e arsimit shihen si vijueshmëri e natyrshme e të nxënit të gjuhës së huaj, hapësirat ndërdisiplinore që mund të ofrohen në formimin universitar, duhet të krijojnë lidhje kuptimplota mes fushave në të cilat aftësia e përgjithshme si shkathtësi e transferueshme dhe kompetenca gjuhësore bashkëveprojnë në tregun profesional.

Fjalë kyçe:*kurrikul ndërdisiplinore, gjuhëve të huaja, formim kompetencash, shkathtësi të transferueshme*

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

“Universitetin në përgjithësi e imagjinojmë si një kontinent të vogël të përbërë nga mbretëri të ndryshme; unë do të preferoja që kurrikulat e gjuhëve të huaja të shtriheshin përtej njësisive që i ofrojnë, më tepër se sa të qëndronin ishuj të veçuar mes mbretërive të tjera.”

Timothy A. Bennett, Wittenberg University

Në kohën kur shoqëria po priret drejt një zhvillimi ritmik, të shpejtë e të integruar, arsimit, më tepër se cilado fushë, ka për detyrë të ofrojë njohuri që e ndihmojnë qytetarin e të ardhmes t’u përshtatet lehtë dhe me profesionalizëm ndryshimeve. Në këtë këndvështrim, kurrikula e gjuhëve të huaja, në secilin prej niveleve të arsimit, duhet të synojë aftësi më praktike, më të prekshme dhe më të dobishme, sepse në vetvete ajo ndërthur natyrshëm fitimin e disa prej kompetencave bazë. Deri më sot në kontekstin shqiptar, mësimi dhe të nxënët e gjuhës së huaj është konceptuar si një element në vetvete, thuhet ashtu si çdo lëndë tjetër shkollore. Rezultatet e saj janë matur kryesisht me anë të testimeve/provimeve formale, gjë që i bën nxënësit të mos jenë të aftë të përdorin njohuri gjuhësore që tashmë i kanë, në një kontekst jashtëshkollor, më profesional dhe më të specializuar. Në përvojën e përditshme të mësimi të gjuhës së huaj, mësimdhënësit janë të gjithë të vetëdijshëm që nxënësit aktualisht nuk krijojnë ndërlidhje mes njohurive, në mënyrë që të kuptojnë koncepte të reja apo t’u japin zgjidhje problemeve me të cilat përballen. Në fakt, kurrikula e gjuhës së huaj duhet të integrojë më tepër sesa aftësimin gjuhësor të përdoruesit të saj. Sa vjen e më shumë ndihet nevoja që profesionistët e fushave të caktuara të dinë të përdorin gjuhën e huaj në kontekstin në të cilin veprojnë. Formimin kurrikular në këtë pikë duhet ta diktojë më tepër tregu i punës sesa kriteret standarde të niveleve gjuhësore.

Ka ardhur koha që mësimdhënia dhe të nxënët e gjuhës së huaj të ndërthurren natyrshëm me profile të tjera në kurrikul dhe të konsiderohen elementë që nuk kërkojnë vetëm aftësinë e mësuesit për të ezauruar në maksimum materialin tekstor. Për këtë atij i duhet dalë nga stili tradicional i arritjes së objektivave tekstore, madje synimi i mësuesit nuk duhet të jetë vetëm nota mesastare e klasës në të cilën jep mësim. Nëse sot po flasim për kurrikul me bazë kompetencat dhe nëse sot objektivat e orës së mësimi përkthehen në rezultate të nxëni, atëherë duhet t’i kushtojmë më tepër vëmendje mjeteve dhe mënyrave që na afrojnë me nevojat e nxënësit si individ që mëson një gjuhë të huaj me një qëllim të caktuar. Qasjet ndërdisiplinore janë një mekanizëm që rrisin kuriozitetin e nxënësit për gjuhën e huaj, duke i paraqitur atij shtigje interesante në të cilat ai zgjedh të zhbijojë hapësira përdorimi të kësaj të fundit përtej “mbretërive” të gramatikës dhe letërsisë (brenda të cilave i ka studiuar deri më tani). Sipas Iida (2007) “kurrikula ndërdisiplinore është një qëndrim mësimdhënës, në të cilin përdoren

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

njohuritë e më shumë se një disipline në mënyrë të ndërthurur për të shqyrtuar një temë, një çështje, një problem, etj”. Pra, nxënësi mësohet të përdorë gjuhën jo vetëm me qëllim plotësimin e detyrave strukturore dhe kuptimore të kurrikulës, por fiton shprehi se si t’i përshtatë këto të fundit në një kontekst jashtëshkollor. Me një fjalë, mësohet që gjuhën e huaj të mos e përvetësojë thjesht dhe vetëm për hir të gjuhës së huaj (siç mëson matematikën, biologjinë, letërsinë, gjeografinë, etj), por të krijojë një lidhje më të natyrshme mes saj dhe nevojës së përdorimit (ashtu siç e ka krijuar tashmë pakuptuar mes teknologjisë së informacionit dhe detyrave që i jepen të plotësojë në secilën lëndë). Kjo duhet ta nxitë mësuesin që të krijojë brenda orës së mësimi, lidhje kuptimplota mes nevojave të nxënësit dhe përmbajtjes së kurrikulës (www.thirteen.org, 2004) Sa më herët të fillojë kjo, aq më lehtësisht do të mundet nxënësi në të ardhmen t’i tranferojë njohuritë gjuhësore në një kontekst profesional.

Nëse nivelet e arsimit shihen si vijueshmëri e natyrshme e të nxëniti të gjuhës së huaj, hapësirat ndërdisiplinore që mund të ofrohen në formimin universitar, duhet të ndërthurrin fushat në të cilat aftësia e përgjithshme si shkathtësi e transferueshme dhe kompetenca gjuhësore bashkëveprojnë në tregun profesional.

Njohuritë ndërdisiplinore në arsimin parauniversitar

Në arsimin parauniversitar një kurrikul ndërdisiplinore synon të formojë të nxënësi idenë që lëndë të ndryshme ndikojnë në mënyra të ndryshme në të ardhmen e tyre dhe që sa më shumë të jetë ai i aftë t’i transferojë njohuritë nga njëra disiplinë te tjetra, aq më e lehtë do të jetë problem-zgjidhja në të ardhmen. Me fjalë të tjera, nxënësi mësohet të krijojë lidhje mes njohurive që merr në fusha/disiplina të ndryshme dhe, duke krijuar një bagazh të besueshëm brenda vetes, di t’i përdorë ato në mënyrë të dobishme në funksion të problem-zgjidhjes. (<https://www.thirteen.org>, 2004)

Në arsimin universitar, nga ana tjetër kurrikula ndërdisiplinore ka për synim përshtatjen e njohurive të studentit me një mjedis më global pune, në të cilin atij i duhet të përballojë konkurrencën. Ky nivel i arsimit synon specializimin e të diplomuarit me njohuri praktike që operojnë në mënyrë të integruar në treg. Një kurrikul e fragmentarizuar, që specializon një student në vetëm një drejtim, e nxit pak të menduarit kritik, ndërkohë që detyra që i lind secilit nivel të arsimit është që t’i japë nxënësit shkathtësi mendore lehtësisht të transferueshme në veprim. (Heidi, 1989, 12)

Në rastin e një kurrikule ndërdisiplinore të gjuhëve të huaja, këto dy kontekste të nxëni dhe rezultatet e të nxëniti detajohen si më poshtë:

Në arsimin parauniversitar, gjuha e huaj trajtohet kryesisht brenda tekstit dhe materialeve shoqëruese. Në këtë rast elementët ndërdisiplinorë varen drejtpërdrejt

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

nga tematika dhe struktura e tekstit dhe lidhen kryesisht me gjuhën e huaj dhe formimin kulturor ose letrar. Edhe pse në këtë nivel nuk mund të flasim ende për kurrikul ndërdisiplinore, elementët e saj mund të gjenden të integruar në të. Në materialin e publikuar nga Minsitria e Arsimit dhe Sportit në vitin 2015 “Standarde për tekstet shkollore”, standardet vlerësuese të tekstit të gjuhëve të huaja synojnë që teksti mësimor që vihet në dispozicion të nxënësit ta aftësojë atë kryesisht në aspektin gjuhësor, pa lënë mënjanë atë të shkathtësive të transferueshme (Ministria e Arsimit dhe Sportit, 2015). Standardet e mëposhtme janë tregues që hapësira ndërdisiplinore ekziston në literaturën e vënë në dispozicion të mësuesit; nga ky i fundit nevojitet dëshira e mirë për të krijuar në orën e mësimit hapësirë praktike që kjo të gjejë zbatim.

- 16.1.3.: *“Teksti mësimor të ketë përmbajtje të integruara që zhvillojnë katër kompetencat e nxënësve për komunikim dhe ndërveprim mes zhvillimit të aftësive përkatëse.”*

- 16.1.3.1.: *“Përmbajtja e tekstit shkollor është e afërt me jetën, mbështetet në realitet dhe u intereson nxënësve/eve”.*

- 16.1.3.6.: *“Teksti shkollor ofron shkrime përmes të cilave nxënësit/et, duke lexuar, marrin dhe kuptojnë informacione të ndryshme për gjuhën, kulturën dhe vendet përkatëse”.*

- 16.1.3.9.: *“Teksti shkollor ofron situata të nxëni (shkrime, tema dhe detyra) nga lëndët e tjera, në kuadër të programeve pëkatëse”.*

- 16.1.3.17: *“Teksti shkollor jep shembuj për mënyrën e të nxënit, që nxënësi/ja të përjetojë atë që nxë dhe të reflektojë përmes lojës ose roleve të ndryshme, në klasë dhe në jetën e përditshme.”*

(<https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/08/STANDARDE-Tekste.pdf>,39-40).

Në kurrikulën aktuale, flitet gjerësisht për plotësim të Standardit 16.1.3.6 me synim integrimin e kompetencës gjuhësore me atë kulturore. Qëllimi i kësaj forme të të nxënit të gjuhës së huaj, jo si një qëllim në vetvete, por si një mënyrë për të zbuluar rreth jetës dhe qytetërimit në të cilin ajo flitet e bën njohurinë gjuhësore të transferueshme (si mjet për të arritur një tjetër kompetencë, atë kulturoren). Nëse në tekste punohet siç duhet me rubrika të tilla si “Across cultures”, “Discover the world”, “World English”, “Extra”, “Extension”, “Culture notes”, etj, me kalimin e kohës interesi i nxënësit përvijohet në drejtime përtej gramatikës, gërmëzimit, shqiptimit dhe fjalorit. Gjuha zhndërrohet në një mjet me anë të të cilit kurrikula ndërkombëtarizohet, bëhet më gjithpërfshirëse dhe nxit interesa të mëvonshme studimi në disiplina që i përkasin një natyre më jashtëgjuhësore. (Lee, n.d., 129) Për të arritur këtë, mësuesve të gjuhëve të huaja në arsimin parauniversitar u lind detyra që rezultatet e orës së mësimit të mos i matin thjesht me mënyrën se si aftësitë gjuhësore arrijnë standardet e përcaktuara në forma të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

ndryshme vlerësimi. Ata duhet gjithashtu të masin aftësinë e nxënësit për të përdorur gjuhën si një mjet që e ndihmon të zhbirojnë aftësi të tjera me të cilat ai do të prirë ta përdorë gjuhën në mënyrë më kuptimplotë me kalimin e kohës.

Me iniciativën e Lidhjes së Kolegjeve dhe Universiteteve Amerikane, Benjamin Rifkin (2007) realizoi një studim në përfundim të të cilit sugjeroi se një orë mësimi e këtij lloji, do të duhej të merrte vëmendjen e mësuesit në pesë drejtime:

1. *“komunikim”* - nxënësit e një gjuhe të huaj duhet të zhvillojnë aftësi ndëraktive, prezantuese dhe interpretuese në dëgjim, lexim, shkrim dhe të folur.

2. *“kulturë”* - nxënësi duhet të zhvillojë kompetencën kulturore, në mënyrë që ta përdorë gjuhën e huaj në mënyrë të vetëdijshme dhe të kuptojë praktikën, mentalitetin dhe zakonet e vendasve anglishtfolës.

3. *“lidhje”* - nxënësi e përdorur gjuhën e huaj për të përforcuar njohurinë e tij në disiplina të tjera; kryesisht duke kombinuar veprimtaritë e shkencave humane me atë të disiplinave shoqërore, shkencore, arte ose inxhinierike.

4. *“krahasim”* - nxënësi e mëson gjuhën duke krahasuar kulturat, ndërgjegjen shoqërore dhe angazhimin në një shkallë më gjithëpërfshirëse.

5. *“bashkësi”* - nxënësit i kërkohet të përdorë gjuhën e huaj jo vetëm për qëllime arsimore ose në një kontekst edukimi; ai orientohet për dobinë që sjell ajo në zhvillimin e tij në karrierë. (www.aacu.org/publications-research)

Patjetër që do të ishte utopike të kërkoje hapësirë për integrimin e të gjithave në një orë mësimi, megjithatë në jetëgjatësinë e një kurrikule, këto parime do të përbënin elementët bazë të formimit në gjuhë të huaj. Secili prej tyre nxjerr në pah aftësinë që ka gjuha e huaj në formimin e shkathtësive të transferueshme; ajo shërben si një mjet me anë të të cilit nxënësi zbulon kontekste të reja duke përdorur njohuri që tashmë i disponon.

Pikërisht këtë synon një kurrikul ndërdisiplinore e gjuhës së huaj. Edhe pse në kontekstin aktual të mësimdhënies së saj në arsimin parauniversitar në vendin tonë, kjo është e vështirë, nuk duhet të mendojmë se është e pamundur. Sfida e pamundësisë së orëve të mësimi në të cilat gjuha angleze/frënge/italiane, etj integrohet me njohuritë e matematikës (në kuptimin që matematika të zhvillohet në gjuhë të huaj) mund të lehtësohet nëse projektet e orëve të përpunimit të njohurive zhvillohen me këtë fokus.

- Orët e përpunimit të njohurive në një plan mësimor mund të organizohen në formën e kurseve pilot në seanca një-javore bazuar mbi seksionet/temat jashtëkurrikulare që shoqërojnë metodën (Iida, 2007).

- Projekteve të lëndës mund t’u jepet forma e një pjese teatrale domethënëse në gjuhën e huaj; kjo e rrit vetëdijen e nxënësit rreth periudhës, vendit dhe kontekstit në/për të cilin është shkruar pjesa. (Kleinberd, 2008)

- Posterat apo prezantimet mund të paraqesin mënyrën se si fenomeni apo tradita funksionon krahasimisht në vendlindje dhe në vendin ku flitet gjuha e huaj.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

- Filmat, dokumentarët dhe faqet e internetit mund gjithashtu të nxisin transferimin e shkathtësive gjuhësore në ato kulturore dhe komunikative nëse përdoren në kontekstin dhe me vëmendjen e duhur.

Me një fjalë, mësuesit e gjuhëve të huaja duhet të jenë të parët që kuptojnë lidhjen mes gjuhës dhe kulturës dhe ta harmonizojë atë natyrshëm në orën e mësimit.

Profilizimi i programeve të gjuhës së huaj në arsimin e lartë

Në kontekstin e arsimit të lartë këndvështrimi ndërdisiplinor në mësimin e gjuhës së huaj bëhet më i vetëdijshëm. Në këtë nivel çështja kalon nga “kurrikula” të “metakurrikula”. Këto dy terma të përdorur së fundmi në përshkrimet kurrikulare të universiteteve amerikane (www.wwcu.org), sjellin në vëmendje nevojën që arsimit të lartë ka në formimin e studentit me njohuri të dobishme, praktike dhe “të zgjuara”, të cilat e bëjnë të kuptimshëm për studentin si procesin e të nxënës ashtu edhe atë të kërkimit. Kjo do të thotë që studenti merr rol aktiv në formimin e tij universitar, sepse është i vetëdijshëm për dobinë e këtij të fundit në të ardhmen e tij. Pra, “meta-kurrikula” i referohet dy aspekteve: i pari, ka të bëjë me drejtimin në të cilin kandidati synon të përvijojë studimet e tij, dhe i dyti, me mënyrën se si ai i kupton rezultatet e të nxënës dhe planifikon t’i arrijë ato. Studimi ndërdisiplinor i gjuhës i rrok të dy drejtimet dhe mundëson të nxënës aktiv dhe transferimin e njohurive në mënyra si këto që përshkruhen më poshtë.(Rifkin, 2008).

Së pari, departamentet e gjuhëve të huaja krijojnë mundësinë që kurset që ofrojnë të plotësojnë një pjesë të mirë të nevojave që kanë studentët për ta përdorur gjuhën në disa aspekte. Në programin e ciklit të parë “Gjuhë angleze” për shembull, në Universitetin “Fan S. Noli” (180 ECTS), studentët marrin formim të përgjithshëm në gjuhën angleze, i cili mund të përvijohet më tej në drejtime të ndryshme në studime master. Formimit gjuhësor të studentit në gjuhën angleze i kushtohen 108 ECTS-, të cilëve u shtohen 6 ECTS- formim i gjuhës shqipe dhe 15 ECTS-formim në gjuhë frënge. Kurrikula ofron gjithashtu formim kulturor dhe letrar, 30 ECTS, dhe 15 ECTS të tjera i përkasin studimeve në lëndë si sociolinguistika, variante gjuhësore, histori e gjuhës angleze. Ndërdisiplinorja në këtë nivel studimesh qëndron në faktin që studenti formon kompetencën e gjuhës dhe të komunikimit në ndërthurje me atë kulturore dhe letrare, megjithatë atij nuk i jepet mundësia të punojë me gjuhë të huaj për qëllime specifike, të llojit: gjuha dhe teknologjia e informacionit, anglishtja e biznesit, gjuha e huaj dhe shkencat ekzakte, gjuha në funksion të turizmit, etj. Këto elementë janë tashmë pjesë e kurrikulave të programeve përkatëse, në të cilat gjuha angleze mësohet për qëllime specifike, por ngarkesa në dispozicion të gjuhës së huaj në këto programe sa vjen e zvogëlohet në të mirë të lëndëve të specialitetit.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Për të balancuar këtë mungesë, departamentit të gjuhëve të huaja i lind nevoja të gjenerojë ide, kryesisht në formën e projekteve, në formën e kurseve intensive afatshkurtra, por edhe me anë të krijimit të programeve kompjuterike, në të cilat ofrohen njohuri ndërdisiplinore për studentët që duan të mësojnë gjuhën e huaj në një kontekst më specifik, më profesional. Bashkëpunimi mes departamentit të gjuhëve të huaja dhe departamenteve të histori-gjeografisë, turizmit, administrimit të biznesit, matematikë-fizikë dhe informatikë mund të përvijohet në projekte të përbashkëta në të cilat studentët hartojnë projekte në disiplinat përkatëse dhe i shkruajnë, i paraqesin apo i prezantojnë ato në gjuhën angleze. Edhe pse aplikimi në një masë studentësh duket i pamundur, kjo mund t’u ofrohet si mundësi studentëve që kanë një nivel të gjuhës angleze dhe që e shohin atë si një mundësi studimi jashtë shtetit në të ardhmen. Mekanizmat e vlerësimit të punimit hartohen nga dy departamentet si pjesë e vlerësimit të vazhduar të studentit në kursin përkatës dhe synimi është që studenti nën udhëheqjen e dy pedagogëve, realizon një punim i cili përmbajtjen e ka në profilin e diplomës së tij, ndërkohë që formulimi i saj gjuhësor bëhet në gjuhë të huaj.

Kjo e bën të transferueshme në dy gjuhë gjetjen e projektit dhe të transferueshme në dy disiplina/profile njohurinë e fituar (Iida, 2007) Në rafshin psikologjik të të nxënit, kjo formë integrimi ndërdisiplinor përfshin tre faza:

- a. *paraqitja e informacionit*, gjatë të cilës studenti e merr njohurinë bazë në disiplinën përkatëse në gjuhë të huaj;
- b. *kuptimi dhe analiza*, në të cilën studenti e shqyrton materialin dhe kupton lidhjen mes ideve; analizon të dhënat aktuale dhe projektin këndvështrimin e vet duke bërë krahasim mes elementëve të përfshirë;
- c. *rezultati*, gjatë të cilës materiali i prezantuar në gjuhën e huaj paraqet prodhimin final të analizës së mësipërme në gjuhë të huaj si faza përmbyllëse (cilado qoftë forma e përzgjedhur për prezantim: projekt, ese, pjesë teatrale, demonstrim eksperimenti, poster, dokumentar, ekspozitë, revistë, etj) (Ibid. 64).

Aspekti ndërdisiplinor në këtë rast përfshin harmonizimin e përmbajtjes me formën, të cilat njëkohësisht integrojnë dy profile: formimin profesional me formimin gjuhësor. (Olexa, 2016) Pra, edhe pse nuk është një formë e drejtëpërdrejtë e kurrikulës ndërdisiplinore, kjo ndërthurje e bën të transferueshme njohurinë e studentit në dy gjuhë dhe dy profile njëkohësisht dhe e aftëson tek ai aftësinë si shkathtësi të transferueshme të operimit në një kontekst profesional.

Së dyti, njësisë që ofron program të ciklit të parë në një gjuhë të huaj i lind detyra të krijojë hapësirën e duhur që studenti që kualifikohet në këtë gjuhë dhe të marrë njohuri që e lidhin gjuhën e huaj me profile të ndryshme profesionale. Departamenti mund të përfshijë në kurrikul lëndë të formimit ndërdisiplinor ku gjuha e huaj mësohet për qëllime specifike kryesisht në shkenca shoqërore, si

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

“Gjuha e huaj në biznes”, “Gjuha e huaj dhe teknologjia e informacionit”, “Gjuha e huaj në administratë”, “Gjuha e huaj dhe turizmi”, etj. Në varësi të llojit të studimeve që synon të përvijojë, studentit i jepet mundësia të zgjedhë lëndën apo modulën që i përshtatet formimit të tij të ardhshëm profesional. Në këtë mënyrë formimi i tij gjuhësor nuk konsolidohet vetëm në drejtimit tradicionale të fonetikës, gramatikës dhe fjalorit, por krijon kontekst që aftësitë e tij gjuhësore, sidomos ato të folurit dhe të shkruarit, të marrin drejtim më praktik.

Kjo e ndihmon programin e studimit të arrijë një prej synimeve të tij kryesore, formimin e gjithanshëm gjuhësor të të diplomuarit, por njëkohësisht, shmang njërin prej problemeve më të mprehta me të cilin përballen studentët e diplomuar: pamundësinë për të dalë nga konteksti libror i përdorimit të gjuhës në jetën e përditshme. Për hir të së vërtetës, ne përgatisim studentë të aftë të kuptojnë tekste të shkruara letrare dhe gjuhësore, të përdorin gjuhën në formatin formal të të shkruarit argumentativ, madje të dallojnë të folura dialektore të gjuhës së huaj. Megjithatë ata nuk reflektojnë zhërvjelltësi në përdorimin e saj përtej këtyre fushave dhe nuk mundin të kuptojnë tekste të shkruara në profile të tjera pa hapur në mënyrë të vazhdueshme fjalorin. Kjo e kufizon aftësinë e tyre të përdorimit të gjuhës në mënyrë kritike dhe rrjedhimisht ul krijueshmërinë, gjë që lidhet drejtpërdrejt me mungësën e transferimit të njohurive. Edhe pse njohuria gjuhësore të këta të diplomuar është e plotë, ata nuk mund ta përdorin atë në mënyrë “të shëndetshme”, sepse aftësia e shkathtësisë së transferueshme është e fshehur nën aftësinë gjuhësore dhe atë të komunikimit të kufizuar gjuhësor në formën e diskursit.

Së treti, në rastin e programeve të ciklit të dytë të cilat kanë karakter më profesional, kurrikula ndërdisiplinore ka të bëjë me ndërthurjen e dy profileve brenda të njëjtit program studimi. Departamentit të Gjuhëve të huaja i lind nevoja të bashkëpunojë në mënyrë imediate me njësi të tjera në universitet për të krijuar kurrikula ndërdisiplinore që përgatisin mësues të shkencave në gjuhë të huaj ose guida turistike me formim të gjithanshëm gjuhësor. Në këto programe gjuha e huaj nuk mësohet si një njohuri më vete dhe për vete, por si njohuri që plotëson, përshkallëzon dhe përforcon njohuri të fushave të tjera. Të nxënit bëhet i aplikueshëm dhe vetë rezultatet e tij bëhen të matshme. Vetë njohuria transferohet në mënyrë të ndërjegjeshme nga nxënësi, nga njëri profil te tjetri, dhe kjo nxit sërish aftësinë si shkathtësi të tranferueshme te nxënësi.

Përfundime

Kurrikula ndërdisiplinore është lëvruar pak ose aspak në arsimin shqiptar. Madje edhe kërkimi në këtë fushë ka qenë aq sipërfaqësor, sa koncepti për të në rastin e gjuhëve të huaja ngatërrohet shpesh me marrëdhëniet mes aftësive gjuhësore, ose

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

kufizohet në ndërveprimin që ka gjuha me letërsinë gjatë të nxëniet të gjuhës së huaj. Kur bëhet fjalë për një ndërmarrje të përbashkët që shkon përtej kufijve të tradicionales, bashkëpunimi mes aktorëve që e vënë atë në zbatim duhet të shtrihet në disa drejtime.

Përvoja e deritanishme sidomos në arsimin parauniversitar ka treguar se më shumë se çështje diskutimi formal dhe marrje masash në rang programi studimi, kjo kurrikul është më shumë detyrë e mësimdhënësve. Edhe pse lënda e gjuhës së huaj nuk realizohet në mënyrë të ndërthurrur me asnjërën prej lëndëve të kurrikulës, hapësirat në të cilat ajo mund të aplikohet janë të mjaftueshme dhe jo shumë të vështira për t’u krijuar. Më sipër u paraqitën raste të përdorimit të gjuhës së huaj në funksion të aftësisë kulturore dhe të mënyrës se si kjo e fundit e gjen veten të përfshirë në tekstet mësimore. Megjithatë kjo nuk mjafton. Nëse nivelet e arsimit shihen si vijueshmëri e natyrshme gjatë të nxëniet të gjuhës së huaj, hapësirat ndërdisiplinore që mund të ofrohen në formimin në gjuhë të huaj, duhet të krijojnë lidhje kuptimplota mes fushave në të cilat aftësia e përgjithshme si shkathtësi e transferueshme dhe kompetenca gjuhësore bashkëveprojnë. Institucioneve të arsimit të lartë të cilët ofrojnë kurrikula të gjuhës së huaj, u lind detyra të punojnë në dy drejtime. Së pari, ata nuk duhet ta shohin veten të shkëputur nga mësimi i gjuhës së huaj në nivelin parauniversitar dhe të gjenerojnë forma bashkëpunimi me këtë nivel për të mbushur hapësirat boshe të kurrikulës ndërdisiplinore në orët aktuale të mësimin të gjuhës së huaj, ose në projekte bashkëpunimi me anë të të cilave synohet mësimi i gjuhës së huaj në dobi të lëndëve shoqërore ose shkencore. Nëse nxënësit orientohen drejt në mënyrën se si të prezantojnë një projekt apo punim të tyre në gjuhë të huaj, kjo do të nxitë në të ardhmen dëshirën e tyre për t’i studiuar të dyja profilet në një kontekst më të thelluar, më ndërkombëtar dhe pse jo më praktik. Së dyti, njësitë duhet të gjenerojnë forma praktike të mësimin të gjuhës së huaj në nivel univesitar nëpërmjet krijimit të programeve dy-profilëshe, ofrimit të lëndëve me zgjedhje në programet aktuale ku gjuha e huaj mësohet për qëllime specifike, krijimit të formave të bashkëpunimit me njësi të tjera bazë në universitet që nxisin përdorimit aktiv të gjuhës së huaj në profilin përkatës. Këto do të jenë format paraprake të zbatimit të një kurrikule ndërdisiplinore që synojnë ta rrisin aftësinë e të menduarit kritik e atë të transferimit të njohurive te përdoruesi i gjuhës së huaj në mënyrë krijuese dhe praktike, sipas nevojave që i parashtron konteksti përkatës i tregut të punës.

BIBLIOGRAFI

Heidi, J. H., (ed.) (1989). “Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation”. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Edward Brother, Inc. USA.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Iida, Yoriko.”Interdisciplinary Curriculum for teaching English as a Foreign Language: Cultural Bridge to Improve Interantional Communication” 26 Septemebr 2007. Osaka Women’s College University minutes 4 (2007). <https://is-lib.wilmina.ac.jp/dspace/bitstream/10775/89/1/04.pdf>. (shkarkuar, shkurt 2019)

Kleinberg, E., “Interdisicplinary Studies at crossroads”. Association of American Colleges and Universities. Liberal Education. Winter 2008, Vol. 9. No.1. www.aacu.org/publications-research (shkarkuar, janar 2019)

Lee, C., “Interdisciplinary ollaboration in Englsih Language teaching: Some observations from subject teachers’ reflections”. Refflections on English Language Teaching. Hong Kong. Vol. 7, No.2, pp. 129-138.

Olexa, R.A., “Considerations for Content Selection in CBLT Courses”. Temple University, Japan Campus, Tokyo Center, July 3, 2016. www.academia.edu (shkarkuar, dhjetor 2018)

Rifkin, B., “The World Language Curriculum at the Center of Postsecondary Education”. Association of American Colleges and Universities. Liberal Education. Winter 2008, Vol. 9. No.1. www.aacu.org/publications-research (shkarkuar, nëntor 2019)

Sternberg, R. J., “Interdisciplinary Problem-based Learning: an Alterantive to Traditional Majors and Minors”. Association of American Colleges and Universities. Liberal Education. Winter 2008, Vol. 9. No.1. www.aacu.org/publications-research (shkarkuar, shkurt 2019)

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Urdhër Nr. 155, dt.22.04. 2015 “Për miratimin e standardeve për tekstet shkollore”. <https://www.arsimi.gov.al/urdher-nr-155-date-22-04-2015-per-miratimin-e-standardeve-per-tekstet-shkollore-2015/> (shkarkuar, janar 2019)

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Urdhër Nr. 640, dt.13.12.2017 “Për disa shtesa dhe ndryshime në Urdhrin Nr. 155, dt. 22.04.2015 “Per miratimin e standardeve për tekstet shkollore”” <https://arsimi.gov.al/urdher-nr-640-date-13-12-2017-per-disa-shtesa-dhe-ndryshime-ne-urdhrin-nr-155-date-22-04-2015-per-miratimin-e-standardeve-per-tekstet-shkollore-2/> (shkarkuar, dhjetor 2018)

Ministria e Arsimit dhe Sportit “Standardet per tekstet shkllore” Tiranë 2015 www.arsimi.gov.al/wp-content/.../Standardet_tekstet_shkollore1.pdf (shkarkuar, prill 2019)

Faqe interneti

“Colleges strive to make foreign languages relevant”

https://usatoday.com.new/education/2010-07-24-/HE_languages24_ST-N.htm

VËZHGIMI SI MJET PËR REFLEKTIM, MËSIM DHE ZHVILLIM TË MËSUESIT TË GJUHËVE TË HUAJA GJATË PRAKTIKËS MËSIMORE

Rregjina Gokaj

**Departamenti i gjuhëve të huaja
Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës
gokajrregjin@yahoo.it**

Elida Tabaku

**Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Departamenti i gjuhës angleze
Universiteti i Tiranës
lidatabaku@yahoo.com**

Përmbledhje

Prezantimi trajton rëndësinë e vëzhgimeve në klasë nga studentët e mësuesisë gjatë kryerjes së praktikës profesionale. Ato e ndihmojnë mësuesin të vëzhgojnë e të dokumentojnë veprimtaritë që ndodhin në klasë, gjuhën që përdoret, strategjitë e mësimdhënies, dhënjen e fidbekut dhe menazhimin e klasës.

Është e nevojshme që studentët duhet të mësohen që në universitet se si të hartojnë një kornizë për vëzhgimet e tyre bazuar në objektin e vëzhgimit. Paraqitet një studim rasti i tre studentëve të mësuesisë për vëzhgimet e tyre në orët e mësuesit mentor dhe të kolegëve të tyre, për diskutimet dhe për trajtimin e vështirësive që mund të ndeshen si ankthi dhe pasiguria e gjuhës të përdorur në klasë.

Hulumtimet, përvoja dhe raportimet e studentëve tregojnë se aftësia për të vëzhguar në mënyrë kritike dhe efektive në klasa është një aftësi e mësuar, por vendimtare për t'u bërë një mësues i aftë i gjuhës së huaj që duhet të mësojë gjatë gjithë jetës.

Në përfundim jepen disa sugjerime se si në programet e mësuesisë studentët duhet të ushtrohen për të vëzhguar dhe reflektuar mbi atë që vëzhgojnë. Keto sugjerime synojnë të ndihmojnë si studentët e mësuesisë në gjuhët e huaja në kryerjen e vëzhgimeve në klasë në mënyrë të pavarur, duke ulur në maksimum konfliktet personale që mund të lindin si dhe pedagogët udhëheqës të praktikës. Në këtë mënyrë vëzhgimet në klasë do ndikojnë pozitivisht për rritjen e përgjithshme të cilësisë dhe zhvillimin profesional të mësuesit.

Fjalët kyçe: *praktikë mësimore, programet e mësuesisë, reflektim, student, vëzhgime, zhvillim profesional*

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Vëzhgimi luan një rol të rëndësishëm në përgatitjen e mësuesve të rinj si dhe në zhvillimin e mëtejshëm profesional. Procesi i të vëzhguarit është pjesë përbërëse e kësaj përgatitjeje dhe me të drejtë konsiderohet si mjet zhvillimi dhe kërkimi. Si mjet zhvillimi ai ka rëndësinë e vet, sepse gjatë periudhës të praktikës pedagogjike një student i programeve Master në Mësuesi duhet të vëzhgojë mësuesin mentor për të përfituar më mirë nga përvoja e tij, për të parë strategjitë që përdor mësuesi për mësimdhënien dhe menaxhimin e klasës, duke krijuar një ambient përfshirës dhe aktiv për të nxëniet. Ai gjithashtu duhet të vëzhgojë studentët e tjerë për të reflektuar mbi përvojat më të mira. Studenti në këtë mënyrë bëhet më i vetëdijshëm për veprimtarinë mësimore në klasë në të gjitha aspektet e saj.

Vëzhgimi është gjithashtu mjet kërkimi dhe, sipas Cohen (2009), një nga tiparet dalluese të vëzhgimit si një proces hulumtimi është se ai u ofron studjueve mundësinë për të mbledhur të dhëna të drejtpërdrejta nga situata shoqërore që ndodhin natyrshëm. Prandaj mund të themi se vëzhgimi është një mënyrë për të mbledhur informacion direkt mbi atë që po ndodh në një shkollë apo klasë, në vend që të mbështetemi në të dhëna indirekte. Vëzhgimi në klasë merr forma të ndryshme në varësi të objektit të vëzhgimit.

“Në klasat e gjuhës vëzhgimi është ekzaminimi i qëllimshëm i veprimtarive të mësimdhënies dhe nxënies përmes proceseve sistematike të mbledhjes dhe analizës së të dhënave. Vëzhgimi i mësimdhënies është një aktivitet i përdorur gjerësisht në programet e formimit të mësuesve.” (Richards, 2010, f. 407) Në pamje të parë duket sikur vëzhgimi është një proces i njëanshëm, në të cilin njëra anë është nën mbikqyerje, ndërsa tjetra është në pozicion kontrollues. Po në fakt ai është një proces bashkëpunues i dobishëm për të dy palët pjesëmarrëse në vëzhgim. Vëzhgimi është një "përshkrim jo-gjyqës i ngjarjeve në klasë që mund të analizohen dhe të interpretohen" (Gebhard & Oprandy, 1999). Të dy palët pjesëmarrëse në vëzhgim, si mësuesi që zhvillon mësimin ashtu edhe vëzhguesi, kanë role të rëndësishme para, gjatë dhe pas procesit të vëzhgimit. Bashkëpunimi midis tyre rrit përfitimin e secilit nga kjo përvojë. Wrang (1999) thekson se qëllimi kryesor i vëzhgimit në klasë është që t'i mundësojë mësuesit të marrë “feedback” nga një vëzhgues objektiv dhe me përvojë dhe të përfshihet në diskutime për mësimin konkret me një ekspert. Ai është gjithashtu një mënyrë për të parë aftësitë e mësuesit për të përdorur metoda të ndryshme mësimi (Wragg, 1999).

Richards (2003) pohon se ka katër komponentë qendrorë të vëzhgimit në kërkimin etnografik: ambientet, sistemet, njerëzit dhe sjelljet.

I pari që vëzhgohet është ambienti fizik ku zhvillohet mësimi, në të cilin tregohet vëmendje si për hapësirat ashtu edhe për objektet. Pra, vrojtohet si janë vendosur bankat, nëse mund të lëvizin për të siguruar zhvillimin e veprimtarive të ndryshme, nëse dhoma është e ndriçuar mirë dhe nëse klasa është e rehatshme.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Vëmendje i kushtohet ambientit shoqëror që krijohet në klasë, bashkëveprimi që mundësohet për tërë klasën, si dhe mënyrës si punohet individualisht.

Së dyti, vëzhgohen sistemet, nëse punohet më një procedurë formale ose jo formale.

Së treti, vëzhgohen njërëzit në këtë ambient ku i kushtohet rëndësi rolit që luan secili individ, marrëdhëniet që krijohen në klasë dhe cilat ndërveprime ose ndjenja janë më të dukshme.

Së katërti, është vëzhgimi i sjelljeve në të cilat Richards (2003) përfshin kohën kur zhvillohen veprimtari të caktuara në klasë, veprimet rutinë si dhe një sërë aktivitete të lidhura me njëra tjetrën që përbëjnë bazën e rutinave; të tilla si kontrolle të shkurtra për fjalorin, koha e ritregimit, pyetjet rreth tekstit, etj. Ky aspekt është i lidhur ngushtë me rolin e mësuesit si menaxhues, me aftësinë e tij për të qënë një vëzhgues i kujdesshëm, për të vlerësuar dhe zgjidhur çfarëdo situatë në klasë me synim krijimin dhe ruajtjen e një klime pune pozitive dhe sa më të përshtatshme në klasë

Rëndësia e reflektimit për studentët e programit “Master” në “Mësuesi”

Mësimdhënia është edhe art edhe shkencë, kështu aftësitë e mësuesit zhvillohen vazhdimisht nëpërmjet vëzhgimit, modelimit dhe praktikës së përditshme. Nëse një inxhinier perfeksionohet duke punuar me ndërtesën, një artist me artin e tij, mësuesi duhet të punojë me një shumëllojshmëri individësh dhe mjetesh, ashtu si edhe me lëndën, me artin e mësimdhënies, me nxënësit dhe prindërit- në një ambient shoqëror gjithnjë në ndryshim dhe sfidues. Natyra komplekse dhe vazhdimisht e ndryshueshme e mësimdhënies kërkon që mësuesit të mësohen të jenë të vëmendshëm ndaj këtyre faktorëve, të jenë vëzhgues të aftë, të gjejnë kuptim në vëzhgimet që bëjnë si dhe të reflektojnë mbi përvojat e tyre vetiake për të përforcuar e zhvilluar përvojat e tyre më të mira, ose për të ndryshuar atë që nuk është e dobishme. Vëzhgimi i kolegëve dhe reflektimi do të çojë në "ndërtimin dhe rindërtimin e njohurive për mësimdhënien dhe për të mësuar më shumë për veten tonë si mësues "(Gebhard, 1999).

Kjo aftësi nuk është e lindur, por mësohet dhe zhvillohet në shkollë, prandaj është detyrë e programeve Master në Mësuesi t'i ndihmojnë studentët që t'i zhvillojnë aftësitë e tyre të vëzhgimit dhe reflektimit duke i modeluar ato në seminare dhe duke i drejtuar dhe zhvilluar gjatë periudhës së praktikës.

Organizimi i vëzhgimit

Vëzhgimi në klasë kryhet përmes tri fazave që përfshijnë takimin para-vëzhgimit, fazën e vëzhgimit dhe fazën e pas-vëzhgimit.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

1. Faza e parë zhvillohet para fillimit të mësimit në klasë. Qëllimi i këtij takimi është për të shkëmbyer atë informacion që ndihmon mësuesit dhe vëzhguesit të përgatiten për vëzhgimin dhe për të sqaruar rezultatet e qarta të mësimit të vërejtur. Në këtë bashkëbisedim diskutohet mbi objektivat e veçanta të mësimit dhe rezultatet e pritshme, veprimtaritë mësimore të parashikuara përmes të cilave do të arrihen këto rezultate. Informacioni i shkëmbyer gjatë këtij takimi përfshin edhe qëllimin e vëzhgimit si dhe procesin e përgjithshëm të zhvillimit dhe vlerësimit të mësimit.

2. Faza e dytë e procesit është faza e vëzhgimit, ose mbledhja e të dhënave lidhur me detyrën e vëzhgimit. Objekt i vëzhgimit është veprimtaria e mësuesit dhe nxënësve, metodat e mësimdhënies, ndërveprimi në klasë dhe vlerësimi. Është e domosdoshme të hartohet më parë një tabelë me pikat kryesore që do jenë përparësi për vëzhgimin. Këto përfshijnë organizimin dhe prezantimin e mësimit, nivelin e përqëndrimit të nxënësve, paraqitjen e saktë e të qartë të materialit mësimor, ndërveprimet dhe pjesëmarrjen e secilit individ në mësim, cilësia e marrëdhënieve mësues- nxënës, format e “feedback-ut” dhe të vlerësimit si dhe mënyrat se si mund të përmirësohet mësimi. Faza e dytë e vëzhgimit "siguron një mjet të përshtatshëm për grumbullimin e të dhënave që i lehtëson vëzhguesit të formojë një opinion ose të bëjë një vlerësim në vend gjatë mësimit. Gjykimi dhe interpretimi vijnë më vonë, pas mësimit, dhe bazohen në të dhënat e plota që janë mbledhur" (Wajnryb, 1992).

3. Faza e tretë, faza e pas-vëzhgimit, është takimi midis mësuesit të vëzhguar dhe vëzhguesit, me qëllim shkëmbimin e informacionit të mbledhur, analizës dhe interpretimit të tij. Si në rastin kur mësuesi mentor jep mësim ashtu edhe kur studenti vrojtohet, sqarohet çfarë u bë në mësim dhe arsyet për mënyrat e zgjedhura. Theksohen anët positive të mësimit dhe diskutohen çështjet në lidhje me detyrën e vëzhgimit. Synimi është të identifikohen përvojat më të mira dhe të diskutohet në mënyrë të sinqertë dhe pa gjykime. Gjithashtu në këtë fazë jepen sugjerime për ato aspekte të mësimit që mund të përmirësohen. E rëndësishme është që të dy palët që marrin pjesë në diskutim të përfitojnë nga ky proces. Në këtë mënyrë shkëputemi nga ajo mendësi që mësuesi vëzhgohet vetëm për t’u kontrolluar dhe për t’u vlerësuar.

Të vëzhgosh edhe të vëzhgohesh është një mënyrë për të parë diçka te vetja që më parë nuk e ke vënë re se je mësuar me të. Është një mënyrë për të mësuar një metodë mësimdhënieje më efektive dhe më tërheqëse. Procesi i vëzhgimit është mjaft i rëndësishëm për studentët e mësuesisë, kur zhvillohet në mënyrë sistematike dhe të mirëdrejtuar. Day (1990) nënvizon përfitimet kryesore të vëzhgimit për këta studentë. Sipas tij vëshgimi synon:

Së pari, të zhvillojë një kuptim më të thellë dhe t’u sigurohet mundësi për të diskutuar procesin e mësimdhënies dhe të nxënës;

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Së dyti, të zhvillojë një ndërjegjësim mbi procesin e vendimmarrjes, i cili është baza e mësimdhënies efektive;

Së treti, të identifikojnë teknika dhe praktika me anë të të cilave të mund të zbatojnë në mësimdhënien e tyre (Day, 1990: 43).

Studentët përfitojnë sepse shohin të zbatuara në praktikën e shkollës parimet teorike ku bazohet mësimdhënia efektive, mësojnë të dallojnë midis praktikave mësimdhënëse efektive dhe joefektive dhe se si mësuesit me përvojë trajtojnë dhe zgjidhin situata që janë të zakonshme për shkollën.

Qëllimi i këtij punimi është të hulumtojë e të tregojë se kur studentët e programeve të mësuesisë përgatiten të bëjnë vëzhgime të organizuara, ata bëhen mësues dhe kërkues të aftë që vazhdimisht punojnë për zhvillimin e tyre profesional. Gjithashtu ata bëhen më të vetëdijshëm si për nevojën e vëzhgimit, ashtu dhe për aftësitë vëzhguese të nevojshme për një mësues.

Metodologjia e studimit

Një studim rasti u përdor për të parë se si ndikon përgatitja për vëzhgim në realizimin e një procesi përfitues për studentët dhe aftësitë që ata fitojnë gjatë këtij procesi.

Tre studentë morrën pjesë në studim. Të tre janë studentë të vitit të dytë, në ciklin e dytënë vitin akademik 2018-2019. Studentët u njohën me qëllimet e studimit, me parimet dhe objektivat e vëzhgimit. Studimi i rastit përfshinte një vëzhgim të udhëhequr, sistematik dhe të fokusuar, i cili synonte të ndihmonte në konceptimin dhe thellimin e njohurive që kanë të bëjnë me mësimdhënien dhe të nxënit në përgjithësi. Si thelbin filozofik të vëzhgimit, Gebhard dhe Oprandy (1999) identifikojnë disa parime të rëndësishme:

-*“Merrni përgjegjësinë për mësimdhënien tuaj”*- hapi i parë është pranimi i faktit se në këtë proces mbahet përgjegjësi individuale.

-Parimi *“Nevoja për të tjerët”* nënkupton se zhvillimi i mëtejshëm kërkon perspektiva të ndryshme nga ato veti.

-*“Përshkrim në vend të dhënie recetash”* tregon vetëdijen dhe luan një rol kyç në përdorimin kuptimplotë të të dhënave. (Gebhard, 1999, f. 163) Prandaj, mësuesi rindërton mësimin, bazuar në ndërjegjësimin e fituar nga vëzhgimet e mësimdhënies.

-*“Një qëndrim jo-gjykes”* gjatë përshkrimit të veprimtarive të vëzhguara. Gjykimet, dhe pozicioni gjykes, mund të jenë një pengesë për të parë se çfarë ndodh me të vërtetë në klasë.

-*“Vëmendje ndaj gjuhës dhe sjelljes”* do të thotë që regjistrimi i mësimin dhe kodimi i të dhënave ndihmojnë vëzhguesit të përqëndrohen në ngjarjet dhe ndërveprimet.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

-*“Mendja e një fillestari”* i referohet eksplorimit të klasës pa idetë e paracaktuara rreth asaj se çfarë duhet të ndodhë atje. (Gebhard dhe Oprandy,1999)

Sipas këtyre parimeve, mësimdhënia është një ndërmarrje e përgjegjshme më ndikim të tjerët, dhe mund të përmirësohet kur ndiqet e vëzhgohet nga individë jo gjykues që përshkruajnë me objektivitet atë që shikojnë.

Pas studimit të literaturës përkatëse studentët vëzhguan dy orë mësimi secili: një të mësuesi mentor dhe një orë të zhvilluar nga një student praktikant. Për orët e vëzhguara u mbajtën shënime të detajuara, sipas një liste të përgatitur më parë. Në fund të vëzhgimit ata përshkruan takimin përpara dhe pas mësimit me mësuesin e vëzhguar, më pas u diskutua me të tre pjesmarrësit në studim në grup për procesin dhe u paraqitën opinionet e tyre për përfitimet nga ky proces.

Instrumenti i vëzhgimit

Për kryerjen e studimit të tre studentët u pajisën me një listë të parapërgatitur e ndarë në tre kolona. Në kolonën e parë përcaktohen veprimtaritë që do vëzhgohen, në kolonën e dytë vëzhguesi përshkruan me imtësi aktivitetet që realizohen në klasë dhe në kolonën e tretë shënohen komente duke përfshirë opinionet dhe qëndrimet e tyre për veprimtari ose sjellje të ndryshme në klasë, si dhe sugjerimet përkatëse.

Lista e vëzhgimit synonte të ndihmonte studentët të përqëndrohen në disa pika kryesore dhe përfshinte:

- Qëllimet kryesore të këtij mësimi, duke ju referuar planit ditor.
- Listën e të gjithë materialeve dhe pajisjeve të përdorura në këtë orë mësimi.
- Koha gjatë së cilës flet mësuesi dhe koha gjatë së cilës flet nxënësi.
- Përdorimi i gjuhës angleze nga mësuesi, përshtatja e saj me nivelin gjuhësor të nxënësve
- Përdorimi i gjuhës shqipe, qëllimet e përdorimit të saj.
- Ndërveprimi në klasë, mësues-nxënësi, nxënësi-nxënësi, mësues-klasë.
- Listimi i detyrave që kryhen në klasë dhe koha e kaluar për secilën prej tyre.
- Listimi i veprimtarive të mundshme që zhvillohen në klasë.
- Strategjitë e përdorura (jepet një listë e tyre).
- Menaxhimi i klasës (llojet e ndryshme).
- Korigjimi i gabimeve dhe dhënja e “feedback-ut”.
- Vlerësimi, llojet e përdorura.
- Situata shoqërore në klasë e krijuar nga mësimdhënia.

Analiza dhe diskutimi

Studentët shënuan me imtësi gjithë ecurinë e mësimit sipas pikave të listës. Në kolonën e tretë kishte mjaft reflektime që tregonin analizën e procedurave dhe veprimtarive të ndryshme në klasë, bazuar në njohuritë teorike të studentëve të përfshirë në studim, perceptimet e tyre dhe sugjerimet krijuara në çast. Shënimet

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

e mbajtura tregojnë se biseda para mësimit sqaron objektivat e mësimit, arsyet pse mësuesi ka vendosur të zhvillojë disa veprimtari dhe pse ka përzgjedhur strategjitë përkatëse. Studentët mendojnë se diskutimi pas vëzhgimit është shumë i dobishëm dhe efektiv. Qëllimi i këtyre bisedave ishte të sqarohet dhe interpretohet informacioni i grumbulluar gjatë vëzhgimit me qëllim që të mësohet më shumë se si mësuesi përzgjedh një qasje të caktuar. Ato kryesisht diskutuan zgjedhjet e bëra, gjithashtu si do vepronin nëse aktiviteti linte kohë në dispozicion, si dhe sugjerime nga mësuesit. Diskutimi i zhvilluar me studentët e vëzhguar i ndihmoi të identifikonin aspekte më të arrira të mësimit, aspekte që mund të përmisoheshin, si mund të zbatonin në klasë atë që kishin mësuar në auditor dhe ajo që ka shumë rëndësi cilat strategji dhe teknika mund t’i zbatojnë në mësimin e tyre.

Studentët theksuan se puna përgatitore para vëzhgimit, përdorimi i listës me detaje, i ndihmoi të ishin më të vemendshëm dhe të vinin re edhe detaje të rëndësishme për një mësues. Ato theksuan se mësuesit mentorë me përvojë kishin më shumë lehtësi në menaxhimin e klasës dhe shfrytëzonin një gamë më të madhe dhe më të larmishme të strategjive të mësimit dhe të nxënësve, duke u dhënë nxënësve autonomi. Ata përdornin më shumë qasjen me në qendër nxënësve duke i vënë nxënësit të punojnë ç dhe në grupe të vogla. Mësuesit përdornin strategji të ndryshme për t’u dhënë më shumë mundësi nxënësve të merrnin pjesë në diskutime, duke përdorur detyra në përputhje me nivelin gjuhësor të nxënësve. Ndërsa te orët e vëzhguara të studentëve praktikantë vihet re përdorimi i më pak strategjive dhe një farë pasigurie ose ngadalsie për të marrë vendimin e duhur kur mësimi merrte një drejtim tjetër nga ai planifikuar në planin ditor.

Gjatë diskutimit në grup të tre studentët paraqitën edhe mendimet e tyre. Studenti i parë që kreu vëzhgime theksoi: “Kur bënim mësime model në auditor dhe pyeteshim çfarë mendimi ke për këtë mësime, mund të jepja një përgjigje të përgjithshme “shumë mirë”, “mirë” ose “çka”, pa ditur ku të përqëndrohesha. Me një listë përpara jam më e qartë për objektivin dhe di çfarë kërkoj, si ta vëzhgoj atë dhe si të përfitoj nga mësimi i vëzhguar.” Ndërsa student i dytë tha: “Në fillim, kur futesha në një klasë, më dukej vetja si e humbur, se nuk mund të shënoja gjithshka, ose si një spektator i pavëmendshëm që hutohet nga disa gjëra të panevojshme në lojë dhe humbet shënimin e një goli. Me sqarimin e parimeve të vëzhgimit dhe me listen në dorë, isha më e përgatitur për këtë vëzhgim”. Studenti i tretë vuri në dukje se kur je në bangën e fundit je më i qetë se ai që bën mësimin dhe mund të gjykosh më qetësi se si duhet vepruar, por aty e kupton se mësuesi duhet që në një kohë shumë të shkurtër të vendosë e të përcaktojë mënyrat më efektive për vazhdimin e mësimit. Komenti i saj ishte: “Kam mësuar shumë se e kam vënë veten në vendin e mësuesit. Besoj se duhet të vëzhgojmë më shumë. Gjatë vëzhgimit kuptova se si një mësues mendon dhe merr vendime shpejt për situatat e krijuara.”

Përfundime

Vëzhgimi është mjet i rëndësishëm për formimin dhe zhvillimin e mësuesit të gjuhës së huaj. Në vëzhgim, përfshihen një numur pjesëmarrësish si mësuesit, drejtuesit, studentët e mësuesisë, pedagogët, inspektorët, vlerësuesit dhe kërkuesit. Nëse kryehet i mirë organizuar dhe i drejtuar ai ka ndikim pozitiv mbi pjemarrësit. Vëzhgimi në klasë i kryer me mjeshtëri dhe objektivitetndihmon në përmirëimin e të vëzhguarit dhe vëzhguesit. Ai nuk duhet parë si mjet ndëshkimi, sepse nxit ndjenja negative te pjesmarrësit. Hulumtimet, përvojat dhe raportimet e studentëve tregojnë se aftësia për të vëzhguar në mënyrë kritike dhe efektive në klasa është një aftësi e mësuar, por vendimtare për t'u bërë një mësues i aftë i gjuhës së huaj që duhet të mësojë gjatë gjithë jetës. Prandaj në programet e mësuesisë dhe në praktikën e shkollave, vëzhgimi në klasë, dhe sidomos vëzhgimi i kolegëve, duhet nxitur dhe mbështetur. Gjithkush mund të mësojë nga mësuesi tjetër pavarësisht nga mosha ose përvoja në punë.

BIBLIOGRAFIA

Cohen L et al (2009) *Research Methods in Education*. Sixth Edition. London and New York: Routledge.

Day, Richard R. 1990. *Teacher observation in second language teacher education*. In Jack C. Richards and David Nunan (eds.), *second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 43–61.

Gebhard, J. G. (1999). *Seeing teaching differently through observation*. In J. G. Gebhard, & R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices* (pp.35-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics 4th Edition by Jack C. Richards (Author) Routledge; 4 edition (July 3, 2010)

McKay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Qualitative Inquiry in TESOL 2003 Authors: Richards, K. Palgrave Macmillan UK, eBook ISBN 978-0-230-50505-6

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book esource book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press

Wrang, T. (1999) *An Introduction to Classroom Observation*; London & New York: Routledge.

NJË STUDIM EMPIRIK LIDHUR ME PERSPEKTIVAT E PROGRAMIT TË STUDIMEVE DISIPLINORE "GJUHË GJERMANE DHE TURIZËM" NË UNIVERSITETIN E ELBASANIT

Ema Kristo

Erjon Avllazagaj

Universiteti "Aleksandër Xhuvani" Elbasan

ema_kristo@yahoo.co.uk

eavllazagaj@yahoo.com

Përmbledhje

Me hapjen e programit "Gjuhe gjermane dhe turizëm" në Fakultetin e Shkencave Humane në Universitetin e Elbasanit theksojmë nevojën për kërkime dhe mësimdhënie në një fushë që është një territor i ri për universitetet shqiptare. Duke pasur parasysh hapjen e kufijve në Evropë dhe një industri mbarë botërore të medias dhe të turizmit, si dhe globalizimin teknologjik të komunikimit, ne duam të prekim me hapjen e këtij kursi studimi problemin aktual në hulumtim dhe mësimdhënie.

Ky është një program ndërdisiplinor i studimeve që ofron leksione dhe seminare në kuadër të mësimdhënies, duke mbuluar aspekte ndërkulturore dhe ndërkombëtare të lëndëve të gjuhëve të huaja, shkencës së komunikimit dhe turizmit dhe lidhjen e tyre me disiplina të tjera. Programi ofron orientim të drejtpërdrejtë në punë si dhe njohuri themelore dhe u mundëson studentëve të shohin përtej kufijve profesionalë dhe kombëtarë me qëllim të komunikimit të kompetencës ndërkulturore që do të jetë në kërkesën e tregjeve globale të punës të së ardhmes.

Kjo fushë kërkimore dhe mësimore e sheh turizmin si një fushë të takimit ndërkulturor dhe diskuton marrëdhëniet midis zhvillimit të turizmit dhe ndryshimeve që krijon turizmi në kulturën lokale.

Fjalë kyçe: *gjuhë e huaj, turizëm, programe mësimore dydisiplinore, studime shumëdisiplinore*

Hyrje

Turizmi si një nga sektorët më potencialë përballet me kërkesën gjithnjë në rritje për shërbim më cilësor dhe personel të kualifikuar, ku përfshihen edhe shoqëruesit turistikë, niveli i profesionalizmit të cilëve duhet të jetë i lartë dhe të vijë në ngritje të vazhdueshme.

Arsimi profesional i shoqëruesve turistikë do të përmbushë nevojën e përgjithshme për cilësi të burimeve njerëzore në sektorin e turizmit, i cili kërkon burime të kualifikuara njerëzore, me njohuri dhe aftësi të reja. Programe të tilla të konsoliduara tashmë prej vitesh në universitetet europiane po bëhen interesante edhe për arsimin shqiptar. Ato kombinojnë lëndë të fushave të ndryshme dhe u ofrojnë studentëve shansin dhe mundësinë e një formimi më të gjerë dhe aftësinë për të aplikuar metoda shkencore më të avancuara. Studentët pajisen në këtë mënyrë me kompetenca bazë të domosdoshme për të ushtruar profesione të ndryshme, krahas atij të mësuesisë, në përputhje me kërkesat e një tregu gjithmonë e në ndryshim. Në ditët e sotme edukimi dhe pajisja e studentëve me kompetenca kyçe është një nga çështjet më të diskutuara në sistemin arsimor shqiptar e më gjerë.

Qëllimi i këtij prezantimi është paraqitja e një rasti konkret në universitetin e Elbasanit. Do të pasqyrohet përvoja e implementimit të këtij programi si dhe do të jepen disa propozime modeste në lidhje me zhvillimin e programeve të mëtejshme shumëdisiplinore, duke nënvizuar prioritetet e veçanta të këtyre studimeve, parë edhe në këndvështrimin europian.

Përvoja evropiane (përvoja gjermane)

Studimet shumëdisiplinore – një “markë” për cilësi

Në universitetet Europiane në përgjithësi si dhe në Universitetet gjermane në veçanti studimet kanë qenë të organizuara në tri disiplina studimi (një disiplinë parësore dhe dy disiplina dytësore). Me integrimin e studimeve Bachelor dhe Master disiplinat u reduktuan në dy të tilla (një disiplinë parësore dhe një dytësore). Ka universitete ku të dyja disiplinat janë të barasvlefshme (parësore). Shumica e universiteteve ofrojnë kombinime disiplinash, të cilat plotësojnë njëra-tjetrën nga ana tematike dhe i përgjigjen nevojave të ekonomisë. (Krüger/Rauschenbach, 2004, f. 49)

Studimi dydisiplinor ofron dy avantazhe. Së pari, universitetet mund të krijojnë (kombinojnë) degët e tyre të studimit në mënyrë më individuale, mund të vendosin prioritetet e tyre dhe mund të hyjnë me njëra-tjetrën në konkurrencë për të përfutur studentët më të mirë. Dhe së dyti, të diplomuarit mund të vendosin vetë, se cilën nga dy degët (disiplinat) mund ta zgjedhin si prioritare për të vazhduar studimet Master. Pikërisht ky fleksibilitet i ri është edhe qëllimi i

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

procesit të Bolonjës dhe jo patjetër uniformiteti evropian. Me anë të studimit dydisiplinor u jepet brezave të ardhshëm të të diplomuarve arsimimi më i mirë i mundshëm. Programi i studimeve të tilla lejon studimin e dy fushave të barabarta universitare të studimit dhe ofron mundësi më të mëdha për përfitimin e aftësive kyçe si dhe punësimit. Studentët duhet të marrin parasysh se një studim i tillë, paraqet kërkesa të larta në lidhje me gatishmërinë për të mësuar dhe përvetësuar dy disiplina (të përtafërta ose të ndryshme), si dhe në lidhje me autonominë dhe përgjegjshmërinë. Nga studentët pritet gatishmëria për t’u konfrontuar me sasi të mëdha të dhënash si dhe për t’u përfshirë dhe angazhuar me literaturë të vështirë shkencore në dy disiplina të caktuara.

T’i japësh jetë idesë evropiane

Universiteti i Elbasanit është një institucion arsimit, funksioni kryesor i së cilit është shkollimi i mësuesve. Meqenëse vetëm një pjesë e vogël e të diplomuarve arrin të gjejë një vend pune si mësues, shumë të diplomuar janë të detyruar të gjejnë punë jashtë profesionit të tyre. Situata më problematike është ajo të studentëve që kryejnë studimet në Departamentin e Gjuhëve të Huaja në Fakultetin e Shkencave Humane.

Studimet shumëdisiplinore kanë si qëllim të krijojnë një ofertë shtesë për studentë e këtij fakulteti të cilët dëshirojnë të zgjerojnë kompetencat e tyre dhe synojnë t’i përshtaten situatës reale në tregun e punës.

Jo të gjithë studentët e shkencave humane dhe shoqërore dëshirojnë të vazhdojnë të punojnë si mësues dhe pedagogë. Për ata ka dhe mënyra të tjera punësimi në pothuajse të gjitha seksionet joteknike të ekonomisë, si p.sh. çështjet e personelit, kualifikim personeli, zëdhënës shtypi etj. Sektorët më të rëndësishëm në të cilët mund të punësohen këta të diplomuar janë kultura, mediat dhe shtëpitë botuese. Ata mund të punojnë në institucione kulturore, si gazetarë. Në sipërmarrje private, në një ndërmarrje të huaj, ekspertë marketingu, në fushën e turizmit si nëpunës në agjensi turistike, si udhërrëfyes dhe ekspertë për vendet e gërmimeve arkeologjike.

Rast konkret në Universitetin e Elbasanit: Studimi shumëdisiplinor gjuhë gjermane dhe turizëm

Ky program studimor në Universitetin e Elbasanit kombinon lëndë nga fusha të ndryshme dhe u ofron studentëve shansin e një formimi më të gjerë dhe mundësinë të mësojnë e të aplikojnë metodat shkencore të shumë lëndëve studimore.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Në fillim të studimeve jepen njohuri bazë në lëndën e historisë, njohuri praktike të gjuhës gjermane si dhe njohuri mbi përdorimin e metodave shkencore më të rëndësishme.

Në disiplinën e historisë kompletohen njohuritë themelore me anë të leksioneve e seminareve në lëndët e afërta si gjeografi, arkeologji dhe etnologji dhe merren njohuri të veçanta rajonale për Shqipërinë, Ballkanin, Evropën Lindore dhe Bizantin.

Në disiplinën e gjuhës gjermane objekt studimi janë zhvillimi gjuhësor si dhe format e kontaktit gjuhësor, historia dhe kultura e vendeve gjermanfolëse si dhe letërsia gjermane.

Studentët përgatiten për profesionet në të cilat kërkohen metoda të punës dhe perspektiva të ndryshme. Ata mund të bashkëpunojnë edhe me historianë si edhe me ekspertë të gjuhës gjermane.

Vende pune të mundshme janë muzetë, organizatat joqeveritare, administrata komunale, punësimi edhe në fushën e shërbimit diplomatik, në fushën e ekonomisë (Tregtia dhe Industria) si dhe në organizatat internacionale, shoqëritë turistike etj.

Qëllime ndërdisiplinore janë:

- Përvetësimi i gjuhës gjermane dhe terminologjisë në fushën e turizmit, historisë, kulturës, arkeologjisë etj.
- Aftësia për të udhëhequr guida turistike mbi kulturën shqiptare
- Njohja e lidhjeve historike dhe areale midis gjuhëve dhe kulturave
- Aftësi për një trajtim analitik të teksteve në rrafshin semantik, gramatikor dhe pragmatik.

Struktura e studimit/ Modulet

Ky studim është i ndërtuar në bazë të moduleve dhe ka orientim ndërdisiplinor. Studimi mbështetet në tri kolona:

1. Kurse bazë të cilat transmetojnë njohuri bazë gjuhësore dhe ndërdisiplinore në fushat lëndore Fonetikë/ Fonologji, Tipologji, Morfosintaksë, Semantikë/ Leksikologji/ Leksikografi dhe Pragmatikë/ Sociolinguistikë/ Retorikë/ Histori/ Arkeologji/Etnologji etj.
2. Kurse të thelluara shkencore
3. Kurse IT dhe kurse parapërgatitore në lidhje me teknikat e shkrimit akademik; në këto kurse transmetohen njohuri në lidhje me teknikat e punës dhe të prezantimit, si dhe të artit të shkrimit akademik.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Po t’ i hedhim një sy planit mësimor si edhe gruplëndëve të paraqitura kostatojmë se qëllimi i studimit është dhënia e njohurive bazë, e kompetencave dhe shprehive kyçe në si në lëndën e historisë, turizmit, po ashtu edhe në atë të gjuhës gjermane. Me të drejtë mund të shtrohet këtu pyetja:

A mund të fitojnë studentët që ndjekin studime të tilla shumëdisiplinore njohuri të krahasueshme me ata që ndjekin studimin dhe formohen në një disiplinë të vetme? A mjafton koha e studimit?

Skeptikët dhe kritikët e këtij studimi do t’i përgjigjeshin natyrshëm negativisht kësaj pyetjeje.

Por, siç e theksuam edhe në hyrje të këtij artikulli, në kushtet e sotme është i domosdoshëm ndryshimi dhe përafrimi i legjislacionit të sistemit të lartë arsimor shqiptar me atë evropian, i cili parasheh studimet shumëdisiplinore parësore. Bashkimi European ka programe të veçanta, siç është ai i Eurydice-s që mbështesin dhe hartojnë politika arsimore që kanë për bazë konceptin e të mësuarit gjatë gjithë jetës. Koncepti i të mësuarit gjatë gjithë jetës shpalos edhe kuadrin e përgjithshëm teorik të studimit shumëdisiplinor: studenti pajiset me kompetencat bazë, mëson si si t’i vë në jetë ato në kohën dhe momentin kur duhet t’i përdorë për qëllime studimi të thelluara. Natyrisht kombinimi i kompetencave nga shumë disiplina ofron edhe shanse më të mëdha, studenti mund të përdorë dhe kombinojë kompetenca nga të gjitha disiplinat. Studimi hap një dritare përmes së cilës dhe me ndihmën e së cilës ai shkon drejt një hapësire, të cilën ai mund ta njohë më mirë në kushtet dhe situatën në të cilën ai ndodhet. Mjetet dhe teknikat bazë për njohjen e saj ai i ka. Ajo çka kërkohet është perfeksionimi i tyre, një njohje më e mirë çka do të sillte edhe përdorimin më efikas të tyre. Kjo do të thotë që studimi shumëdisiplinor është jo vetëm një risi, por edhe një domosdoshmëri për arsimin e lartë shqiptar.

BIBLIOGRAFI

Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Thomas, Springer Verlag

GJUHA E HUAJ DHE SHKRIMI AKADEMIK (NJË KËRKIM EMPIRIK)

Ema Kristo

Universiteti "Aleksandër Xhuvani" Elbasan

Ema_kristo@yahoo.co.uk

Përmbledhja

Njohuritë mbi shkrimin akademik janë një pjesë e rëndësishme e arsimit bazë në departamentet shqiptare të gjuhës gjermane. Artikulli ynë analizon mënyrat se si studentët - duke marrë parasysh kushtet specifike në departamentet për gjuhë dhe letërsi gjermane - mund të udhëzohen në këto kurse për shkrimin shkencor dhe punën shkencore Bazuar në përvojat që kemi bërë në Seksionin e Gjuhës Gjermane në Universitetin e Elbasanit, së pari do të përshkruajmë shkurtimisht situatën dhe sfidat specifike në lidhje me aftësitë e shkrimit.

Departamentet e Studimeve Gjermane në Shqipëri përballen me vështirësinë e klasave shumë heterogjene në lidhje me nivelin e njohurive në gjuhën gjermane. Së pari, ka studentë, të cilët vijnë nga shkollat e mesme të gjuhëve të huaja të cilët zotërojnë njohuri të mira të gjuhës gjermane dhe gjithnjë e më shumë studentë me vetëm njohuri themelore në nivelin fillestar.

Nga ana tjetër, sistemi shkollor shqiptar vështirë se po përgatit nxënës në lidhje me kërkesat e një pune të pavarur. Nëse studentët duhet të shkruajnë tekste në mënyrë të pavarur ata jo vetëm që kanë probleme në drejtshkrim dhe gramatikë por kanë dhe shumë vështirësi në gjetjen e fjalëve. Ata gjithashtu nuk kanë aftësinë për të analizuar një temë në thellësi, për ta lidhur atë me literaturën kërkimore dhe për të mbajtur një qëndrim të caktuar në lidhje me temën e trajtuar.

Në kurrikulën e seksionit të Gjuhës Gjermane të Universitetit të Elbasanit, lënda e shkrimit akademik është e përfshirë në dy apo tre semestra. Në semestrin e parë praktikohen lloje të thjeshta tekstesh si përshkrimi, raporti, përmbledhja. Në semestrat e mëvonshëm trajtohen mënyrat e argumentimit në tekstet shkencore. Pas tre semestrash, studentët duhet të jenë në gjendje të shkruajnë detyra në mënyrë të pavarur.

Fokusi i kësaj lënde është mësimi dhe praktikimi i strategjive të leximit si dhe transmetimi i teknikave të punës shkencore. Transmetohen gjithashtu njohuri mbi specifikat e gjuhës shkencore. Studentët praktikojnë zbatimin e strukturave të thjeshta gjuhësore shkencore. Qëllimi kryesor është promovimi i aftësive të përgjithshme gjuhësore të studentëve universitar në atë mënyrë që ato të sigurojnë një bazë për zhvillimin e aftësive gjuhësore specifike për studim.

Njohja dhe aplikimi i modeleve të zakonshme të arsimit dhe strategjive të argumentimit, kompetenca e llojit të tekstit në fushën e mendimit (përfshirë përmbledhjen dhe fragmentin), aplikimi i strukturave shkencore dhe kompetencat në fushën e teknikave të punës shkencore (p.sh. kërkimi) janë po ashtu pjesë përbërëse të kësaj lënde.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Fjalë kyçe: *shkrimi akademik, argumentim i strukturuar, struktura e punimit shkencor, përpunimi i materialit dhe literaturës shkencore*

Roli i shkrimit akademik

Të shkruarit është mjet dhe mënyrë e komunikimit universitar, ndoshta mënyra e tij më e rëndësishme. Gjatë studimeve studentët ndeshen gjithnjë me vështirësi që kanë të bëjnë me mënyrat e hartimit të teksteve. Problemet e të shkruarit janë një dukuri e përgjithshme, ekzistenca e tyre pohohet nga studentët e të gjitha degëve; ato përbëjnë gjithashtu një fenomen ndërkombëtar. Nga ana terminologjike na duket me vend të bëjmë dallim midis të shkruarit shkencor dhe të shkruarit akademik. (Krah Kruse/Ruhmann 1999, f. 50; Rienecker 1999, f. 73.) Studentët gjatë studimeve nuk shkruajnë (shkencërisht) por praktikojnë shkrimin akademik i cili orientohet nga normat e hartimit shkencor të tekstit. Në fakt kohët e fundit kanë filluar të studiohen kushtet e veçanta të këtij lloji hartimi tekstesh që në thelb është riprodhim teksti. (Krah Kruse/Ruhmann 1999, f. 49; Rienecker 1999, f. 31). Me mbylljen e studimeve gjatë punimit të masterit dhe për më tepër të disertacionit duhet arritur niveli i prodhimit shkencor të tekstit.

Kërkesat e shkrimit akademik

Shkrimi akademik kërkon realizimin e pesë lloje kompetencash. (Krah Kruse/Ruhmann 1999, f. 49; Rienecker 1999, f. 81). Pikësëpari përmendim kompetencën gjuhësore. Studentët kanë shpesh probleme në përdorimin e normave gjuhësore të shkrimit (drejtshkrimi, vendosja korrekte e shenjave të pikësimit). Këtë e vërtetojnë rëndom të gjithë ata mësimdhënës të cilët korrigjojnë shpesh detyrat me shkrim të studentëve. Kompetenca e dytë ka të bëjë me stilin e shkrimit: tekstet shkencore paraqesin tipare specifike të stilit. Kompetenca retorike nënkupton sistematikën në punim dhe argumentimin logjik të tekstit të hartuar. Së fundi duhet përmendur kompetenca e të lexuarit dhe të perceptuarit; tekstet shkencore nuk i shërbejnë argëtimit ose frymëzimit por kërkojnë një perceptim kritik. Vlefshmëria, lidhja logjike, argumentimi dhe saktësia e teksteve përbëjnë kërkesat kryesore të shkrimit akademik.

Problemet e të shkruarit

Të shkruarit është një proces në të cilin përfshihen shumë procese të pjesshme, pra bëhet fjalë për një veprimtari tepër komplekse. Shpesh studentët nuk marrin informacione mbi kërkesat konkrete të të shkruarit në lëndët e tyre, ata nuk përgatiten për këtë veprimtari, problemet nuk identifikohen dhe nuk janë të dukshme për ta. Probleme të cilat shfaqen rëndom gjatë procesit të të shkruarit

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

kanë të bëjnë me të menduarit në mënyrë logjike dhe me argumentimin e strukturuar, aftësi këto, të cilat studentët duhet t’i kenë përvetësuar gjatë shkollës. Tërësia e problemeve që krijohen, e kthen shkrimin akademik për shumë studentë në një proces demotivues. (Ehlich / Steets /Traunspurger 2001, f. 127)

Në veçanti si problematike shihen: fillimi i procesit të të shkruarit, gjetja dhe përcaktimi i një çështje apo teme të dobishme/përshtatshme dhe sjellja e rezultateve vetjake në lidhje me çështjen e trajtuar. Një paletë e tërë vështirësish ka të bëjë me perceptimin e literaturës shkencore në lidhje me temën (ndër të tjera me terminologjinë), probleme me motivacionin për një temë të caktuar, me paaftësinë për të zhvilluar një ide të përgjithshme për tekstin që duhet shkruar, si dhe probleme me formulimin etj.

Një nga problemet që dalin pas fillimit të fazës së formulimit është rishikimi i asaj që është shkruar. Rrjedha e të shkruarit shpesh herë ngec, fragmente formulimi zhduken nga kujtesa dhe procesi i formulimit duhet të rifillojë sërish. Kështu që formulimi kthehet në mundim dhe shkruesit kanë ndjenjën se shkruajnë shumë ngadalë ndërsa mosbesimi në aftësinë personale për të shkruar rritet. Edhe frika se nuk mund të shprehen në mënyrë të përshtatshme dhe se mos turpërohen nga kjo mund të ndikojë në këtë sjellje.

Në përgjithësi studentët shprehen se kanë vështirësi në hartimin e një teksti koherent, d.m.th: ta prezantojnë përmbajtjen e tij pa të meta dhe në mënyrë argumentuese. Këto vështirësi burojnë nga shkaqe të ndryshme që fillojnë me formimin e pamjaftueshëm të konceptit deri në vështirësitë e formulimit, por edhe mungesa e njohjes së normave shkencore dhe modeleve të teksteve mund të çojë në problemin e koherencës.

Së fundi, por jo për nga rëndësia edhe faktorët emocionalë luajnë një rol të konsiderueshëm në suksesin e të shkruarit. Sidomos në shkrime të gjata akademike (p.sh.: detyra kursi) qëndrimi pozitiv ndaj temës është kusht themelor për sukses. Anasjelltas një tërësi problemesh në të shkruar mund të çojë në mungesë motivimi dhe në mungesë të lidhjes emocionale me objektin e punimit.

Pasojat e problemeve të të shkruarit

Pasojat që rrjedhin nga problemet e të shkruarit renditen në tre fusha. Fillimisht konstatohen ndikime negative në zhvillimin e rezultateve: (Ehlich/Steets, 2012, f.131)

1. Problemet e të shkruarit dëmtojnë zhvillimin konjitiv dhe intelektual të studentëve. Të shkruarit nuk është një veprimtari, që thjesht do të fiksojë me shkrim diçka të menduar më parë. Të shkruarit ka më tepër një funksion vendimtar. Individët që kanë përvojë në të shkruar përdorin procesin e të shkruarit për të formuluar/hartuar më qartë përcaktimin e detyrave, për të zhvilluar qëllimet

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

e shkrimit dhe për të arritur një të kuptuar të thellë të përmbajtjes së detyrës së shkruar.

2. Ndikimi tjetër negativ ka të bëjë me mënyrën e të sjellurit të studentëve përkundrejt studimit ë tyre. Duke pasur probleme në të shkruar studentët i shtyjnë detyrat me shkrim deri në minutën e fundit. Kjo shpeshherë shkakton panik tek ata.

3. Përveç kësaj mund të krijohen probleme personale: pengesat në të shkruar çojnë në përjetime dështimesh dhe ndjenjash paaftësie, në frikë mossuksesi dhe stres. Megjithatë edhe Universiteti si institucion është i prekur nga këto probleme.

Studim empirik i problemeve gjatë procesit të shkrimit

Duke pasur parasysh problemet e shumta që lidhen me shkrimin akademik hartuam një pyetësor me 25 pyetje që i referohen përvojave që kanë studentët me shkrimin akademik. Gjithsej u pyetën 283 studentë në Fakultetin e Shkencave Humane dhe në Fakultetin e Shkencave të Edukimit pranë Universitetit “Aleksandër Xhuvani” në Elbasan.

Tabela nr. 1: Numri i studentëve në degët përkatëse sipas gjinisë.

Fakulteti	Nr.i studentëve	Gjinia	
		Femra	Meshkuj
FSHH	175 (61.8 %)	98 (56%)	77 (44%)
FSHE	108 (38.2 %)	90 (83.3%)	18 (16.6%)
Gjithsej	283 (100%)	188 (66.4%)	95 (33.5%)

* FSHSH= Fakulteti i Shkencave Humane; FSHE = Fakulteti i Shkencave të Edukimit

Mosha e studentëve varion nga 19 deri në 24 vjeç. Vitet e studimit variojnë nga viti i parë deri në vitin e pestë. Rezultatet e pyetjes së parë “Keni probleme me hartimin e një detyre kursi” paraqiten në tabelën nr. 2:

Tabela nr.2: Përqindjet e studentëve që kanë probleme në hartimin e detyrës së kursit.

Fakulteti	Probleme	
	Jo	Po
FSHH	23.5 %	76.5 %
FSHE	10.0 %	90 %
Gjithsej	18.7% (53)	81,3 % (230)

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Siç paraqitet edhe në tabelë pjesa më e madhe e studentëve ka probleme me shkrimin akademik si në Fakultetin e Shkencave Humane (76.5 %) ashtu edhe në Fakultetin e Shkencave të Edukimit (90 %). Problemet më të mëdha hasin studentët e Fakultetit të Shkencave të Edukimit.

Problemet në veçanti

Në tekstin në vijim do të paraqesim rezultatet në lidhje me pyetjet e anketimit. Janë marrë parasysh vetëm studentët të cilët kanë probleme me procesin e shkrimit akademik. Jo për çdo pyetje të pyetësorit kemi marrë përgjigje nga studentët. Numrin e studentëve të cilët kanë dhënë përgjigjet për pyetjet e detajuara e kemi shënuar me “N”.

Hartimin e një detyre kursi e kanë ndërprerë 21.9 %; 78.1 % e studentëve nuk a ka pasur këtë përvojë. (N=192)

Të zhgënjyer nga rezultaltet e përpjekjeve të tyre kanë qenë 51 %, 49 % kanë qenë të kënaqur me rezultatet e tyre (N=198). Ky zhgënjim sigurisht ka ndikuar në motivimin e secilit prej studentëve.

Problemin e mosdorëzimit në kohë të punimit apo detyrës së kursit e kanë pasur 43.1 %, 56.9% nuk janë përballur me këtë problem.

Mungesën e ndihmës në hartimin e një detyre kursi e kanë ndjerë 51.3 %, 48.7 % përgjigjen se kanë pasur ndihmë profesionale apo këshillim nga pedagogët e lëndës. (N=199)

Formulimit në pyetësor “Gjendem përpara fletës së bardhë apo ekranit të kompjuterit dhe nuk di si të filloj” i dhanë përgjigje me po 45.8 % ndërsa 54.2% nuk hasnin në një vështirësi të tillë (N=203).

Me fenomenin e kundërt “Filloj para kohe të shkruaj dhe më pas më duhet të riorganizoj të gjithë materialin” kishin përvojë 14.2 %; 85.8% nuk e njihnin këtë problem.

Pyetjes nëse studentët hartojnë një ndarje fillestare të punimit dhe e rishikojnë atë sërish më pas u vu re se 38.7 % i janë përgjigjur me po. 61.3 % nuk e kishin këtë problem.

Meqenëse edhe faktorët emocionalë ndikojnë dukshëm procesin e të shkruarit në pyetësorin tonë u interesuam edhe për vetëbesimin që kanë studentët në lidhje me kryerjen e një detyre. 63.3 % u përgjigjën se i druheshin kërkesave dhe nuk besonin se do t’i realizonin ato në kohën e duhur. 36.7 % shkruajnë se kanë besim tek vetja për arritjen e kërkesave të dhëna.

Faza e konceptimit dhe hartimit të një detyre apo shkrimi është e lidhur ngushtë me fazën e mbledhjes së materialit apo literaturës së nevojshme për trajtimin e një teme të caktuar. 58.9 % kanë dhënë përgjigjen se mbledhin më shumë material

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

seç duhet dhe kanë më pas probleme me përzgjedhjen dhe organizimin e duhur të literaturës së gjetur. 41.1 % nuk e kanë këtë problem (N=204).

Nga përgjigjet e pyetjes nëse ekzistojnë probleme në lidhje me gjetjen e mjaftueshme të literaturës dhe materialit u vu re se 22.9 % kishin probleme të tilla; për pjesën tjetër, 77.1 % nuk ekzistonte një problem i tillë. (N=201)

Një karakteristikë e rëndësishme e shkrimit shkencor e akademik është intertekstualiteti. Për realizimin e intertekstualitetit në një punim shkencor është me shumë rëndësi dhe thelbësore aftësia për të përmbledhur dhe përpunuar tekste të ndryshme të domosdoshme për temën që trajtohet. Nëse nuk arrihet kjo atëherë procesi i të shkruarit dëmtohet seriozisht. Pyetjes se cilët studentë kanë probleme me përmbledhjen e teksteve të literaturës shkencore, 43.8 % iu përgjigjen me “po” dhe 56.2% me “jo”. (N=198)

Vështirësi me renditjen dhe vlerësimin e rezultateve të ndryshme të literaturës ekzistuese në lidhje me një tematikë të caktuar kanë 43.4 % e studentëve të anketuar. 56.6 % nuk janë konfrontuar me këtë problem. (N=193)

Pyetja në vazhdim e pyetësorit ka të bëjë me volumin e një detyre kursi. 19.7 % nuk kanë aftësinë të shkruajnë gjatë dhe nuk mundën të arrijnë faqet e kërkuara. 80.3 % nuk e kanë këtë problem. (N=198). Ndërkohë që 27.8 % e studentëve përmendin faktin se shkruajnë më gjatë seç duhet. 72.2 % e studentëve nuk e kanë këtë problem.

Një problem tjetër me rëndësi në shkrimin akademik është përmbajtja e tekstit të shkruar. Normalisht që përmbajtja nuk lidhet direkt me procesin e të shkruarit se sa me njohuritë specifike të secilit në një fushë të caktuar. Gjithsesi asnjë nuk mund të shkruajë mbi një temë të caktuar nëse ka probleme me përmbajtjen. Prandaj një pyetje tjetër e pyetësorit i referohet vështirësive që mund të kenë studentët me të kuptuarit e përmbajtjes shkencore. 35.7 % kanë probleme të kuptojnë përmbajtjen e literaturës shkencore. 64.3 % e mohuan një vështirësi të tillë.

Krahas elementeve të tjera të shkrimit akademik, studentët duhet të zotërojnë stilin shkencor të të shkruarit. Probleme me stilin e të shkruarit kanë 49.5%. 50.5 % u përgjigjen se e zotërojnë mirë këtë aftësi.

Renditja dhe rankimi i problemeve

Një qëllim i këtij punimi empirik është krahas qëllimeve dhe objektivave të tjera renditja dhe rankimi i problemeve të cilat hasin studentët tanë në shkrimin akademik. Të dhënat në kllapa janë në përqindje.

1. Mosbesimi, frika, druajtja për të mos realizuar kërkesat e duhura në procesin e shkrimit (63.3)
2. Shumë material, probleme me organizimin e tij. (58.9)
3. Probleme me hyrjen/ fillimin e një punimi (54.2)

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

4. Mungesa e ndihmës profesionale (51.3)
5. Zhgënjimi nga rezultatet (51,0)
6. Probleme që lidhen me stilin e të shkruarit (49.5)
7. Probleme që lidhen me përpunimin e literaturës shkencore (43.8)
8. Probleme që lidhen me renditjen dhe vlerësimin e literaturës shkencore (43.4)
9. Mospërfundimi në kohë i detyrës (43.1)
10. Probleme me strukturën (ndarjen) e punimit (38.7)
11. Probleme me përmbajtjen (35.7)
12. Detyra është më e gjatë seç duhet (28.7)
13. Mungesa e materialit/ literaturës (22.9)
14. Detyra është më e shkurtër seç duhet (19.7)
15. Fillimi përpara kohe e punimit, humbja e fillit (15.7)

Probleme të tjera

Një pjesë e mirë e studentëve të anketuar përmendën në pyetësorët e shpërndarë edhe probleme të tjera, të cilat nuk ishin objekt i pyetësorit tonë. Më të shumtat janë: probleme që kanë të bëjnë me formën e një punimi shkencor, probleme që kanë të bëjnë me mungesën e motivimit për të shkruar, si dhe probleme që kanë të bëjnë me mungesën e një këshillimi apo drejtimi profesional nga ana e mësimitdhënësve apo studentëve me përvojë në lidhje me shkrimin akademik. Sigurisht që këto të dhëna i marrim me seriozitet dhe prandaj i problematizojmë në këtë shkrim. Trajtimi i tyre kërkon punime dhe analiza të mëtejshme në këtë fushë.

Përfundime

Siç vihet re nga çështjet e lartpërmendura konstatojmë se 80 % e studentëve të anketuar ka probleme me shkrimin akademik. Nuk vihen re ndryshime midis dy gjinive në lidhje me problemet e të shkruarit.

Në mënyrë të përmbledhur problemet i referohen vështirësive që kanë të bëjnë me strukturën e punimeve shkencore, me gjetjen dhe përpunimin e materialit dhe literaturës, me përmbajtjen dhe stilin shkencor të punimeve, me këshillimin specifik të studentëve etj.

Mendojmë se duhet punuar më shumë nga institucionet akademike në lidhje me këshillimin e studentëve në fushën e shkrimit akademik. Sugjerohet që krahas lëndës që ofrohet në kurrikulat e studimit të ketë edhe qendër këshillimi të veçantë për transmetimin e kompetencave bazë të studimit.

BIBLIOGRAFI

Ehlich Konrad/Steets Angelika (2012). Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen, De Gruyter Verlag

Ehlich Konrad/ Steets Angelika/ Traunspurger Inka (2001). Schreiben für die Hochschule: Eine Annotierte Bibliographie (Textproduktion Und Medium). De Gruyter Verlag

Krah Kruse/Ruhmann/ Rienecker (1999). Schlüsselkompetenz Schreiben Konzepte. Methoden. Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule, Luchterhand Verlag.

VLERËSIMI I KOMPETENCËS SË PËRKTHIMIT NË ARSIMIN E LARTË

Eriola Qafzezi

Juliana Çyfeku

**Universiteti “Fan S. Noli”
eriola_bonja@yahoo.com
juliana.cyfeku@gmail.com**

Përmbledhje

Në ditët e sotme të gjithë jemi dëshmitarë të procesit të globalizimit dhe hapave të shpejtë me të cilët ai po përhapet. Në këtë drejtim, të përkthyerit ka një rol edhe më të veçantë, si një proces që ndihmon në komunikimin dhe negociimin mes popujve dhe kulturave të ndryshme. Vitet e fundit, studimet përkthimore janë pasuruar me kontribute të ndryshme teorike dhe praktike. Një fushë e veçantë që ka tërhequr vëmendjen e studiuesve është vlerësimi i përkthimit, që, në vetvete, lidhet me studimet mbi kompetencën e përkthimit. Këto studime na ndihmojnë në procesin e mësimdhënies dhe, njëkohësisht, edhe në trajnimin e përkthyesve. Në këtë artikull do të shqyrtojmë një sërë mjetesh që mund të përdoren për ndërtimin dhe vlerësimin dhe matjen e kompetencës së përkthimit. Shembujt do të merren nga orë mësimore konkrete me studentët e kursit të tretë, Gjuhë Angleze në Fakultetin e Edukimit dhe Filologjisë. Studentët kanë lëndën e Përkthimit si pjesë të kurrikulës, së bashku me lëndë të tjera, si: Komunikim, Psikolinguistikë, Sociolinguistikë, Analizë Teksti, etj., lëndë të cilat ndihmojnë në formimin e përgjithshëm të studentit, dhe, njëkohësisht, ndihmojnë në formimin dhe vlerësimin e kompetencës së përkthimit, në ndërthurje me ekzistencën e kompetencave të tjera në fusha të ndryshme. Ky artikull synon të sjellë disa pikpamje teorike në lidhje me kompetencën e përkthimit si dhe vlerësimin dhe matjen e kësaj kompetence. Do të diskutojmë rreth përdorimit të disa mjeteve që mund të përdoren për vlerësimin e kompetencës dhe do të përmendim shembuj konkretë nga detyra që ju jepen studentëve në orën mësimore. Ky artikull synon të sjellë një kontribut modest në fushën e arsimit të lartë një një kohë ku kompetencat po vlerësohen dhe integrohen gjithnjë e më shumë, gjë që kërkon që mjetet e nevojshme për matjen e kompetencave të përdoren në mënyrë sa më të përshtatshme.

Fjalë kyçe: *kompetenca, përkthim, vlerësim, mjete, arsim.*

Kompetenca e përkthimit: një vështrim panoramik

Impulsi i përkufizimit në kërkimet mbi përkthimin ka si synim zgjerimin e konceptit të përkthimit, duke përcaktuar disa kufij apo kufizime të studimeve përkthimore, edhe pse këto kufij nuk formojnë një figurë të mbyllur.

(Tymoczko 2005:1086)

Vitet e fundit kanë nxjerrë në pah nevojën që arsimit të lartë të ofrojë programe mësimdhënieje dhe trajnimi që përditësojnë aftësitë specifike që duhen sipas vendit të punës, duke pasur si synim ofrimin e kompetencave të nevojshme, fitimi i të cilave rrit mundësitë e punësimit të studentëve pasi të diplomohen. Kështu, një nga qëllimet e arsimit të lartë me bazë kompetencat është që të arrijë të zvogëlojë boshllëkun ndërmjet tregut të punës dhe sistemit të arsimit të lartë. Sipas standardeve të Kuadrit Evropian për Arsimin e Lartë, universitetet duhet të synojnë që të aftësojnë studentët që të fitojnë kompetenca që përshtaten me programin e studimit që ata ndjekin. Nëse mësimdhënia dhe mësimnxënia janë me bazë kompetencat, kjo nënkupton që procesi shkon përtej njohurive, nënkupton që duhet të fitohet edhe njohuritë edhe aftësitë e nevojshme që njohuritë të mund të përdoren në një kontekst specifik. Mësimdhënia me bazë kompetencat nënkupton një përkufizim të qartë dhe të zbatuar të kompetencave si dhe mënyrës se si ato mund të lidhen me aktivitetet e të nxëniet (Nikolov R. et al. Competence Based Framework for Curriculum Development. PICTET, Za bukвите, O’ pismeneh, Sofia, Bulgaria, 2014: 17). Këto aktivitete duhet të kryhen me studentët në bashkëpunim me mësuesit me qëllim që të garantohet fitimi i kompetencave në nivele të ndryshme, nivele të cilat do të shërbejnë më tej si pika referimi për vlerësim. Pikërisht përcaktimi i këtyre pikave të referencës për vlerësim është një nga elementët më kyç për ndërtimin e modeleve me bazë kompetencat në arsimin e lartë. Në këtë pjesë të punimit, po prezantojmë disa pikpamje në lidhje me kompetencën e përkthimit dhe vlerësimin e saj.

Në ditët e sotme, e gjithë bota karakterizohet nga nivele të shpejta zhvillimi dhe globalizimi, gjë që kërkon një rritje të kërkesës dhe vëllimit të përkthimit dhe përgjegjësisë që procesi i përkthimit ka në vetvete. Diskutimi në lidhje me fitimin dhe vlerësimin e kompetencës së përkthimit duhet të konsiderohet nga një këndvështrim specifik, meqenëse përkthimi është përdorur tradicionalisht si një mjet për zhvillimin e kompetencës gjuhësore dhe aftësi të tjera të përgjithshme, ndërsa, në vitet e fundit, konsiderohet si një aftësi e dobishme në vetvete. Siç shprehet Nojbert (Neubert), “studimi i përkthimit dhe, veçanërisht, institucionet akademike ku jepet si lëndë praktika e përkthimit, nuk ekzistojnë në një kullë të fildishtë. Ata shërbejnë sipas nevojave shoqërore (Neubert, A. Translation as Mediation. In Babel: The Cultural and Linguistic Barriers Between Nations. Ed. R.Kolmel and J. Payne. Aberdeen: Aberdeen University Press, (1989: 5-12). Të kuptuarit dhe të vëniet në praktikë të këtyre mendimeve në lidhje me kompetencën

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

e përkthimit është me rëndësi të veçantë për komunikimin në gjuhë dhe kultura të ndryshme si dhe në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies së Përkthimit si lëndë akademike. Një nga studiuesit e parë që ka sjellë një ndryshim të ndjeshëm në mësimdhënien e përkthimit ishte Desli (Deslie) në vitet 80 të shekullit të kaluar. Ai ka qenë ndër të parët që prezantoi nevojën për të integruar objektivat e mësimdhënies dhe metodologjinë, duke i përshtatur me studentët, të cilët, nga ana e tyre, përfshihen në procesin e nxënies. Megjithatë, integrimi i konceptit “kompetencë” në studimet përkthimore është një prirje e kohëve të fundit, krahasuar me përdorimin dhe integrimin e lëtij koncepti në disiplina dhe lëndë të tjera.

Studiuesit mendojnë se kompetenca e përkthimit po kthehet në një nga qëllimet kryesore në trajnimin e përkthyesve (Komissarov 2002; Gile 2001; Scarpa 2010). Trajnimi përgatit një “produkt gjysëm-të-përfunduar”, që do të përsoset gjatë aktivitetit të mëtejshëm profesional (Gémar 1996: 503). Kompetenca e përkthimit filloi të analizohet në Studimet Përkthimore në mes të viteve 1980, dhe fitoi më shumë terren në vitet 1990. Sipas A. H. Albir (2015), evoluimi i studimit në lidhje me kompetencën e përkthimit mund të ndahet në dy periudha kryesore me karakteristika të ndryshme (Albir, A. H. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. Les Presses de l’Université de Montréal, Meta 602, 2015: 256-280). Më poshtë prezantojmë një përmbledhje të shkurtër të studimit të tij, që përmbledh dy periudha: studimet e hershme mbi kompetencën e përkthimit dhe konsolidimi i studimeve mbi kompetencën e përkthimit. Periudha e parë fillon në mesin e viteve 1980, me propozimet e para për modelet e kompetencës së përkthimit. Ndër propozimet e para vërehen modele që e ndajnë kompetencën e përkthimit në përbërës të ndryshëm (Bell 1991; Neubert 1994; Kiraly 1995; Cao 1996; Hurtado Albir 1996a, 1996b; Hansen 1997; Risku 1998; etc. cituar në Albir, A. H 2015: 258). Në studimet e kësaj periudhe, del në pah se kompetenca e përkthimit kërkon ekzistencën e kompetencave që shkojnë përtej natyrës thjesht dhe vetëm gjuhësore, si dhe përfshin përbërës të ndryshëm, si, për shembull, gjuhësorë dhe jashtëgjuhësorë, aftësi dokumentimi, transferimi, etj. Këta përbërës janë të natyrave të ndryshme (në lidhje me njohuritë, aftësitë dhe sjelljen). Gjatë kësaj periudhe, të paktë ishin ata studiues që e lidhnin kompetencën e përkthimit me ekspertizën; ata kryesisht e trajtonin kompetencën e përkthimit në mënyrë të pjesshme. Për shembull, Nojbert thekson shtatë cilësi të kompetencës së përkthimit: kompleksiteti, heterogjeniteti, përafërsia, fundi i hapur, krijueshmëria, situacionaliteti dhe historia – të gjitha këto cilësi janë të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën. Albir (2015) thekson se kompetenca e përkthimit është kthyer në një objekt studimi të mëvetësishëm që prej viteve 2000. Në të shumtën e rasteve, kompetenca e përkthimit është konsideruar si një lloj i veçantë njohurie eksperte që kërkon ekzistencën e njohurive deklarative dhe procedurale. Gjithashtu, ndër

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

vite, janë prezantuar edhe vlerësime empirike për kompetencën e përkthimit. Studimet në lidhje me kompetencën e përkthimit kanë përfituar edhe nga studimet e disiplinave të tjera. Mund të përmendim shembuj të ndryshëm nga këndvështrimi didaktik (Kelly 2005; González Davies 2004; Katan 2008), teoria e relevancës (Gutt 2000; Gonçalves 2005; Alves and Gonçalves 2007), studimet mbi ekspertizën (Shreve 2006; Göpferich 2009), manaxhimi i njohurive (Risku, Dickinson and Pircher 2010), këndvështrimi profesional dhe i sjelljes (Gouadec 2007; Rothe-Neves 2005), etj.

Diskutimi në lidhje me kompetencën e përkthimit ka marrë një zhvillim të ndjeshëm në Spanjë nga grupi i studimit PACTE në Universitetin e Barcelonës (1998) si dhe nga Kelli (Kelly, 2002, 2005), studime të cilat kanë propozuar modele për kompetencën e përkthyesit. Modeli i prezantuar nga Kelli përfshin kompetencë tesktuale dhe komunikative në të paktën dy gjuhë, kompetencë kulturore, kompetencë lëndore, kompetencë instrumentale dhe profesionale, kompetencë psiko-filozofike ose të sjelljes, kompetencë ndërpersonale dhe strategjike (Way, C. Bringing Professional Practices into Translation Classrooms. Universidad de Granada (Spain) AVANTI Research Group, f. 132). Kompetenca e përkthimit përfshin disa nën-kompetenca të tjera dhe njëkohësisht aktivizon një sërë përbërësish psiko-fiziologjikë si: nënkompetenca bilinguale, nënkompetenca jashtëgjuhësore, nënkompetenca e njohurive të përkthimit, nënkompetenca instrumentale, nënkompetenca strategjike, përbërësit psiko-fiziologjikë: lloje të ndryshme të përbërësve konjitivë dhe të sjelljes si dhe mekanizmat psikomotorë. Të gjitha këto kompetenca kombinohen gjatë përkthimit në mënyrë hierarkike ndërmjet tyre. Kompetenca strategjike ka një rëndësi të veçantë sepse kontrollon procesin e përkthimit dhe korrigjon defektet në kompetencat e tjera (Albir, A. H. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. Les Presses de l’Université de Montréal, Meta 602, 2015: 259).

Në përmbyllje të këtij kuadri teorik, theksojmë që nuk kemi si synim të përcaktojmë as një përkufizim minimalist të kompetencës së përkthimit, dhe as një përkufizim “ideal” dhe gjithëpërfshirës – të dyja këto qëndrime nuk do të ishin realiste dhe do të sillnin konfuzion dhe kundërshti. Mendojmë që ka më shumë rëndësi që t’i shtrijmë synimet tona drejt të kuptuarit dhe të hartuarit të një taksonomie që përfshin përbërësit dhe nënpërbërësit e kompetencës së përkthimit, që, në vetvete, do të lehtësonte procesin e dhënies së detyrave studentëve, dhe, njëkohësisht, me të njëjtën rëndësi, të ndihmonte në procesin e vlerësimit të kompetencës së përkthimit.

Shqyrtimi i mjeteve që ndërtojnë dhe vlerësojnë kompetencën

Vlerësimi është një nga elementët më të rëndësishëm në modelin e të mësuarit me bazë kompetencat. Aktivite të ndryshme që përdoren gjatë procesit të mësimit, mund të shërbejnë njëkohësisht edhe si aktivitete për vlerësim. Në rolin e edukatorit, ne duhet të sigurohemi që ka gjithmonë një lidhje ndërmjet kompetencave dhe vlerësimit të vazhduar dhe përfundimtar. Në fund të çdo semestri, duhet të vërtetojmë nëse kompetencat janë fituar nga studentët dhe nëse ata mund t’i përdorin praktikisht ato. Një vlerësim i tillë është një mjet i fuqishëm për vlerësimin e cilësisë të procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies (Nikolov R. et al. *Competence Based Framework for Curriculum Development*. PICTET, Za bukвите, O’ pismeneh, Sofia, Bulgaria, 2014: 21-22). Në këtë pjesë të artikullit do të prezantojmë disa mjeete që mund të përdoren në procesin e vlerësimit të kompetencës së përkthimit. Shembujt do të merren nga aktivitete dhe ushtrime që janë realizuar me studentët e kursit të tretë, Programi i Studimit “Gjuhë Angleze”, Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë. Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë. Ata studiojnë lëndën “Përkthim” në vitin e fundit të nivelit Bachelor, dhe, më pas, i thellojnë studimet e tyre në nivelin “Master”, nëpërmjet lëndës “Tipologji Tekstote në Përkthim”, “Praktikë Përkthimi”, etj.

Prezantimi i mjeteve që ndërtojnë dhe vlerësojnë kompetencën

Albir propozon që kompetencat të operacionalizohen me qëllim që procesi i mësimdhënies të çojë drejt planifikimit të fitimit të tyre. Janë bërë shumë propozime në lidhje me operacionalizimin e kompetencës, duke marrë në konsideratë këto aspekte: përkufizimin e kompetencës, elementët përbërës (sjellje e vrojtueshme që mund të përdoret si një tregues për vlerësim, përmbajtje që lidhet me disiplinën, ushtrime dhe procedura të mundshme për fitimin dhe vlerësimin e kompetencës), cituar në Albir, H. (2015: 263). Një qëndrim me interes për vlerësimin e kompetencës së përkthimit është prezantuar nga Uei (C. Way). Ajo shprehet se trajnimi në arsimin e lartë duhet të marrë në konsideratë metodologjitë e mësimdhënies, gjë që e afron trajnimin me praktikën profesionale, që do të thotë se studentët duhet të pajisen me aftësitë dhe kompetencat që nevojiten në tregun e punës së përkthyesve (Way, C. *Bringing Professional Practices into Translation Classrooms*. Universidad de Granada (Spain) AVANTI Research Group, f. 132). Gjatë viteve 2002, 2004 Uei propozoi një projekt si një aktivitet për të përmirësuar kompetencën ndërpersonale, kompetencën psiko-fiziologjike dhe strategjike duke bashkuar studentët e vitit të fundit të *Përkthim dhe Ligj* në një sipërmarrje realiste në një projekt të realizuar në bashkëpunim me Departamentin e Ligjit Ndërkombëtar në Fakultetin e Ligjit të Universitetit të Granadës (Way, 2002, 2004). Projekti pati rezultate shumë pozitive për të gjithë studentët, veçanërisht

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

në vlerësimin e aftësive ndërpersonale dhe në fitimin e besueshmërisë të studentëve të përkthimit. Qëndrimi me baza detyrat dhe projektet, që është prezantuar në shumë botime (Hurtado Albir 1992; 1993; 1996a; 1999a; 2007; 2008; 2015a/b; etj.), është vlerësuar si një kuadër i përshtatshëm metodologjik për fitimin e kompetencës së përkthimit. Ky qëndrim ka në themel hartimin e një sërë ushtrimesh udhëzuese dhe e konsideron *ushtrimin* si njësi në bazë të së cilës organizohet procesi i të mësuarit. Gjithashtu duhet bërë dallimi i dukshëm ndërmjet ushtrimeve përgatitore dhe atyre përfundimtare, ku, ushtrimet përgatitore përcaktojnë terrenin për performancën e ushtrimeve përfundimtare (Albir, H. 2015: 263). Albiri e përkufizon *ushtrimin* si një njësi pune që përfaqëson praktikën e përkthimit, që është krijuar qëllimisht për të përkthyer, dhe që është hartuar me një objektiv, strukturë dhe sekuencë pune specifike (Hurtado Albir 1999a: 56). Njësitë e mësimdhënies organizohen në ushtrime të ndryshme që përgatitin studentët për një apo më shumë ushtrime përfundimtare, të cilat mund të kryhen brenda ose jashtë klasës, me ose pa udhëzime, individualisht ose në grupe. Një ushtrim i hapur që përfshin një sërë objektivash mësimore dhe që karakterizohet nga një vijueshmëri më e gjerë do të quhet një projekt (Albir, H. 199a: 56, cituar në Albir, H. (2015: 263).

Instrumentat që mund të përdoren për të hartuar ushtrime mund të jenë: tekste, përkthimi, pyetësorë, ushtrime kontrastive, formularë, tekste mbështetës, regjistrime të procesit të përkthimit, portfoliot e përkthimit, rubrikat, etj. Al-Hadithya i shton kësaj liste edhe përdorimin e grupeve të diskutimeve online për të krijuar një forum të reagimeve formuese në kohë reale. Nëpërmjet përdorimit të grupeve të tilla, studentët ose grupet e studentëve mund të vlerësohen nga shokët e grupeve të tjera dhe reagimi mund të përdoret për të ndryshuar tekstin e përkthyer. Pasi janë vjelë reagimet dhe pasi janë bërë edhe ndryshimet në tekstin e përkthyer, bëhet vlerësimi formues dhe klasa mund të diskutojë mbi variantet e ndryshme të origjinalit (Al-Hadithya T. 2015 *The Traditional Vs. The Modern Translation Classroom: A Need For New Directions In The UAE Undergraduate Translation Programs*. Cituar në *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192, 2015: 184).

Në studimin e tij (Albir, 2015), gjithashtu shprehet se vlerësimi konsiderohet si një mjet për procesin e nxënies, jo thjesht pjesë e një sistemi vlerësimi. Llojet e ndryshme të vlerësimit që propozohen (Galán-Mañas and Hurtado Albir 2015) përfshijnë tre faktorë: qëllimi, koha dhe vlerësuesi. Vlerësimi i kompetencës duhet të synojë edhe të përfshijë vlerësimin e produktit dhe procesit, vlerësimin e njohurive, aftësive dhe sjelljeve, zbatimin e kritereve të vlerësimit (rubrikat e vlerësimit, me kritere dhe nivele të ndryshme vlerësimi që do të përdoren në vlerësimin e njëri-tjetrit dhe vetëvlerësim), t'i japë rëndësi të konsiderueshme vlerësimit formues, duke aftësuar studentët të vlerësojnë aktivitetin e tyre, të promovojë vetë-vlerësimin e studentëve nga këndvështrime të ndryshme, etj.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

(Albir, H. (2015: 269-270). Ushtrimet për vlerësim mund të ndryshojnë në varësi të kompetencave dhe treguesve të kompetencës që do të vlerësohen. Në pjesën në vazhdim, do t’ju referohemi në mënyrë konkrete disa aktiviteteve që mund të përdoren në orën e përkthimit në arsimin e lartë dhe do të japim disa udhëzime se si mund të formulohen kërkesat e ushtrimeve në mënyrë sa më të qartë. Shembujt janë marrë nga ushtrime konkrete zhvilluar me studentët e kursit të tretë në orët e lëndës së përkthimit.

Analizë e shembujve

Në këtë pjesë të punimit do të prezantojmë shembuj konkretë nga aktivitetet e përkthimit me studentët e kursit të tretë, programi i studimit Gjuhë Angleze. Analiza jonë nuk do të përqëndrohet në përkthimet e studentëve, por në mënyrën e hartimit të kërkesës dhe sugjerimet se si mund të përmirësohet ajo me qëllim që performanca e studentit të jetë sa më efikase dhe të fitohen sa më mirë kompetencat dhe nën-kompetencat e përkthimit.

Një nga hapat e parë dhe më të rëndësishëm në hartimin e instrumentave të vlerësimit është përkufizimi i kërkesës. *Kërkesa ka të bëjë me një përkufizim të qartë se çfarë kërkohet konkretisht që të përfshihet nga hartuesi i një testi në një aftësi të caktuar. Kërkesa nuk përfshin vetëm emërtimin e aftësisë, njohurisë ose sjelljes që po vlerësohet, por përfshin edhe copëzimin e njohirisë, aftësisë ose sjelljes në elementë që formulojnë kërkesën dhe që mund të cilësohen dhe maten nëpërmjet rubrikave* (Fulcher (2003), cituar në Angelelli C. V. Using a rubric to assess translation ability. Defining the construct. Në E. J. Holly and Angelelli C. V. (Ed.s) Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies, Vol XIV, 2009:13). Rubrikat përdoren në testimin dhe vlerësimin e gjuhës për të matur cilësi dhe kompetenca parësore dhe të shumëfishta në prodhimin e gjuhës. Termi “cilësi” i referohet një aftësie ose kompetence të veçantë që po matet (Cohen 1994, cituar në E. J. Holly and Angelelli C. V. (Ed.s) Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies, Vol XIV, 2009:60). Për shkak se rubrikat përmbajnë një sërë nivelesh numerike që tregojnë nivelin e arrtijeve ose performancën për vlerësimin e secilit aspekt (p.sh., dobët / mirë / shkëlqyeshëm; dobët / pamjaftueshëm / mjaftueshëm / mirë / shkëlqyeshëm; nga 0 deri në 5 ose 10; etj.) rubrikat mund të përdoren me shumë efikasitet në zbatimin e vlerësimit të vazhduar dhe përfundimtar. Rubrikat shpjegojnë qartë se çfarë pritet nga studentët dhe mund të përshtaten me qëllimin e kompetencës apo nënkompetencës së dëshiruar që do të fitohet. Gjithashtu, rubrikat mundësojnë vetëvlerësimin dhe vlerësimin e bashkëstudentëve, nëpërmjet një shkalle me nivele që përcaktojnë qartë numrin e pranueshëm të gabimeve për çdo nivel të shkallës. Rubrikat duhet t’iu jepen studentëve paraprakisht, në mënyrë që studentët t’i njohin mirë kriteret që do të shërbejnë si mjete vlerësimi për punën e

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

tyre. Në këtë mënyrë, plotësimi i ushtrimit nga ana e tyre do të ketë më shumë rezultate pozitive.

Shembull 1	
Rubrikë e formuluar në mënyrë të dobët ¹	Rubrikë e formuluar në mënyrë më të suksesshme
Përktheni esenë Giving Advice në gjuhën shqipe.	Përktheni esenë Giving Advice në gjuhën shqipe, duke i kushtuar rëndësi të veçantë çështjes së nënkuptimeve dhe gjithë imazhit që ka ndërtuar shkrimtari për veten e vet. Konsideroni strategji të mundshme që ndihmojnë lexuesin e përkthimit që të nxjerrë kuptimin e duhur nga synimet e shkrimtarit origjinal. Tregoni kujdes që të transmetoni kuptimin e analogjive (nëpërmjet strategjive të tilla si transferimi, rikrijimi, etj.). Përdorni shkallën e dhënë që të vlerësoni tekstet e përkthyer nga bashkëstudentët. Identifikoni numrin dhe llojin e gabimeve dhe merrni në konsideratë gabimet për të bërë vlerësimin.

Ushtrime të tjera që mund të përdoren në orën e përkthimit janë aktivitetet, detyrat dhe projektet. Ato do të përshkruhen më poshtë, ashtu sikurse prezantohen në librin *Multiple Voices in the Translation Class*, një vepër vërtet frymëzuese për mësuesit dhe studentët e përkthimit.

Aktivitetet janë ushtrime konkrete dhe të shkurtra që ndihmojnë për të praktikuar çështje specifike, qofshin këto gjuhësore, enciklopedike, ose profesionale (Davies, M. G. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Project*. John Benjamin Publishing company, Amsterdam, Philadelphia 2004: 22).

Shembull 2	
Rubrikë e formuluar në mënyrë të dobët	Rubrikë e formuluar në mënyrë më të suksesshme
Përktheni pjesën shkeputur nga	Aktiviteti përgatitor: Lexoni ekstraktin dy herë.

¹ Kërkesat janë dhënë studentëve në gjuhën angleze. Brenda qëllimeve të këtij punimi, kërkesat janë përkthyer në gjuhën shqipe.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

<p>Ants: The Civilized Insect në gjuhën shqipe për dhjetë minuta.</p>	<p>Aktiviteti: Filloni të përktheni ekstraktin në gjuhën shqipe. Keni dhjetë minuta kohë në dispozicion për ta realizuar përkthimin. Sigurohuni që informacioni i dhënë në original për llojet e milingonave të transmetohet në mënyrë të saktë në gjuhën shqipe.</p> <p>Pas aktivitetit: Diskutim. A është i nevojshëm redaktimi? A ju pengon trysnia e kohës në dispozicion? Si është më mirë: të përkthehet i gjithë teksti, apo të copëzohet? A ndikon lloji i tekstit në produktin përfundimtar? A është koha e mjaftueshme? Shkëmbejeni fletët me njëri-tjetrin dhe krahasoni rezultatet.</p>
---	---

Ushtrimi nënkupton një zinxhir aktivitetesh me qëllim të njëjtë dhe me një produkt përfundimtar. Plotësimi i plotë i ushtrimit kryhet në disa faza dhe të gjitha aktivitetet çojnë drejt realizimit të të njëjtit qëllim (Davies, M. G. Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Project. John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia 2004: 23).

Shembull 3	
<p>Rubrikë e formuluar në mënyrë të dobët</p>	<p>Rubrikë e formuluar në mënyrë më të suksesshme</p>
<p>Përktheni Interview with a Lemming në gjuhën shqipe.</p>	<p>Interview with a Lemming është shkruar nga humoristi James Thurber. Ai përdor legjendën e lemingut që kryen vetëvrasje massive si frymëzim për të shkruar këtë ese interesante. Përkthejeni tekstin në gjuhën shqipe, duke i kushtuar vëmendje veçanërisht figurave letrare si dhe ironisë së pranishme në origjinal. Nënkuptimet e shkrimtarit, duke qenë se përbëjnë një cilësi individualizuese dhe të qëllimshme të stilit të tij, nuk duhet të humbasin. Përdorni formularët e dhënë për të vendosur se cilat janë disa mënyra për të realizuar kompesimin dhe përkthimin kreativ. Shkëmbejeni përkthimet me njëri-tjetrin. Vlerësoni produktet e njëri-tjetrit, duke u bazuar veçanërisht në nivelin e transferimit të nenkuptimeve në gjuhën shqipe.</p>

Projektet mund të përkufizohen si ushtrime që përfshijnë një sërë kompetencash dhe kërkojnë që studentët të angazhohen në aktivitete pedagogjike dhe profesionale dhe punojnë së bashku drejt një produkti përfundimtar. Në rastin e një projekti autentik ose profesional, produkti përfundimtar do të jetë një përkthim autentik që do të përfundojë në duart e nje klienti ekzistues të vërtetë. Në rastin e një projekti pedagogjik, aktivitetet dhe ushtrimet do të pasqyrojnë produktin profesional dhe do të hedhin bazat dhe do të aftësojnë praktikimin e aftësive të nevojshme që studentët të jenë kompetentë, ashtu si dhe në realizimin e një përkthimi autentik kundrejt një pagese (po aty, f. 28).

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Shembull 4	
Rubrikë e formuluar në mënyrë të dobët	Rubrikë e formuluar në mënyrë më të suksesshme
Përktheni në gjuhën angleze guidën Si Punon Bashkimi European. Dorëzoni produktin e përfunduar në fund të semestrit, së bashku me komentet në lidhje me punën e kryer.	Guida Si Punon Bashkimi European është botuar në vitin 2003 dhe ka për qëllim të informojë qytetarët në lidhje me institucionet e BE. Është printuar në formën e një broshure në gjuhën shqipe dhe ka 50 faqe (duke përfshirë edhe kopertinën). Duhet të përfundoni përkthimin e broshurës në gjuhën angleze në fund të semestrit. Produkti i përfunduar duhet të përputhet me formatin e broshurës dhe duhet të ndjekë formatimin e origjinalit. Në një document më vete në formatin word A4, komentoni rreth strategjive që keni përdorur, vështirësitë që keni hasur, kohën që keni shpenzuar për fazat e plotësimit të projektit, çmimin e punës së kryer, faktorët kulturorë dhe të tjerë që kanë ndikuar në procesin e përkthimit. Gjatë kohës që keni shpenzuar për realizimin e projektit, duhet të konsultoni edhe ekspertë apo organe përkatëse të fushës për çfarëdo paqartësish apo koncepte të panjohura. Mos e anashkaloni fazën e redaktimit dhe pasredaktimit. Projekti do të vlerësohet bazuar në një sërë faktorësh që do t’ju dërgohen me e-mail, shoqëruar nga një listë me nivele të qarta numerike.

Vlerësimi i kërkesave të ndryshme është në varësi të një sërë faktorësh, si, për shembull, qëllimet pedagogjike, të kuptuarit e qartë të tekstit origjinal, teknikat e zgjidhjes së problemeve, aftësitë e transfertës, etj. Është përtej qëllimeve të këtij punimi që të renditë të gjitha mjetet e vlerësimit dhe të përcaktimit të notës. Brenda qëllimeve të këtij punimi, theksojmë se sa më qartë të jetë shprehur kërkesa, aq më të mira janë rezultatet e studentëve dhe më i lartë do të jetë vlerësimi nga ana e pedagogëve apo bashkëstudentëve.

3. Komente dhe sugjerime për studime të mëtejshme

Me qëllim që procesi i mësimnxënies të jetë më i qëndrueshëm dhe më i efektshëm, mësimdhënësit dhe studentët duhet të përfshihen në situata praktike të zgjidhjes së problemeve si dhe të përdorin aktivitete për vlerësimin e vazhduar dhe vlerësimin përfundimtar. Zakonisht, në orën e përkthimit, studentët vlerësohen në varësi të faktit se si dhe sa përcillet kuptimi dhe qëllimi i tekstit origjinal në tekstin e përkthyer. Megjithatë, për mësimdhënësin nuk është e lehtë që t’i shpëtojë vlerësimin subjektiv, gjë që mund të shmanget nëse hartohet një listë e qartë aftësish, rezultate të të nxëniet dhe kompetencash dhe nënkompetencash që pritet të fitohen nga studentët. Për këtë arsye, kompetencat dhe nënkompetencat duhet të jenë të matshme, gjë që nënkupton se ato duhet të jenë përcaktuar qartë që në fillim të kursit, lëndës dhe orës mësimore, nëpërmjet ushtrimeve dhe kërkesave të formuluar sa më qartë dhe sa më të kuptueshme. Modelet e vlerësimit variojnë në varësi të llojeve të tekstit që do të përkthehet dhe

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

në varësi të përbërësve konkrete të kompetencave që synohet të fitohen. Në këtë punim kemi përmendur disa mjete që mund të përdoren për vlerësimin e kompetencës si dhe disa sugjerime që mjetet të bëhen më të efektshme. Besojmë se sa më në mënyrë konkrete të jetë formuluar kërkesa, aq më i saktë dhe më i mirë do të jetë vlerësimi. Ky punim mund të zgjerohet më tepër në të ardhmen duke sjellë më shumë shembuj nga orët e përkthimit, gjë që do të na ndihmojë të vlerësojmë një sërë nënkompetencash të përkthimit në krahasim me rastet kur vlerësimi nuk është kryer në mënyrë të efektshme, për shkak të mosformulimit të qartë të kërkesave dhe mungesës së një taksonomie me nivele të ndryshme për vlerësimin e performancës së studentëve.

BIBLIOGRAFI

- Acioly-Régniera, N. M., et. al. (2015) Translation Competence as a Complex Multidimensional Aspect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 200 (2015) 142 – 148.
- Al-Hadithya T. (2015) The Traditional Vs. The Modern Translation Classroom: A Need For New Directions In The UAE Undergraduate Translation Programs. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192 (2015) 180 – 187.
- Angelelli C. V. Using a rubric to assess translation ability. Defining the construct. In E. J. Holly and Angelelli C. V. (Ed.s) *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*, Vol XIV (2009:13).
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Calvo, E. (2011). Translation and/or translator skills as organizing principles for curriculum development practice, *The Journal of Specialised Translation*, Issue 16, p. 5-25.
- Davies, M. G. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Project*. John Benjamin Publishing company, Amsterdam, Philadelphia.
- Neubert, A. (1989). Translation as Mediation. In *Babel: The Cultural and Linguistic Barriers Between Nations*. Ed. R.Kolmel and J. Payne. Aberdeen: Aberdeen University Press, pp.5-12.
- Nikolov R., Shoikova E., Kovstcheva E. (2014) *Competence Based Framework for Curriculum Development*. (Tempus Project) PICTET, Za bukвите, O' pismeneh, Sofia, Bulgaria.
- Tymoczko, Maria. (2005) “Trajectories of Research in Translation Studies.” *Meta* 50:4. 1082-1097.
- Wilson, E. O. (2006) *Ants: The Civilized Insect*. National Geographic, Vol. 210, No. 2.

SESIONI III

“NDIKIMI I PRAKTIKAVE NDËRDISIPLINORE NË FITIMIN E AFTËSIVE GJUHËSORE – GJUHA E HUAJ PËR QËLLIME SPECIFIKE NË FUNKSION TË TREGUT”

NJË PRAKTIKË NDËRLËNDORE PËRMES REALIZIMIT TË NJË PROJEKTI NË LËNDËN E SOCIOLINGUISTIKËS

Lindita Kaçani

Olsa Pema

**Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i gjuhëve të huaja
Universiteti “Fan Noli”
lkacani@yahoo.com
olsa.pema@yahoo.com**

Përmbledhje

Ky punim synon të nxitë përdorimin efikas të projekteve në mësimin e gjuhës së huaj. Të mësuarit përmes realizimit të projekteve po bëhet gjithnjë e më i përhapur në arsimin parauniversitar dhe universitar, në të gjitha disiplinat, veçanërisht në atë të mësimin të gjuhës së huaj, me qëllim përmirësimin dhe pajisjen e nxënësve me aftësi të shumfishta e të nevojshme në ditët e sotme e më tej. Përveç një sfondi teorik mbi përparësitë e vështirësitë e realizimit të një projekti të suksesshëm, punimi sjell një shembull konkret të përdorimit të projektit në lëndën universitare të sociolinguistikës dhe një opinion të studentëve (përmes një pyetësori) ndaj kësaj qasje në mësimin e gjuhës së huaj. Projekti me titull “Një tablo gjuhësore aktuale e hapësirës publike shqiptare” synoi të orientonte studentët e kursit të tretë, Gjuhë Angleze në Fakultetin e Edukimit dhe Filologjisë, drejt një praktike ndërdisiplinore: sociolinguistikë dhe onomastikë. Por jo vetëm, studentët përveç gjetjes së formës, origjinës, kuptimit dhe funksionit të emrit apo një njësie tjetër gjuhësore të lidhur me një veprimtari të caktuar njerëzore, iu kërkua të fotografojë hapësirën publike me emrin përkatës dhe ta prezantojë projektin në një format elektronik (sipas dëshirës) për të nxitur përdorimin dhe zhvillimin e aftësive të ndryshme (aftësi komunikimi, aftësi të menduarit, aftësi personale dhe ndërpersonale, aftësi digjitale), përdorimin e burimeve të ndryshme të informacionit dhe metodave të ndryshme përmes integritetit të këtyre dy disiplinave (sociolinguistikë dhe onomastikë) me të tjera si arti, ekonomia, historia, gjeografia etj.

Fjalë kyçe: *aftësi, praktikë ndërdisiplinore, projekt, sociolinguistikë, student*

Hyrje: Të mësuarit bazuar në projekte (MBP)

Të mësuarit përmes realizimit të projekteve po bëhet gjithnjë e më i përhapur në arsimin parauniversitar dhe universitar në të gjitha disiplinat, përfshirë dhe atë të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

mësimin të gjuhës së huaj, me qëllim përmirësimin dhe pajisjen e nxënësve me aftësi të shumfishta e të nevojshme në ditët e sotme e më tej, në të ardhmen.

Mësuesit e gjuhës së huaj duhet të bëjnë vazhdimisht përpjekje për të gjetur mënyra të reja dhe efektive për të përmirësuar aftësitë gjuhësore të studentëve, për të përmbushur standardet e reja të mësimdhënies e mësimnxënies, dhe të provimeve të mbrojtjes së gjuhës së huaj. Në ditët e sotme, qëllimi i të mësuarit të gjuhës së huaj është përdorimi i gjuhës së huaj në jetën reale, në kontekste autentike komunikimi. Si një metodë e përshtatshme dhe efektive për mësimin e gjuhës së huaj sugjerohet të mësuarit bazuar në projekte (Hedge 1993, Moss & Van Duzer 1998, Stoller 2006, Thomas 2000).

Projekti ka qenë pjesë e mendimit dhe praktikës mësimore të gjuhës së huaj angleze që në mesin e viteve 1970 (Hedge, 1993). Duke qenë nën ndikimin e qasjes komunikative të mësimin të gjuhës së huaj, që i pati fillimet e saj po në këtë periudhë, (Larsen-Freeman, 2000), MBP ka qenë objekt hulumtimi deri më sot, nga ku janë nxjerrë përkufizime dhe karakteristika të shumëllojshme e të mbivendosura, por akoma mungon një model apo teori universale e pranuar.

Përkufizimi dhe karakteristikat e mësimin bazuar në projekt

Në literaturën e metodikës së gjuhës së huaj gjejmë përkufizime të ndryshme në lidhje me projektin dhe të mësuarit bazuar në projekte. Sipas Hedge (1993), projekti është një detyrë e zgjeruar e cila zakonisht integron aftësitë gjuhësore përmes një numri aktiviteteve. Ndër karakteristikat kryesore të kësaj metode që Hedge nxjerr në pah janë: nxit studimin dhe përdorimin e materialeve autentike në gjuhën e huaj; nxit përdorimin e aktiviteteve me në qendër nxënësin; nxit pjesëmarrjen e nxënësve dhe përdorimin e aftësive të ndryshme të tyre, nxit realizimin e veprimtarive jashtë ambienteve të klasës dhe në kohën kur të dëshirojë nxënësi; përfshin nxënësin në veprimtari të ndryshme logjike dhe krijuese: planifikimin e projektit, mbledhjen e informacionit nëpërmjet leximit, dëgjimit, intervistimit, etj., diskutimin e informacionit, zgjidhjen e problemeve të hasura gjatë realizimit të projektit ose të lidhura me përmbajtjen e tij, raportimin me gojë ose me shkrim të projektit apo vlerësimin e tij.

Moss & Van Duzer (1998), në përkufizimin e tyre shtojnë elementin e ‘zgjidhjes së problemit dhe krijimin e produktit’: të mësuarit bazuar në projekte është një qasje mësimore që kontekstualizon të nxënësin në zgjidhjen e problemeve apo krijimin e produkteve. Po sipas tyre, projekti nxit kreativitetin, të menduarit kritik, bashkëpunimin, vetë-studimin dhe aftësi të tjera të studimit.

Ndërsa sipas Thomas (2000), të mësuarit bazuar në projekte është "një model që organizon mësimnxënien rreth projekteve" ku projektet janë përshkruar si "detyra komplekse, të bazuara në pyetje ose probleme sfiduese, që përfshijnë studentët në veprimtari si projektim, zgjidhjen e problemeve, marrjen e vendimeve, kërkimit;

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

duke u dhënë mundësi studentëve të punojnë në mënyrë të pavarur gjatë periudhave të gjata kohore; dhe duke kulmuar në produkte reale ose prezantime”. Stoller (2006) karakterizon MBP si një veprimtari që: ka një proces dhe produkt; iu jep studentëve të drejtën e pronësisë (të pjeshëm) të projektit; zgjat për një periudhë kohore (disa ditë, javë ose muaj); nxit integrimin e aftësive; zhvillon të kuptuarit e një teme përmes integrimin të gjuhës dhe përmbajtjes; nxit bashkëpunimin me studentë të tjerë dhe punën e pavarur; i bën studentët përgjegjës për të nxënëit e tyre përmes mbledhjes, përpunimit dhe raportimit të informacionit; nxit caktimin e roleve dhe përgjegjësi të reja për studentët dhe mësuesit; arrin sigurimin e një produkti përfundimtar të prekshëm.

Pra, siç shihet më sipër, mësimi i bazuar në projekte rekomandohet si një metodë e fuqishme dhe motivuese në mësimin e gjuhë së huaj me në qendër nxënësin, që i kushton vëmendje jo vetëm aspektit komunikativ dhe funksional të mësimin të gjuhës, por dhe të nxënëit përmes integrimin të gjuhës dhe përmbajtjes, aftësive dhe shkathtësive të nxënëseve.

Fazat e një projekti:

Duke iu referuar Kriwars (1999, cituar: në Fragoulis, 2009) për realizimin e suksesshëm të një projekti, mund të ndiqen hapat e mëposhtme.

- Faza 1: Spekulumi. Kjo fazë përfshin zgjedhjen e temës së projektit dhe sensibilizimin për të, duke synuar nxitjen e interesit dhe gjithëpërfshirjen nga ana e nxënëseve. Tema zgjidhet përmes një dialogu mes të gjithë anëtarëve të grupit dhe mësuesit, duke u bazuar tek kurrikula, një temë bashkëkohore me interes lokal ose më gjerë ose një artikull i një gazete apo reviste.

- Faza 2: Projektimi i detyrave të projektit. Kjo fazë përfshin formimin e grupeve dhe caktimin e roleve (në rastin e punës në grupe), vendimet në lidhje me: metodologjinë, burimet e informacionit, detyrat që do të zhvillohen dhe vendet jashtë klasës që do të vizitohen nga studentët.

- Faza 3: Kryerja e detyrave të projektit. Në këtë fazë grupet realizojnë detyrat e hartuara në fazën e mëparshme. Studentët mbledhin informacione, i kategorizojnë, sintetizojnë dhe përpunojnë ato. Produktet përfundimtare shfaqen në shkollë ose në komunitet më të gjerë me qëllim për të marrë mendime për ta përmirësuar projektin e tyre. Gjithashtu në këtë fazë, nëse është e nevojshme, mund të ketë diskutime mes studentëve për çështjet që kanë të bëjnë me bashkëpunimin midis anëtarëve të grupit, problemet e marrëdhënieve personale dhe ndryshimet e mundshme në përbërjen e grupit.

- Faza 4: Vlerësimi. Pjesëmarrësit e projekteve diskutojnë rreth arritjes së qëllimeve të projekteve, zbatimit të procesit dhe produkteve përfundimtare. Gjithashtu, në nivel individual dhe grupor, bëhet vlerësimi i projekteve,

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

identifikimi i gabimeve dhe problemeve, por edhe vlerësim individual nga të tjerët dhe vetëvlerësim.

Pothuajse të njëjta veprimtari, për realizimin e projekteve, ilustron dhe Papandreu (1994), por të renditura në gjashtë hapa, si më poshtë:

1. Përgatitja: në këtë fazë mësuesi prezanton temën tek studentët dhe u kërkon atyre të bëjnë pyetje dhe të diskutojnë rreth temës.
2. Planifikimi: I referohet fazës kur mësuesi dhe nxënësit përcaktojnë mënyrën e mbledhjes dhe analizës së informacionit, dhe caktohen detyrat e çdo nxënësi (kur punohet në grup).
3. Hulumtimi: studentët (individualisht ose në grup) mbledhin informacione nga burime të ndryshme.
4. Përfundimet: nxënësit nxjerrin përfundime bazuar në analizën e të dhënave të grumbulluara.
5. Prezantimi: studentët prezantojnë projektin e tyre para të gjithë klasës.
6. Vlerësimi: mësuesi bën komente mbi projektet e nxënësve.

Ndërsa studiuesit Alan dhe Stoller (2005) ilustronë procesin e projektit në dhjetë hapa (të renditura si më poshtë vijon). Në këtë proces, Stoller dallon si faza më vete udhëzimet gjuhësore në fazat specifike të realizimit të projektit (shikoni fazat e shkruar me të pjerrëta):

1. Nxënësit dhe mësuesi bien dakord mbi një temë për projektin.
2. Nxënësit dhe mësuesi përcaktojnë rezultatin përfundimtar.
3. Nxënësit dhe mësuesi strukturojnë projektin.
4. *Instruktori udhëzon nxënësit për kërkesat gjuhësore të mbledhjes së informacionit.*
5. Nxënësit mbledhin informacion.
6. *Mësuesi udhëzon nxënësit për kërkesat gjuhësore të përpilimit dhe analizimit të të dhënave.*
7. Nxënësit përpilojnë dhe analizojnë informacionin.
8. *Mësuesi udhëzon nxënësit për kërkesat gjuhësore të produktit final të projektit.*
9. Nxënësit paraqesin produktin përfundimtar (një broshurë, album...).
10. Nxënësit vlerësojnë projektin.

Një rast studimi i mësimi bazuar në projekt

Projekti me titull “Një tablo gjuhësore aktuale e hapësirës publike shqiptare” synoi të orientonte studentët e vitit të tretë të programit të studimit “Gjuhë Angleze Bachelor” drejt një praktike ndërdisiplinore: sociolinguistikë dhe onomastikë.

Pavarësisht vendit ku jetojmë, gjuha është e pranishme kudo që hedhim sytë: në emërtimet e rrugëve, ndërtesave, institucioneve, vendbanimeve, njësisive gjeografike, dyqaneve, produkteve të ofruara në dyqane apo restorante, në

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

shkrimet mbi mure të ndërtesave, reklamave, njoftimeve, etj. Të gjitha këto emërtime, të fushave të ndryshme, që lidhen me aktivitetin ekonomik, politik, shoqëror e kulturor të një shoqërie përbëjnë një tablo gjuhësore (që në literaturën e huaj e gjejmë me termin ‘linguistic landscape’) të pranishme në një kohë të caktuar të asaj shoqërie. Studimi i këtyre emërtimeve apo tabloje gjuhësore përbën një integrim të disa disiplinave (gjuhësi e zbatuar, sociolinguistikë, antropologji, sociologji, psikologji dhe gjeografi kulturore (Shohamy, Ben-Rafael & Barni, 2010). Kjo fushë studimi është e rëndësishme jo vetëm sepse siguron një informacion mbi jetën tonë të përditshme, por shërben edhe si një burim i vlefshëm për mësimin e gjuhës(ve) (Cenoz & Gorter, 2008).

Në realizimin e këtij projekti, studentëve iu kërkua:

1. Të përzgjidhnin minimalisht dhjetë emërtime, nga një ose disa fusha të hapësirës publike shqiptare.
2. T’iu referoheshin gjetjeve dhe përfundimeve të studimeve të huaja të publikuara rreth kësaj çështjeje (por për hapësirat publike të huaja), për të kuptuar rëndësinë e studimit që do të bënin dhe njëkohësisht për t’i patur si model në punën e tyre kërkimore dhe analizën shkencore;
3. Të jepnin të gjitha detajet rreth metodologjisë së kërkimit;
4. Të tregonin vendndodhjen gjeografike të aktivitetit ekonomik / social / kulturor, etj (përmes një foto, adrese, etj.);
5. Të tregonin natyrën e emrave (nëse janë emra të huaj, shqiptarë ose të përshtatur / të përkthyer);
6. Të tregonin natyrën e fjalëformimit të emërtimeve (një emër i thjeshtë / i përbërë / i familjes / përshtatur / një akronim / shkurtesë, etj.);
7. Të tregonin funksionin e emërtimeve (tregon identitetin, identifikuar vendin / origjinën, përdorim konotativ / metaforik);
8. Të bënin një interpretim të gjetjeve të tyre bazuar në faktorë të mundshëm si ekonomik, historik, kultura lokale / faktorët socialë dhe / ose konkurrenca globale.
9. Të paraqitnin në një format elektronik punën e tyre përpara klasës.

Elementët e mësipërm të projektit u kërkuan të realizoheshin nga studentët me qëllim që të nxitej:

- një mësimnxënie dhe hulumtim ndërlëndor [gjuhësi (pika 5, 6), sociolinguistikë, onomastikë (pika 2, 3, 7, 8), arti, gjeografia (pika 4), ekonomia, historia, (pika 8), teknologjia (pika 9)].
- përdorimi i burimeve të ndryshme informacioni dhe metodave të ndryshme (intervista, pyetësorë, kërkim në internet, bibliotekë apo arshivë, përdorim i mjeteve teknologjike si kompjuteri dhe celularët inteligjent, etj.) për të lehtësuar marrjen, transmetimin dhe përjetimin e njohurive, aftësive dhe vlerave;
- një prespektivë gjithëpërfshirëse në kërkim dhe mësimnxënie në përputhje me interesat, aftësitë dhe përvojat e studentëve;

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

- zhvillimi konjitiv i studentëve: të mësojnë rreth historisë, kulturës së vendbanimit të tyre dhe më gjerë, të kuptojnë rëndësinë e mjedisit historik dhe natyror në lidhje me qëndrueshmërinë e zhvillimin e zonës;
- përmirësimi i aftësive gjuhësore të leximit, shkrimit, dëgjimit dhe të folurit;
- zhvillime emocionale dhe psikomotore të studentëve: të ushqejnë respekt rreth mënyrës së perceptimit të realitetit të njerëzve që kanë jetuar dhe/ose jetojnë në një hapësirë gjeografike specifike; të nxisë zhvillimin e aftësive të kureshtjes dhe vëzhgimit të studentëve;
- përdorimi dhe zhvillimi i aftësive të kërkimit akademik: kërkim, analizim dhe sintetizim të informacionit, aftësi digjitale, aftësi të të punuarit në mënyrë të pavarur;
- përdorimi dhe zhvillimi i aftësive ndërpersonale: si të komunikojnë dhe ndërveprojnë me njerëz të tjerë (të ndryshëm në profesion, moshë, gjini, etni, status shoqëror)
- zhvillimi i aftësive artistike (fotografimi)

Për realizimin e projektit u ndoqën hapat e mëposhtme të renditura në mënyrë kronologjike:

1. U përcaktua tema e projektit nga pedagogu, u bënë pyetje dhe u diskutua rreth temës, mënyrës së mbledhjes dhe analizës së informacionit, metodologjisë së realizimit dhe shkrimit të projektit dhe u dakortësua për produktin përfundimtar (një prezantim elektronik). Studentëve iu sugjerua të përdornin burimin elektronik U-LIBRARY të universitetit “Fan Noli” për të shqyrtuar literaturën e huaj, nga ku iu sugjerua dhe një libër me të njëjtën tematikë (shikoni Felecan & Bughesiu, 2013).

2. Studentët realizuan projektin në mënyrë individuale: mblodhën informacione nga burime të ndryshme dhe nxorrën përfundime bazuar në analizën e të dhënave të grumbulluara.

3. Studentët prezantuan projektin e tyre para të gjithë klasës.

4. Pedagogu bëri komente mbi projektet e studentëve (arritjet dhe problemet).

5. Studentët vlerësuan projektin përmes plotësimit të një pyetësi dhe diskutimit gojor (shih Tabelën 2).

Afati kohor për realizimin e projektit ishte përafërsisht katër javë (muaji maj). Një afat i tillë u konsiderua i mjaftueshëm për realizimin e projektit, duke patur parasysh numrin minimal të emërtimeve (dhjetë) që do të përzgjidheshin nga çdo student.

Ajo që u vu re në fazën e parë ishte interesi i shprehur i studentëve për temën e kërkimit.

Në përfundim të realizimit të projektit u nxorrën statistikat e mëposhtme:

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Tabela 1. Disa statistika mbi pjesëmarrjen dhe realizimin e projektit

Nr.	Të dhëna	Numri i studentëve (%)	
		Po	jo
1.	Realizuan projektin	39 (nga 48 studentë) (81%)	9 (19%)
2.	Realizuan projektin në Microsoft Word	6 (15%)	33 (85%)
3.	Realizuan projektin në PowerPoint	33 (85%)	6 (15%)
	Prezantuan para klasës	10 (26%)	29 (74%)
4.	Realizuan “Shqyrtimi i literaturës”	11 (28%)	28 (72%)
5.	Përshkruan metodologjinë e kërkimit dhe realizimit të projektit	15 (38%)	24 (62%)
6.	Realizuan një analizë gjuhësore të njësive gjuhësore të përzgjedhura	6 (15%)	33 (85%)
	Përfshinë në punimin e tyre seksionin “Diskutim”	10 (26%)	29 (74%)
7.	Përfshinë në punimin e tyre seksionin “Përfundime”	22 (56%)	17 (44%)
8.	Përdorën vizualizimin e emërtimit dhe aktivitetit të përzgjedhur	32 (82%)	7 (18%)

Tabela 2. Vlerësimi i projektit nga studentët

Nr.	Pohime rreth realizimit të projektit	Nuk pajtohem [aspak (1) / shumë (2)]	Asnjëanës (3)	Pajtohem [deri diku (4) / plotësisht (5)]
1.	Projekti rriti interesin tim në sociolinguistikë		3 (10%)	27 (90%)
2.	Projekti zgjeroi njohuritë e mia në kulturën e popujve të tjerë		8 (27%)	22 (73%)
3.	Projekti më bëri të vlerësoj më shumë kulturën e vendit tim		10 (33%)	20 (67%)
4.	Më pëlqeu ideja e bërjes së projektit		8 (27%)	22 (73%)

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

5.	Do të doja të merrja pjesë në një projekt tjetër individual	7 (23%)	10 (33%)	13 (43%)
6.	Do të doja të merrja pjesë në një projekt tjetër në grup	7 (23%)	8 (27%)	15 (50%)

Diskutim

Siç shihet dhe nga tabelat, studentët e vlerësuan pozitivisht projektin dhe realizimin e tij në funksion të nxënies së njohurive që lidhen me lëndën e sociolinguistikës: 81 (%) e studentëve morën pjesë në realizimin e projektit, nga të cilët, 90% e vlerësuan maksimalisht realizimin e një projekti të tillë në funksion të zgjerimit të njohurive të tyre dhe interesit për fushën e sociolinguistikës. Por jo vetëm, projekti u vlerësua edhe për faktin se tema e projektit i mundësoi studentët të zgjeronin njohuritë e tyre në fusha të tjera të jetës (ekonomi, art, gjeografi, teknologji, etj.), qoftë brenda apo jashtë vendbanimit të tyre; kjo reflektohet në përqindjen e lartë (67% dhe 73%) të përgjigjeve pozitive të dhënë në pohimet 2 dhe 3 të pyetësorit. Pjesa tjetër e studentëve që dhanë një përgjigje asnjëanëse lidhet me përzgjedhjen e emërtimeve që kishin bërë: nëse ato i referoheshin njësive të njohura më parë, si rezultat i procesit të edukimit të përgjithshëm parauniversitar [p.sh. emri i një shkolle (“Sevasti Qirjazi”, emri i një kalaje, (“Rozafa”), emri i një njësie gjeografike (“Lëndina e lotëve”)]; apo emrave të përveçëm të njeriut.

Pavarësisht temës së projektit, përafërsisht gjysma e tyre shprehën dëshirën për të marrë pjesë sërish në realizimin e një projekti tjetër, individualisht apo në grup (me një diferencë të lehtë përqindjeje, 7%, në favor të punës në grup). Një përqindje e vogël e studentëve (7%) nuk dëshironin të merrnin pjesë në realizimin e një projekti tjetër. Kjo shpjegohet me stilin e tyre të të nxëniet (Lawrence, 2007; Pritchard, 2014) dhe angazhimin e tyre në procesin e mësimnxënies. Kjo e fundit shpjegon dhe mospjesëmarrjen e 19 % të studentëve të vitit të tretë në projekt.

Në realizimin e projektit, vetëm 28 % e studentëve ju referuan studimeve të huaja lidhur me tablotë gjuhësore të një hapësire publike të caktuar (emërtimet, analizën dhe funksionet e tyre). Pjesa tjetër e studentëve kishin bërë: ose një përzgjedhje të disa subjekteve tregëtare të huaja të njohura ndërkombëtarisht (p.sh. Channel, Dior, Apple) dhe kishin kërkuar informacion në internet për arsyen dhe qëllimin e emërtimeve të tyre; ose ishin përqendruar vetëm tek hapësira publike shqiptare. Kjo përqindje e ulët e përfshirjes së studentëve në shqyrtimin e literaturës përkatëse çon në aludimin që studentët kanë aftësi të kufizuara në kërkimin akademik (kërkim, analizim dhe sintetizim të informacionit). Ky aludim përforcohet dhe nga përqindja e ulët e studentëve që realizuan një analizë gjuhësore të njësive gjuhësore (emërtimeve) të përzgjedhura (15%), e atyre që

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

përshkruan metodologjinë e përdorur në realizimin e projektit (38%) dhe i atyre që integruan në projektin e tyre “diskutimin” e gjetjeve të tyre në hapësirën publike shqiptare me literaturën e huaj (26%), duke nxjerrë në pah veçoritë dhe ngjashmëritë në procesin e emërimit.

Përveç problemeve që studentët kanë, realizimi i projektit tregoi dhe pikat e tyre të forta, aftësitë digjitale: 85 % e tyre e dorëzuan projektin në formatin elektronik Powerpoint, ndërsa 15% në atë Microsoft Word. Në prezantimet e tyre në Powerpoint, studentët kishin përfshirë ilustrime (të njëjstëve të emërtuara) me foto të gatshme, të marra nga burime të ndryshme elektronike, dhe foto të realizuara vetë. Ky element i projektit i mundësoi studentëve të tregonin dhe zhvillonin shijet dhe ndjenjat e tyre artistike, çka u reflektua në përqindjen e lartë të prezantimeve në Powerpoint. Përqindja e ulët e prezantimit të projekteve para klasës (26%) lidhej me mosrealizimin në kohë të projektit nga ana e studentëve [afati kohor i prezantimit, (tre orët e fundit të seminarit të lëndës), ishte më përpara se afati i dorëzimit të tyre për efekt vlerësimi (dita e fundit e semestrit)].

Përfundime

Si përfundim mund të themi që mësimi i bazuar në projekte është një qasje efektive në integrimin e disiplinave në mësimin e gjuhës së huaj. Projekti i realizuar në lëndën e sociolinguistikës, përmes detyrave të kërkuara dhe të realizuara brenda kuadrit të realizimit të projektit (gjetjes së formës, origjinës, kuptimit dhe funksionit të emrit apo një njësie tjetër gjuhësore të lidhur me një veprimtari të caktuar njerëzore, fotografimit të hapësirës publike me emrin përkatës, prezantimit të produktit të projektit në një format elektronik) i mundësoi studentëve të vitit të tretë të programit të studimit “Gjuhë angleze, Bachelor” të përdornin dhe zhvillonin aftësi të ndryshme (aftësi njohëse, aftësi komunikimi, aftësi të kërkimit akademik, aftësi personale dhe ndërpersonale, aftësi digjitale, artistike) përmes integritit të disa disiplinave (sociolinguistikë, onomastikë, arti, ekonomi, histori, gjeografi, etj.), çka u reflektua në produktet e projekteve të studentëve dhe në vlerësimin që ata i bënë punës së projektit. Gjithashtu projekti mundësoi studentët të ishin të pavarur në procesin e mësimnxënies pasi ata ishin vetë përgjegjës për çfarë ata përzgjedhën për të kërkuar dhe paraqitur si produkt të projektit në përshtatje me ‘aftësitë, stilet dhe preferencat e tyre’ (Skehan, 1998: 273).

Realizimi i projektit, përveç dobive në procesin e mësimnxënies, nxorri në pah dhe problemet që studentët kanë në procesin e kërkimit dhe analizës shkencore, dhe vështirësitë që hasën deri në fazën e fundit të realizimit të tij. Gjatë punës për mbledhjen e informacionit, në komunikimin gojor me njerëz të tjerë, studentët nuk përdorën gjuhën angleze, por gjuhën e tyre amtare. Një vështirësi tjetër lidhej me faktorin kohë. Për shkak të angazhimit në të njëjtën periudhë kohore me

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

realizimin e projekteve në module të tjera universitare, koha për realizimin e projektit u konsiderua jo e mjaftueshme.

Ky rast studimi i mësimnxënies bazuar në projekt tregoi implikime pedagogjike të qarta. Njohja e metodave moderne të mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe gatishmëria për të eksperimentuar me to ndihmojnë mësuesin (pavarësisht lëndës mësimore) dhe nxënësit të arrijnë qëllimet e edukimit.

BIBLIOGRAFI

Alan, B & Stoller, F. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *Teaching English Forum*, 43(4), 10-21.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2008). Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287.

Felecan, O. & Bughesiu, A. (2013). *Onomastics in contemporary public space*. Cambridge Scholars Publishing.

Fragoulis, I. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113-119.

Hedge, T. (1993). Key Concepts in ELT: Fluency and Project. *ELT Journal*, 3, 275-277. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/47.3.275>

Lawrence, G. (2007). Looking at type and learning styles. CAPT.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

Moss & Van Duzer (1998). *Project-Based Learning for Adult English Language Learners*. Washington DC: National Center for ESL Literacy Education.

Papandreou, A., P. (1994). An application of the projects approach to EFL. *English Teaching Forum*, 32(3), 41-42.

Pritchard, A. (2014). *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom* (3rd ed). Routledge.

Shohamy, E., Ben-Rafael, E. & Barni, M. (2010). *Linguistic Landscape in the City*. Multilingual Matters.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Beckett, G., H. & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language education: past, present, and future* (pp. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA:Autodesk Foundation. (on line)

http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

PËRDORIMI I TEKNOLOGJIVE TË INFORMACIONIT DHE TË KOMUNIKIMIT PËR ZHVILLIMIN E DISPOZITIVËVE MËSIMORË PËR MËSIMDHËNIEN E GJUHËS SË HUAJ PËR QËLLIME SPECIFIKE

Elona Toro

**Departamenti i gjuhës frënge
Fakulteti i gjuhëve të huaja
Universiteti i Tiranës
elonatoro@yahoo.com**

Përmbledhje

Integrimi i teknologjive të informacionit dhe komunikimit në mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhës për qëllime specifike kërkon një riorganizim të metodologjive të mësimdhënies dhe mjete të veçanta, në mënyrë që të përftohet një mësimdhënie dhe mësimnxënie novatore, e cila mund t'i vihet në dispozicion edhe tregut të punës, si një ofertë që vjen nga universiteti.

Në këtë artikull do të trajtojmë së pari, rëndësinë që ka në ditët e sotme mësimdhënia e gjuhës së huaj për qëllime specifike, së dyti, do të ndalemi në metodologjinë që duhet përdorur për të krijuar dhe organizuar këtë lloj mësimdhënieje dhe së treti, do të shikojmë më në veçanti se nëpërmjet cilave mjete teknologjike mund të ndërtohen dispozitivë mësimore të cilët mund t'i ofrohen si module mësimore, jo vetëm mësuesve apo nxënësve të interesuar, por edhe si trajnime të vazhdueshme ndërmarrjeve të interesuara për të ngritur nivelin e aftësive të punonjësve të tyre.

Disa nga mjetet teknologjike të cilat do të trajtohen në këtë kumtesë lidhen me platformat e mësimdhënies në distancë si dhe me mundësitë e gatshme të ofruara nga MOOC-et (Massive Open Online Courses) në gjuhë të ndryshme, të cilat mund të jenë një zgjidhje e shpejtë dhe jo e kushtueshme për krijimin e këtyre moduleve.

Fjalët kyçe:*FOS, inxhinieria pedagogjike, TIK, mësimdhënie në distancë, MOOC*

Gjuha e huaj për qëllime specifike: karakteristika dhe metodologjia e formimit

Mësimi i gjuhës së huaj për qëllime specifike ka si grup të synuar një publik të rritur që dëshiron të fitojë ose përmirësojë, gjithnjë e më shpejt, aftësitë në gjuhë të huaj për arsye profesionale ose akademike. Qëllimi i kurseve të gjuhës më qëllime profesionale nuk është zotërimi i vetë gjuhës, por përftimi i

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

aftësivegjuhësore të cilat na bëjnë të mundur komunikimin në situata profesionale ose akademike.

Mësimi i gjuhës së huaj me qëllime profesionale bën të mundur që t'u përgjigjemi nevojave specifike të shprehura nga një shumëllojshmëri publiku, siç janë profesionistët në fusha të ndryshme dhe që duhet të komunikojnë në gjuhë të huaj në kuadër të profesionit të tyre. Metodologjia e përdorur kur bëhet fjalë në mësimdhënien e gjuhës së huaj me qëllime specifike ndihmon në identifikimin më të mirë të nevojave të publikut që ka shprehur nevojën për mësimdhënie.

Formimet në gjuhë të huaj me qëllime specifike kanë disa karakteristika të veçanta qëi dallon nga formimet në gjuhë të huaj të përgjithshme dhe për organizimin e këtyre formimeve ndiqet një metodologji e veçantë e bazuar në parimet e inxhinierisë pedagogjike² dhe andragogjisë³, duke qënë se bëhet fjalë kryesisht për formime të shkurtra të cilat u drejtohen një publiku të rriturish.

Këto lloj formimesh karakterizohen pikërisht nga fakti që për secilin prej tyre krijohet një kuadër referencash gjuhësore i posaçëm i cili bazohet në nevojat e publikut të synuar. Këto formime janë zakonisht shumë specifike dhe të shkurtra në kohë. Publiku i synuar ka mundësi të marrë në mënyrë të menjëhershme aftësitë e nevojshme dhe t'i ripërdorë ato menjëherë pas përfundimit të formimit. Në thelb të këtyre formimeve është nevoja që ka publiku për tu bërë autonom. Në krahasim me metodologjinë e përdorur për mësimdhënien e gjuhës së huaj të përgjithshme, në këto formime nuk i jepet e njëjta rëndësi katër aftësive të të shprehurit në gjuhë të huaj, publiku në këtë lloj formimi mund të jetë heterogjen. (Rolle-Boumlie, 2002)

Për krijimin e formimeve në mësimdhënien/mësimnxënien e gjuhës së huaj me qëllime specifike, është e nevojshme të kalohet në disa faza shumë të rëndësishme të cilat na lejojnë që të kuptojmë më mirë nevojat specifike të publikut të synuar dhe më pas krijimin e aktiviteteve të formimit.

² Inxhinieria pedagogjike është një qasje metodologjike racionale dhe përparimtare që synon të studiojë, analizojë, implementojë dhe adaptojë dispozitivë mësimorë, kurse ose mësim sipas shumë parametrave: burimet e disponueshme, numrin dhe profilin e nxënësve, personalitetin e trajnuesit,etj.

Inxhinieria pedagogjike është një komponent i inxhinierisë së formimeve dhe përqendrohet posaçërisht në krijimin dhe zbatimin e dispozitivëve mësimorë të përshtatura për një audiencë nxënësish duke përmblusur disa objektiva pedagogjike.

(https://fr.wikipedia.org/wiki/Ing%C3%A9nierie_p%C3%A9dagogique)

³ Andragogjia është praktika e edukimit të të rriturve. Termi "andragogji" shfaqet për herë të parë në Gjermani në 1833, domethënë në një kohë kur trajnimi është kryesisht për burrat. Përmes andragogjisë, ne caktojmë një sërë teknikash që mund të sjellin njohuri, të edukojnë dhe trajnojnë nxënës dhe punonjës në një kontekst profesional.

(<https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie>)

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Faza e parë është ajo e auditimit e cila karakterizohet nga mbledhja e korpusit të situatave, ku publikut do t’i duhet të përdorë gjuhën e huaj dhe mbledhja e akteve të ligjërimit, të cilat do të përdoren në këto situata.

Pasi kemi mbledhur këto të dhëna duhet të krijojmë kuadrin e kompetencave të cilat duhet të zotërojë publiku ynë për të patur një komunikim të suksesshëm në kontekstin profesional. Kuadri i kompetencave do të na lejojë të kuptojmë, së pari, se cilat janë njohuritë dhe aftësitë e njohura tashmë nga publiku i synuar nëpërmjet testeve apo intervistave të ndryshme që mund të bëjmë me ta. Së dyti, ky kuadër do të na ndihmojë të përcaktojmë nevojat specifike për trajnim që do të paraqiten në formë objektivash dhe do të zhvillohen më pas në planin e trajnimit dhe në aktivitete të ndryshme gjatë zhvillimit të tij. Pra, pasi të përcaktohen objektivat pedagogjike, organizohet plani i trajnimit në module dhe sekuenca mësimore. (Mangiante, Parpette, 2004)

Të gjitha aktivitetet e propozuara gjatë moduleve dhe sekuencave mësimore duhet të bazohen kryesisht në qasjen e pedagogjisë së projektit⁴, materialet e përdorura është mirë të zgjidhen nga vetë mjedisi i punës së punonjësve dhe të jenë autentikë. Aktivitetet duhet që t’i japin prioritet punës në grup dhe ndërveprimin midis nxënësve, pasi bëhet fjalë për një publik të rritur që ka një mënyrë më specifike të të nxënit.

Krijimi i këtyre moduleve dhe sekuencave mësimore mund të bëhet edhe në linjë duke përdorur mjete të ndryshme që na vë në dispozicion teknologjia e ditëve të sotme dhe që bëjnë të mundur ndjekjen e trajnimit në çdo kohë, duke marrë kështu në konsideratë kohën në dispozicion të profesionistëve.

Më poshtë do të shikojmë se nëpërmjet cilave mjete teknologjike mund të bëhet i mundur ndërtimi i këtyre moduleve në linjë, duke vënë në pah karakteristikat dhe veçantitë që ato sjellin në mësimdhënie apo mësimnxënie.

Mësimdhënia në distancë: veçori, organizimi dhe platformat

Për të vendosur një mësim apo formim në linjë, e vetmja mundësi e suksesshme sot është platforma e mësimdhënies në distancë. Këto lloj platformash propozojnë disa lloj shërbimesh si e-maili, çati, forumi, shkëmbimi i dokumentave etj. Përdorimi i këtyre platformave, sigurisht që kërkon një ekip njerëzish të specializuar që kujdesen për të, si për shembull administratori i faqes, i cili ka si detyrë të administrojë platformën dhe ta mirëmbajë atë. Duhet sigurisht të parashikohen edhe mësuesit si dhe tutorët.

⁴Pedagogjia e projektit është një praktikë e pedagogjisë aktive që bën të mundur nxënien përmes realizimit të një prodhimi konkret. Projekti mund të jetë individual (si një prezantim ose një model) ose kolektiv (organizimi i një feste, një udhëtim, një shfaqje).
(https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogique_de_projet)

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Ndryshe nga leksioni i shkarkueshëm, leksioni në linjë kërkon një mënyrë të veçantë redaktimi, ai mund të krijohet në faqe të shkurtra të ndërlidhura mes tyre. Përdoruesi duhet të ketë mundësinë që të lundrojë nga një faqe në tjetrën, të përdorë pasqyrën e lëndës, të ecë përpara ose të kthehet mbrapa, si në një libër. Për këtë arsye, vendosja në linjë e një leksioni kërkon ndihmën dhe punën e një ekipi njerëzish, së pari, mësuesit që duhet ta konceptojnë atë dhe së dyti, persona të aftë për ta kthyer leksionin në një dokument të përdorshëm në Internet.

Vendimi për të krijuar një formim në distancë është një investim i kushtueshëm, si në kohë, në para, ashtu edhe në burime njerëzore. Megjithatë teknologjia sot, ofron shumë mënyra që e bëjnë vendosjen në linjë të një leksioni shumë më të lehtë. Për shembull falë një prej veçorive kryesore të Internetit, siç është edhe hiperteksti⁵ çka e lejon lundrimin nga një faqe në tjetrën. Po ashtu, edhe nga ana pedagogjike, mësimi në linjë ka një rëndësi të veçantë pasi mësimi është më interaktiv, çka lehtëson individualizimin e mësimit dhe rritjen e rolit aktiv të nxënësit, gjë e cila e lehtëson procesin e të nxënës.

Ndërtimi i mjediseve të mësimdhënies në distancë

Studimet e shkencave konjitive për të dekoduar mekanizmat e të nxënës, evolucioni i teknologjive të informacionit dhe të komunikimit (multimedia, hiperteksti, **hipermedia**⁶ etj) dhe zhvillimi i Internetit, si një mjet që shpërndan informacionin, i kanë dhënë mundësi të pafundme konceptuesve të ndërtimit të formimeve në distancë.

Sipas modelit Henrit dhe Lundgren-Cayrol, për t’iu përgjigjur nevojave të krijimit të mjediseve për mësimdhënien në distancë, kërkuesit janë përpjekur të krijojnë një metodologji të përshtatshme për *e-learning*⁷ duke u bazuar në ingjinerinë e formit dhe inxhinierinë pedagogjike.

Në të gjitha mjediset virtuale të mësimdhënies dhe mësimnxënies në distancë mund të vërejmë pesë hapësira të mundshme:

⁵Një hipertekst është një dokument ose një tërësi dokumentesh që përmbajnë njësi informacioni të lidhura së bashku me hiperlink. Ky sistem lejon përdoruesin të shkojë menjëherë nga një teskt në tjetrin sipas interesit të tij, në një mënyrë jo-lineare. Termi u krijua në 1965 nga Ted Nelson. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Hypertexte>)

⁶Një hipermedia është një shtrirje e hipertekstit në të dhënat multimedia, e cila shton informacione të ngjashme me tekstin nga media të tjera, siç janë imazhet, tingujt, videot ose të dhënat multimedia. Termi "hipermedia" u përmend për herë të parë nga Ted Nelson në 1965. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Hypermedia>)

⁷Të mësuarit elektronik është një term lidhet me proceset e mësimdhënies dhe mësimnxënies të cilat mbështeten nga media dixhitale. Përveç prezantimit të informacionit në formë dixhitale dhe multimediale, mësimi elektronik shoqërohet edhe me procese mësimore mbështetëse. (<https://www.aofoundation.org/en/what-we-do/education/topic-areas/e-learnin>)

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

1. mjedisi i vetëmanaxhimit, i cili i jep nxënësit mundësinë të planifikojë, menaxhojë dhendjekë nxënien e tij;
2. hapësira e informimit përmbledh të gjitha llojet e dokumentave që përmban platforma;
3. hapësira e krijimit ku gjenden të gjitha mjetet e nevojshme për realizimin e të gjitha detyrave dhe punëvetë kërkuara nga formimi;
4. hapësira e bashkëpunimit ku përfshihen mjetet dhe vendet ku nxënësi mund të marrë pjesë në punën në grup dhe mund të shkëmbejë informacionin;
5. hapësira e asistencës, e cila i vjen në ndihmë apo sjell këshilla në linjë, si dhe një asistencë informatike. (Prat, 2018)

Kjo është një arkitekturë e përgjithshme që u vjen në ndihmë konceptuesve të mjediseve virtuale të nxënies për dizenjimin e tyre, ndërsa metodologjia e inxhinierisë pedagogjike dhe të formimit lidhet kryesisht me zhvillimin e këtyre mjediseve.

Hapësira e bashkëpunimit, pavarësisht nga natyra që ka, ka sigurisht nevojë për një mjedis ku të zhvillohet. Hapësira mund të jetë qoftë një vend fizik ose një vend virtual ku bashkëpunëtorët takohen për të punuar së bashku. Pra, nëse flasim konkretisht, hapësira e bashkëpunimit mund të jetë një sallë, një klasë, një laborator ku kërkuesit takohen për të diskutuar së bashku lidhur me një projekt të caktuar dhe të përbashkët. Pra, është hapësira ku secili anëtar i grupit mund të diskutojë lidhur me punën apo mendimet që ai ka hartuar në mënyrë individuale. (Schrage, 1990)

Për të ndërtuar një hapësirë bashkëpunimi, të gjithë konceptuesit e formimeve dhe mjediseve të mësimdhënies dhe mësimnxënies në distancë do të duhet të parashikonin tre hapësira kryesore brenda hapësirave virtuale: hapësira private, hapësira e përbashkët dhe hapësira e komunikimit.

Së pari, hapësira private të cilin gjithësecili e ndërton, e organizon sipas mënyrës së tij. Në këtë hapësirë nxënësi mund të ruajë dokumenta apo të dhëna. Në një mjedis të mësimdhënies dhe mësimnxënies në distancë duhet parashikuar, pra një hapësirë ku nxënësi mund të punojë në mënyrë individuale me qëllim informimin, reflektimin, përfitimn dhe redaktimn e informacionit. Aty ai mund të organizojë idetë, të përgatisë detyrat e tij që më pas mund t'i ndajë e shkëmbejë me grupin. Kalimi nga një hapësirë tek tjera, duhet të jetë shumë i thjeshtë në mënyrë që nxënësi të ketë mundësi për të kërkuar informacionin, për të përdorur një mjet apo program kompjuterik të caktuar, për të kontrolluar dhe kërkuar në *web*, për të dorëzuar materiale si dhe për të konsultuar nxënësit e tjerë.

Së dyti, hapësira e përbashkët, është një vend, i cili përmban materialet nga më të ndryshmet: materiale pedagogjike, programe të ndryshme, materiale metodologjike, burime të ndryshme informacioni etj. Pra, aty përshihen të gjitha

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

materialet dhe programet, të cilat janë një burim për nxënien dhe dijen. Hapësira e përbashkët është gjithashtu vendi ku nxënësit vendosin krijimet dhe prodhimet e tyre. Këto punime mund të jenë në dispozicion të të gjithëve dhe mund të jenë edhe subjekt i një korrigjimi dhe vlerësimi të përbashkët.

Programet kompjuterike që mund të integrohen në një mjedis *e-learning* mund të jenë për shembull, programe planifikimi, administrimi, realizimi me shkrim, multimedia, komunikimi, ndihmë për të strukturuar idetë dhe njohuritë etj. Mjetet pedagogjike apo metodologjike, mund të jenë për shembull, dokumenta guidë, prezantime të strategjive të të nxënës, kërkesa dhe detyra për aktivitete të ndryshme që do të zhvillohet etj. Burimet e informacionit të përfshira në platformë mund të jenë gjithashtu edhe dokumenta tekstorë apo multimedialë të përgatitura enkas për formimin ose dokumenta ekzistues, të marra nga baza të ndryshme të dhënash, bibliografitë ose sitografitë e publikuara në rrjet.

Së treti, hapësira e komunikimit në grup, është një mjedis ku nxënësit duhet të bashkëpunojnë me njëri tjetrin dhe bashkëpunimi ndërtohet nga ndërveprimi dhe dialogu. Elementi dominues është komunikimi. Për këtë arsye komunikimi duhet të zërë një vend të veçantë në një mjedis *e-learning*. Është pikërisht në këtë hapësirë ku nxënësit do të duhet të komunikojnë midis tyre në mënyrë sinkrone ose asinkrone, në gjuhë të folur ose të shkruar. (Prat, 2008)

Hapësira e komunikimit përfshin mjete sinkron dhe asinkron⁸, ku më të përdorshmit janë e-maili, forumi, çati etj. Forumi është edhe një ndër mjetet më të rëndësishme për të zhvilluar punën bashkëpunuese, pasi aty mund të shprehen të gjithë nxënësit, pa patur asnjë lloj pengese për kohën apo hapsirën. Forumi i jep të gjithë nxënësve mundësinë për t’u shprehur dhe mund të konsiderohet si vendi ku grupi merr jetë dhe shoqërizohet.

MOOC-et dhe karakteristikat e tyre

Kurset online të lira dhe masive (MOOC⁹) janë një "fenomen" që u shfaq në vitin 2011 dhe u krijua si koncept nga dy profesorët kanadezë George Siemens dhe Stephen Downes të Universitetit të Manitobës në Kanada. Akronimi MOOC mund të përkufizohet si: masiv sepse në këtë lloj kursi mund të regjistrohen të gjithë personat e interesuar për lëndën e trajtuar, pa ndonjë dallim moshe, niveli të studimeve, kombësie etj; të lira sepse qasja është e lirë dhe e hapur për të gjithë ata që duan të ndjekin trajnimin në fjalë; online sepse kursi mund të ndiqet tërësisht nga distanca, me aktivitete dhe kurse që mund të bëhen përmes internetit me një lidhje të thjeshtë dhe një kompjuter, një tabletë apo edhe një

⁸Mjete dixhitale me të cilat mund të komunikojmë në linjë në kohë reale (sinkron) sic është për shembull çati dhe mjete dixhitale me anë të të cilave mund të komunikojmë në një kohë që na duket e përshtatëshme (asinkron) sic është e-maili, forumi etj.

⁹ Massive Open Online Course

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

telefon; kurssepe është një kurs me një tematikë specifike, një objektiv mësimor dhe një sekuençë kronologjike. Studiuesit dhe krijuesit e MOOC-eve shpesh bëjnë dallimin midis dy llojeve të trajnimit, cMOOC dhe xMOOC. Lloji i parë i MOOC-eve, i iniciuar nga profesorët George Siemens dhe Stephen Downes, ishte cMOOC, në kursin e tyre historik ÇK08. Studentët pjesëmarrës duhej të krijonin mjedisin e tyre të punës, duke zgjedhur mjetet ose programin e tyre (blogjet, rrjetet sociale, platformat me distanca të largëta etj.) (Mangenot, 2017). Udacity dhe Coursera janë dy platformat e para që ofrojnë xMOOC, të krijuara si modele në vitin 2012 nga profesorët e Universitetit Stanford, Sebastian Thrun dhe kolegët Daphne Coller dhe Andre Ng. Kurset e ofruara nga këto platforma, në ditët e sotme edhe nga platforma të tjera në vende të tjera, si platforma FUN MOOC që ofron xMOOC në gjuhën frënge, janë kurse më tradicionale që sipas Mangenot kanë disa karakteristika të përbashkëta.

Në radhë të parë, këto janë kurse që përqëndrohen në një tematikë specifike, ndjekin një ritëm të imponuar të përjavshëm (nga 3 deri në 12 javë), duke ofruar videoklipe të shkurtra (10 deri në 15 minuta) që shpjegojnë përmbajtjen e ndjekur nga dokumente dhe kuize të shkarkueshëm, të përbërë nga pyetje me zgjedhje, me verifikim automatik të përgjigjeve nga makina.

Së dyti, këto kurse gjithmonë shoqërohen me buletine informuese që shpjegojnë aktivitetet që duhet të kryhen, duke përdorur shenja socio-afektive. Ata ofrojnë forume diskutimi që u kërkojnë nxënësve t'u përgjigjen pyetjeve të reflektimit teknik dhe metodologjik të disiplinës, por edhe të diskutojnë mbi një detyrë të caktuar, bazuar në një udhëzim specifik, në mënyrë që të bashkojnë përvojat e tyre.

Disa nga këto kurse ofrojnë në fund të javës një seancë videokonference të transmetuar në kohë reale, por gjithashtu edhe në transmetim asinkron. Qëllimi i këtyre seancave është t'i përgjigjen çdo pyetjeje që mund të shtrohet nga nxënësit, t'u ofrojë atyre një përmbledhje të aktiviteteve të javës dhe të sigurojë një prani socio-emocionale për nxënësit. (Mangenot, 2017)

Sa i përket organizimit të vlerësimit, xMOOC-et ofrojnë disa modalitete. Përgjigjet autokorrektive të kuizeve kanë një vlerë vlerësimi, para së gjithash formuese, por edhe përmbledhëse në fund të javës. Nxënësve u kërkohet të paraqesin një ose më shumë detyra gjatë trajnimit dhe një detyrë përfundimtare që zakonisht vlerësohet nga kolegët. Në raste të tjera, një skedar përfundimtar i paraqitur nga nxënësit vlerësohet nga një mësues. XMOOC-et japin një certifikatë të arritjes për nxënësit që kanë marrë notën kaluese. Këto vërtetime në shumicën e rasteve janë falas.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Më poshtë po paraqesim nje listë të shkurtër të disa prej MOOC-eve që mund të ndiqen në linjë lidhur me mësimnxënien e gjuhës së huaj për qëllime specifike. Këto shembuj janë marrë nga platformat FUN MOOC dhe Coursera.

-“*Anglishtja përdorur në mbledhje*”, propozuar nga universiteti i Lorenës në Francë;

-“*Të punosh dhe të jetosh në Francë*”, nivelet A1-B1, propozuar nga Drejtoria e menazhimit të emigracionit në Francë;

-“*Të përgatisësh provimin e DELF/DALF-it, niveli C1*”, propozuar nga universiteti i Jendoubës në Tunizi;

-“*Anglishtja për zhvillimin e karrierës*”, propozuar nga universiteti i Pensilvanisë në Shtete e Bashkuara të Amerikës;

-“*Të shkruajmë e-mail-e profesionale në anglisht*”, propozuar nga Intituti teknologjik i Georgias në Shtete e Bashkuara të Amerikës;

-“*Anglishtja e biznesit dhe e sipërmarrjes*”, propozuar nga Universiteti shtetëror i Arizonës në Shtete e Bashkuara të Amerikës;

Brenda këtyre platformave mund të ngjenden gjithashtu edhe shembuj të mësimnxënies së gjuhëve të tjera sipas kërkesave edhe të vendeve të cilat i propozojnë këto kurse, për shembull vemë re së në platformat amerikane propozohen shumë kurse për mësimin e gjuhës spanjolle, kineze dhe koreane, në platformat franceze dominojnë kurset për mësimin e gjuhës angleze etj.

Anketa lidhur me nevojat për përdorimin e gjuhës së huaj për qëllime specifike

Në kuadër të zhvillimit ekonomik dhe investimeve të ndërmarrjeve të huaja në vendin tonë, mësimdhënia dhe mësimnxënien e gjuhës së huaj për qëllime specifike kthehet në një element shumë të rëndësishëm dhe të nevojshëm për të gjithë ata që punojnë apo do të punojnë në ndërmarrje ku gjuha e punës nuk është vetëm gjuha shqipe.

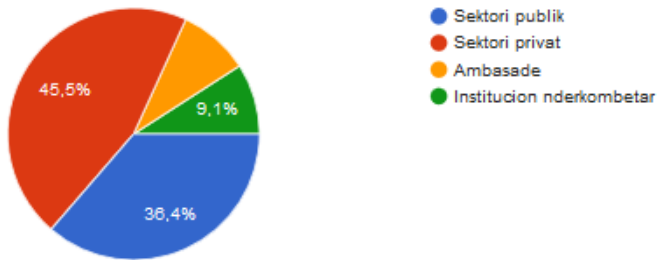
Për të parë se çfarë mendimi kanë disa nga punonjësit që kanë eksperiencë pune në ndërmarrje ku përdoret më shumë sesa një gjuhë pune, menduam që të ndërmernim një anketë¹⁰ e cila kishte si objektivi të nxirrte në pah vështirësitë e hasura nga këta punonjës në përdorimin e gjuhës së huaj në një kontekst profesional si dhe mendimin e tyre lidhur me nevojat për trajnime më specifike në këtë fushë.

Pyetësori ishte i përbërë nga 10 pyetje me alternativa dhe ju drejtua 50 të punësuarve të sektorit publik dhe privat, kryesisht në qytetin e Tiranës. 73 % e personave të cilët ju përgjigjën këtij pyetësori kanë një eksperiencë profesionale

¹⁰ Për të parë pyetësorin, klikoni në likun e më poshtëm: <https://docs.google.com/forms/d/1m-n2iF6HNpe-ln9k1fuYaA0r0kR0XW9TyIXPtYIyCbM/edit>

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

më të madhe se 10 vjeçare. 46 % e tyre punojnë në ndërmarrje me nga 100 deri në 500 punonjës, ndërsa pjesa tjetër në ndërmarrje më të vogla deri në 100 punonjës. 45% e të anketuarve u përket sektorit publik dhe pjesa tjetër atij privat (banka të nivelit të parë e të dytë, sektorë të shërbimit informatik, institucione të administratës publike, institucione të trupit diplomatik në Shqipëri etj.) Në ndërmarrjet ku ata janë të punësuar, 72% e tyre punojnë në gjuhën shqipe dhe në gjuhë të huaj kurse pjesa tjetër vetëm në gjuhë të huaj.

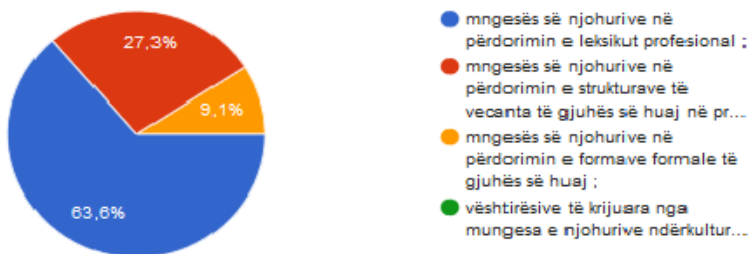


Grafiku 1: Sektori i punësimit të të anketuarve

54 % e të anketuarve shprehen se gjatë fillimit të karrierës së

tyre profesionale kanë hasur vështirësi në përdorimin e gjuhës së huaj në kontekst profesional. 64 % janë të mendimit se njohuritë lidhur me gjuhën e huaj të marra gjatë mësimin në shkollë ose në kurse private, ishin të pamjaftueshme për të patur një nivel të mirë të të shprehurit në gjuhë të huaj në fushën e profesionit që ata ushtrojnë.

Pjesa më e madhe e tyre mendojnë se vështirësitë më të mëdha vinin si pasojë e mungesës së njohurive në njohjen dhe përdorimin e leksikut profesional si dhe në mungesën e njohurive në përdorimin e strukturave specifike gjuhësore që lidhen me profesionin e tyre.



Grafiku 2: Vështirësitë në përdorimin e gjuhës në kontekst profesional

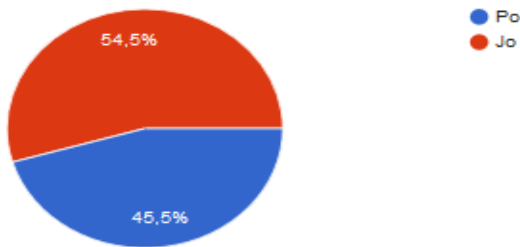
Lidhur me përdorimin e katër aftësive

gjuhësore, të anketuarit shprehen se vështirësia më e madhe e përdorimit të gjuhës në profesionin e tyre lidhej me të shprehurit dhe të kuptuarit me gojë (46%) por gjithashtu edhe me të shprehurit me shkrim.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Të gjithë të anketuarit (100%) mendojnë se ndjekja e trajnimeve/kurseve specifike për përmirësimin e aftësive të të shprehurit në gjuhë të huaj me qëllime profesionale do të kishtë qenë shumë e nevojshme gjatë karrierës së tyre.

Megjithatë ata janë të dyjzuar lidhur me përgjigjen e pyetjes nëse institucioni për të cilin ata punojnë do të ishte i gatshëm të investonte në krijimin apo blerjen e moduleve të trajnimit në distancë që lidhen me përmirësimin e të shprehurit në gjuhë të huaj me qëllime profesionale (psh : gjuha e huaj në fushën e ekonomisë, informatikës, mjekësisë, drejtësisë etj) të stafit të tij.



Grafiku 3: Mundësia e investimit në module për zhvillimin e gjuhës së huaj për qëllime specifike

55 % e të anketuarve mendojnë se ndërrmarja apo institucioni i tyre nuk do të ishte i gatshëm të bënte

këtë lloj investimi për stafin e tij. Duhet theksuar se përgjigjet negative vijnë kryesisht nga sektori publik dhe pjesërisht nga ai privat. Vihet re se përgjigjet të cilat vijnë nga institucione të trupit diplomatik janë pozitive.

Përfundime

Duke u nisur nga këto të dhëna dhe nga ky kontekst, duhet theksuar se mësimdhënia e gjuhës së huaj për qëllime specifike duhet të jetë një prioritet si për botën profesionale ashtu edhe për atë universitare.

Metodologjia për krijimin e formimeve në gjuhë të huaj për qëllime specifike na jep mundësinë që t’u përshtatemi gjithmonë e më shumë nevojave të publikut, duke ofruar formime të shkurtra, të personalizuara dhe që marrin në konsideratë mënyrën e të nxënit tek të rriturit.

Nga ana tjetër mjetet teknologjike që kemi sot në dispozicion (platforma të mësimdhënies në distancë, programe dhe mjete të lira në Internet, platforma me formime të gatshme etj.) na bëjnë të mundur krijimin e këtyre moduleve dhe sekuencave mësimore duke respektuar kërkesën e publikut, nevojat dhe kohën në dispozicion si dhe duke nxitur autonominë tek ta.

Në ditët e sotme koha për botën profesionale është një nga elementët më të rëndësishëm, për këtë arsye përfitimi dhe përdorimi i aftësive në një kohë sa më të shkurtër është një prioritet për të gjitha ndërmarrjet apo institucionet.

Për këtë arsye do të ishte me shumë interes që bota akademike, universitare, të mund t’u propozonte ndërmarrjeve apo insitucioneve të interesuara për të zhvilluar dhe rritur nivelin e njohurive në gjuhë të huaj për qëllime specifike të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

punonjësve të tyre, module trajnimi të gatshme ose të personalizuar sipas nevojave në formën e kursve në distancë apo MOOC-eve.

Në kuadër të autonomisë univeritare dhe zhvillimit të marrëdhënieve më të ngushta me botën profesionale, nxitja për krijimin dhe vënien në dispozicion të këtyre moduleve, do të ishte një burim financiar për universitetin, ndërsa për ndërmarrjet apo institucionet, një siguri për një formim cilësor dhe të akredituar për punonjësit e tyre.

BIBLIOGRAFI

Mangenot, F. (2017). Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique. Paris: Hachette FLE.

Mangiante, J-M. Parpette, Ch. (2004). Le français sur objectif spécifique. Paris: Hachette FLE

Rolle-Boumlie, M. (2002). La démarche d'ingénierie de formation. Paris: FIPF

Prat, M. (2008). E-learning. Réussir un projet: pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation. Paris: Eniéditions

Schrage, M. (1999). Shared minds. The new technologies of collaboration, New York: Random House

PRAKTIKA TË INTEGRIMIT TË KATËR AFTËSIVE TË GJUHËS ANGLEZE PËR PËRFTIMIN E KOMPETENCËS GJUHËSORE DHE KOMUNIKATIVE (RAST STUDIMOR NË LËNDËN “ANALIZË TEKSTI III” PROGRAMI I STUDIMIT “BACHELOR”)

VASILIKA POJANI

EDLIRA XEGA

**FAKUTETI I EDUKIMIT DHE FILOLOGJISË
DEPARTAMENTI I GJUHËVE TË HUAJA**

**vpojani@yahoo.com;
edlirax.25@gmail.com**

Përmbledhje

Qëllimi kryesor i mësimit të gjuhës së huaj është përdorimi i saj për komunikim, fakt që tashmë pranohet gjerësisht nga të gjithë studiuesit në mbarë botën. Për këtë arsye, ajo çka ndodh në jetën e përditëshme duhet të gjejë zbatim në situatat e mësimdhënies-mësimnxënies të gjuhës së huaj. Në jetën e përditëshme, ne lexojmë, shkruajmë, dëgjojmë dhe flasim duke ndërthurur katër aftësitë gjuhësore (të dëgjuarit, të lexuarit, të folurit dhe të shkruarit) dhe komponentët e gjuhës (fjalorin, gramatikën dhe shqiptimin), një domosdoshmëri që për të komunikuar me të tjerët kërkon të përdorim integrimin e katër aftësive dhe jo përdorimin e tyre të izoluara nga njëra tjetra.

Në këtë punim, jemi përpjekur të analizojmë raste reale të orëve tipike të gjuhës angleze ku qasja për integrimin e aftësive gjen përdorim të gjerë në lëndën "Analizë Teksti III" me qëllim përvetësimin e kompetencave gjuhësore, komunikative, sociogjuhësore dhe pragmatike nga studentët e vitit të dytë të gjuhës angleze. Për realizimin e këtyre kompetencave, u hartuan pesë plane mësimore, u detajuan objektivat për çdo orë mësimi, u përzgjedhën metodat, teknikat dhe mjetet didaktike, etapat për zhvillimin e orës së mësimit, mënyra e vlerësimit të studentëve si dhe përmbushja e rezultateve të të nxëniet e cila u konkretizua me një test me shkrim.

Kjo analizë dëshmoi se në procesin e mësimit të gjuhës, të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit trajtohen si elementë të integruar, të ndërvarur dhe të pandashëm të gjuhës për të nxitur dhe zhvilluar kompetencën gjuhësore dhe komunikative të studentëve.

Fjalë kyçe: *aftësi gjuhësore, ndërthurje, kompetencë, komunikative, qasje*

Hyrje

Sot, në një botë të globalizuar, gjuha angleze është bërë mjete kryesor për ndërveprim ndërkulturor dhe komunikim ndërkombëtar. "Anglishtja, gjuha e dytë për shumicën e njerëzve në botë, është bërë gjuha ndërkombëtare për biznesin dhe tregtinë, shkencën dhe teknologjinë, marrëdhëniet ndërkombëtare dhe diplomacinë" Larsen-Freeman and Long (1991, f.1)

Kur njerëzit mësojnë një gjuhë të huaj, zakonisht ata duan ta përdorin atë për të komunikuar me njerëzit që flasin të njëjtën gjuhë, duke u lindur kështu nevoja për ta kuptuar, përpunuar dhe folur atë. Komunikimi nuk nënkupton vetëm zotërimin e strukturës dhe formës së gjuhës; ai përfshin edhe aftësinë për të interpretuar bashkëbisedimin në të gjitha kontekstet e tij shoqërore dhe kulturore. Pra, përdorimi i suksesshëm i gjuhës së huaj për komunikim presupozon zhvillimin e kompetencës komunikative nga përdoruesi i saj dhe kushtëzohet nga normat social kulturore të shoqërisë ku ajo përdoret.

Në këto rrethana, qëllimet për mësimin e gjuhës angleze kanë evoluar nga një ndërmarrje kulturore dhe edukative në atë të komunikimit ndërkombëtar. Ky proces ndikon në të gjitha sferat e njohurive dhe aktiviteteve njerëzore, duke krijuar kështu projekte të shumta në lidhje me përvetësimin e gjuhës dhe aftësive gjuhësore dhe thekson rëndësinë e jashtëzakonshme të zhvillimit të kompetencës gjuhësore dhe komunikative.

Ndër të parët që përdori termin kompetencë komunikative ishte Hymes. Sipas tij "aftësia për të folur me kompetencë jo vetëm që kërkon njohjen e rregullave gramatikore të një gjuhe, por gjithashtu kërkon të dish çfarë t'i thuash kujt, në çfarë rrethanash dhe si ta thuash atë" (Scarcella, Andersen, dhe Krashen (1990). Edhe Canale dhe Swain (1980) e përcaktojnë kompetencën komunikative në kontekstin e mësimin të gjuhës së dytë si "një sintezë të njohurive mbi parimet themelore gramatikore, njohurive si përdoret gjuha në mjediset shoqërore për të kryer funksione komunikative dhe njohurive se si shprehjet dhe funksionet komunikative mund të kombinohen sipas parimeve të bisedimit".

Aftësitë gjuhësore dhe rëndësia e integritit të tyre

Gjatë komunikimit, njerëzit përdorin një sërë aftësish gjuhësore - të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Cunningsworth (1984) shprehet se "Në përdorimin aktual të gjuhës, një aftësi përdoret rrallë e izoluar... Situata të shumta komunikative në jetën reale përfshijnë integrimin e dy ose më shumë aftësive. Për shembull, kur flasim në jetën e përditshme, nuk mund të themi që nuk jemi duke dëgjuar edhe njerëzit e tjerë që na dëgjojnë dhe ndajnë idetë e tyre me ne. Hersan Z.M (1998, f. 22) ilustron një nga këto situata komunikative si më poshtë, "Komunikimi është qëllimi kryesor për të mësuar një gjuhë të huaj. Në jetën e

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

përditshme, katër aftësitë i gjejmë të integruara, për shembull, pas leximit të një letre, zakonisht shkruhet një përgjigje për këtë letër”. Vazhdimësinë e idesë e shohim të shprehur qartë nga Harmer (1983), kur thotë, “Për më tepër, ai person mund të flasë edhe për letrën që i ka shkruar një shoku tjetër, nënës apo babait të tij, etj.” Edhe Akar & Baturay (2007) i shohin aftësitë gjuhësore të ndërthurura, “dikush që dëgjon një leksion mund të mbajë shënime dhe më pas të shkruajë një raport për atë. I njëjti person mund ta përshkruajë leksionin tek miqtë ose kolegët e tij dhe më pas të lexojë një artikull të sugjeruar nga lektori.” (Akar & Baturay, 2007).

Filozofia e mësimit të aftësive të integruara bazohet në konceptin që në përvojën e përditshme, gjuha e folur nuk është e ndarë nga ajo e shkruar; ato nuk janë të izoluara nga njëra- tjetra.

Normalisht këto aftësi janë të integruara në jetën reale, po a trajtohen ato të tilla gjatë procesit të mësimit dhe mësimit të gjuhës?

Ajo çka ndodh gjatë përdorimit të gjuhës në jetën e përditshme duhet të aplikohet në situatën e mësimit apo mësimit të gjuhës. Për të siguruar një mjedis sa më real gjuhësor, integrimi i katër aftësive gjuhësore (të dëgjuarit, të lexuarit, të shkruarit, të folurit), në përputhje me komponentët e gjuhës (gramatikë, fjalor dhe shqiptim) sot ka marrë vëmendje të veçantë.

Sipas Harmer, katër aftësitë kategorizohen në aftësi perceptuese dhe prodhuese; të lexuarit dhe të dëgjuarit konsiderohen si aftësi perceptuese, që u ofrojnë studentëve gjuhë të shkruar ose të folur, dhe të folurit dhe të shkruarit si aftësi prodhuese, që u kërkojnë përdoruesve të gjuhës të prodhojnë material në gjuhë të huaj (Harmer, 1985).

Tabela e mëposhtme përcakton ndarjen e katër aftësive gjuhësore në perceptuese dhe prodhuese (Harmer, 1985, f.16)

Tabela 1. Katër aftësitë gjuhësore

Aftësia	Të shkruarit	Të folurit
Perceptuese	Të lexuarit dhe të kuptuarit	Të dëgjuarit dhe të kuptuarit
Prodhuese	Të shkruarit	Të folurit

Kur analizohen metodat e mësimit të gjuhës moderne, të gjitha aftësive gjuhësore të paraqitura në tabelën e mësipërme u jepet e njëjta rëndësi; asnjëra prej tyre nuk sugjerohet të trajtohet më shumë se tjetra në situatat e mësimit dhe mësimit të gjuhës. (Ayyürek, 2008, f.1).

Termi aftësi të integruara përdoret shpesh sikur të ishte gati sinonim me termin përfshim. Parë në këtë këndvështrim, procesi i integritit të aftësive gjuhësore përfshin ndërthurjen e tyre në një mënyrë të tillë që ajo që është mësuar dhe praktikuar nëpërmjet ushtrimit të një aftësie, është përfshuar përmes detyrave të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

tjera gjuhësore që çojnë në aktivizimin e aftësive të ndryshme. Pra, përdorimi i një aftësie mund të çojë natyrshëm në përdorimin e aftësive të tjerëve.

Shumë studiues si Brooks-Harper dhe Shelton (2003), Schwarzer (2001), Edelsky, Altwerger dhe Flores (1991), Weaver (1990) dhe Goodman (1986) deklarojnë se gjuha, e folur dhe e shkruar, funksionon për t'u shërbyer qëllimeve autentike duke lehtësuar komunikimin. Në procesin e mësimit të gjuhës, të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit duhet të trajtohen si elementë të integruar, të ndërvarur dhe të pandashëm të gjuhës. Asnjë proces i gjuhës nuk duhet të ndahet nga mësimdhënia.

Për Mekheimer dhe Aldosari (2013, f. 1264-1276), integrimi i aftësive është një “qasje që në mësimdhënie bazohet në shkrirjen e katër aftësive në një aftësi”. Për më tepër, Brown, (2001) dhe O'Malley & Chamot, (1994) theksojnë rëndësinë e integritit të aftësive në klasat e gjuhëve të huaja. Ata konfirmojnë se ndër përparësitë e integritit të aftësive është ndihma që u jepet studentëve të përdorin gjuhën që mësojnë në klasë. Brown (2001) konfirmon se të mësuarit e një aftësie duke e integruar me të tjera, motivon dhe përforcon mësimin e aftësive të tjera, të cilat nga ana e tyre, ndihmojnë studentët të zhvillojnë "aftësitë e tyre komunikative". Të tjerë studjues si Wu dhe Alrabah (2014) dhe Jing (2006) gjithashtu shtojnë se integrimi i aftësive plotëson stilet apo mënyrën e të nxëniet tek studentë të ndryshëm; p.sh. ekstrovertët aktivizohen në klasë, introvertët duan të dëgjojnë ose lexojnë; studentë që preferojnë stilet analitike ose vizuale mund të shohin gjithashtu mënyrën e shkrimit të fjalëve dhe ndërtimin e fjalive.

Pra, integrimi i aftësive në orë e mësimit të gjuhës së huaj shihet si domosdoshmëri për sukses në përvetësimin e saj:

- nxit zhvillimin e gjithanshëm të kompetencës komunikative tek studentët
- motivon studentët të mësojnë duke siguruar më shumë larmi në mësim
- mundëson sigurimin e mësimdhënies në situata reale komunikimi
- përball studentët me material autentik
- krijon tek studentët një imazh të vërtetë të pasurisë dhe kompleksitetit të gjuhës angleze të përdorur për komunikim
- vendos studentët para sfidës si të ndërveprojnë natyrshëm në përdorimin e gjuhës angleze

Studimet e fundit tregojnë se integrimi i aftësive ndihmon jo vetëm studentë, por edhe mësimdhënësit e gjuhës së huaj. Sanchez (2000) dhe Akram dhe Malik (2010) pohojnë se integrimi i tyre i motivon mësuesit të ndryshojnë aktivitetet në klasat e gjuhës së huaj sipas nevojave dhe nivelit gjuhësor të studentëve dhe gjithashtu ndihmon studentët ta përdorin lirshëm dhe natyrshëm gjuhën që mësojnë; kështu, rritet dinamizmi i orëve të mësimit dhe ndërveprimi mes studentëve.

Pra, në klasë aktivitetet duhet të shpjegohen të integruara në mënyrë që të arrihet lehtësi në komunikim. (Akar & Baturay, 2007, f. 20). “Meqënëse përdorimi i një

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

aftësie është shumënivelësh, nuk do të ketë kuptim të shpjegosh çdo aftësi të izoluar” (Harmer, 1985, f. 47).

Qëllimi i studimit

Në këtë punim, jemi përpjekur të analizojmë raste reale të orëve tipike të gjuhës angleze ku qasja për integrimin e aftësive gjuhësore gjen përdorim të gjerë në lëndën "Analizë Teksti III" me qëllim përvetësimin e kompetencave gjuhësore, komunikative, sociogjuhësore dhe pragmatike nga studentët e vitit të dytë të gjuhës angleze. Për përfitim të këtyre kompetencave, u hartuan pesë plane mësimore, u detajuan objektivat për çdo orë mësimi, u përzgjedhën metodat, teknikat dhe mjetet didaktike, etapat për zhvillimin e orës së mësimi, mënyra e vlerësimit të studentëve si dhe u analizua përmbushja e rezultateve të të nxënies e cila u konkretizua me një test me shkrim në fund të njësisë së trajtuar. Pra, do të shohim se si informacioni dhe rezultati lidhen në klasë, se si aftësitë mund të integrohen dhe si lidhen aftësitë, gjuha dhe komunikimi.

Metodologjia

Studimi u krye në lëndën “Analizë Teksti III” me studentët e vitit të dytë të Fakultetit të Edukimit dhe Filologjisë, Programi “Gjuhë Angleze”, të cilët kanë punuar gjatë këtij kursi me tekstin mësimor “Ready for advanced CAE” niveli C1, përgatitur nga Roy Norris & Amanda French (Macmillan 2015). Materiali i përfshirë në tekst trajtohet për një periudhë prej 30 javësh, dmth, 2 semestra, 75 orë totale mësimi të barabarta me 6 kredite (ETCS).

Sipas Byrd (2001) tekstet mësimore të mësimdhënies së gjuhës angleze ELT përfshijnë dy lloje informacioni: përmbajtje tematike (familja, shkolla, shoqëria, etj) dhe përmbajtje gjuhësore (gramatika, fjalori, aftësitë) (Ezici, 2006). Kështu, studentët kanë avantazhin të marrin jo vetëm njohuri gjuhësore, por edhe aftësi për të komunikuar dhe aftësi për të përdorur gjuhën funksionalisht.

Edhe teksti mësimor "Ready for Advanced" u mundëson studentëve të përftojë rezultate të caktuara nga kurrikula; pra nëpërmjet 14 njësive, ai ofron një ekuilibër dhe shumëllojshmëri aktivitetesh që synojnë të përmirësojnë nivelin e përgjithshëm të gjuhës angleze të studentët, si dhe të zhvillojnë kompetencën komunikative duke integruar katër aftësitë gjuhësore dhe duke përdorur një numër të ndryshëm tekstesh autentikë (revista, gazeta, libra etj.).

Për të përmbushur qëllimin e këtij studimi, u përzgjedh një njësi, konkretisht njësi 2 “Times Change” f.18 nga teksti mësimor, e cila u trajtua në 6 orë mësimi 50 minutëshe. Si çdo njësi tjetër, ajo është organizuar në bazë të ndërthurjes së katër aftësive gjuhësore me qëllim përforcimin e kompetencave kyçe dhe ato lëndore të diktuar nga niveli C1 i njohurive referuar Kuadrit të Përbashkët

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Evropian të Referencave për gjuhët e huaja. Më poshtë po paraqesim planet mësimore të detajuara për katër orë mësimi të cilat, për objektiv kryesor, kanë përforcimin e njërës prej aftësive gjuhësore - të dëgjuarit, të shkruarit, të folurit apo të shkruarit. Megjithëse të gjitha mësimet ndihmojnë studentin të zhvillojë të katër aftësitë gjuhësore në mënyrë të integruar, çdo orë mësimi ka si objektiv kryesor përforcimin dhe zhvillimin e njërës prej tyre.

Ndërthurja e aftësive gjuhësore në planet mesimore

Është menduar të analizojmë vetëm një plan mësimor, planin 1; **Mësimi 2: Times change**

Tema: Dëgjim 1; Plotësim fjalish i cili ka për objektiv kryesor zhvillimin e aftësisë së dëgjimit. Rezultatet e të nxënit kërkojnë që në fund të orës të mësimi, studentët të jenë në gjendje të plotësojnë me saktësi fjalitë nga pjesa e dëgjimit (Ush. 4 fq.18 Working at the National Museum). Për përmbushjen e këtij objektivi, ata duhet të përgatiten të dëgjojnë, kuptojnë, mendojnë, mbajnë shënime dhe interpretojnë informacionin e pjesës së dëgjuar në CD mbi aspektet historike dhe zhvillimit njerëzor. Pra, aftësia e të dëgjuarit nuk mund të zhvillohet e izoluar nga aftësitë e të shkruarit dhe të folurit. Po të ndjekim me kujdes etapat e planit mësimor të planifikuar me profesionalizëm nga mësimdhënësi, duket qartë që katër aftësitë gjuhësore janë ndërthurur për çdo aktivitet apo detyrë para, gjatë apo pas orës së mësimi. Pedagogu fillimisht i njeh studentët me rezultatet e të nxënit të orës së mësimi dhe nëpërmjet pyetjesh, ndihmon studentët të kuptojnë dallimin midis stilit formal dhe atij joformal duke përdorur metodën induktive dhe duke dhënë shembuj në dërrasë.

- Cili është ndryshim midis gjuhës në regjistrin formal/zyrtar dhe joformal?

- Cilat janë karakteristikat e stilit joformal?

Më pas, pedagogu vazhdon me paraqitjen e 3 fotografive të marra para 50 vitesh (f. 18) dhe kërkon prej studentëve të mendojnë, dëgjojnë bashkëstudentët, të shkruajnë dhe të interpretojnë imazhet e fotove duke u drejtuar disa pyetje për të nxitur bashkëbisedimin.

- Çfarë paraqet secila prej tyre?

- Cilat janë karakteristikat / tiparet e njëjta dhe ato të ndryshme?

Studentët reflektojnë në mënyrë individuale, dhe më pas diskutohen përgjigjet në çift ose në grup prej 3 vetash. (5- 6 minuta)

Etapa e tretë brenda po kësaj ore mësimi përmbush objektivin kryesor të saj duke kërkuar prej studentëve të plotësojnë fjalitë e një pasazhi me fjalë apo shprehje të përmendura në pjesën e dëgjimit. Studentët dëgjojnë CD, mbajnë shënime dhe pyeten për të lexuar ose komentuar mbi zgjedhjen e fjalëve ose frazave që mendojnë se janë të duhurat.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Siç mund të shihet në planin mësimor, të gjitha aktivitetet kanë për qëllim shkëmbimin e informacionit dhe veprimeve ndërpersonale që synojnë arritjen e qëllimeve të veçanta.

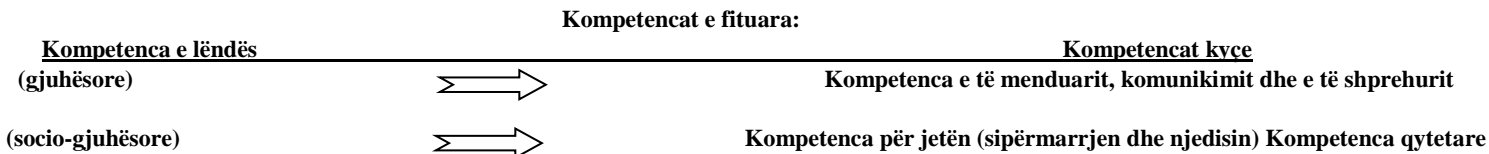
Gjatë të gjitha etapave të orës së mësimi vihet re se aftësitë gjuhësore të *dëgjuarit, të folurit, të shkruarit dhe të lexuarit* janë aktivizuar plotësisht nga studentët dhe kanë nxitur dhe zhvilluar tek ata kompetencën jo vetëm gjuhësore dhe komunikative, por edhe ato sociolinguistike dhe strategjike. Studentët mësojnë si të përdorin gramatikën, sintaksën, fjalorin e duhur (kompetenca gjuhësore); si të lidhin fjalët, shprehjet dhe fjalitë së bashku për të bashkëbiseduar, folur apo transmetuar një mesazh etj. (kompetenca komunikative); si të përdorin gjuhën në mënyrë korrekte, cilat janë fjalët dhe shprehjet që i përshtaten temës dhe kontekstit (kompetenca sociolinguistike); dhe si të mësojë më shumë për gjuhën dhe kontekstin e përdorimit të saj, si të shprehin idetë, kur dhe si të pyesë etj. (kompetenca strategjike).

Mësimi 2: Times change
Tema: Dëgjim 1; Plotësim fjalish
(Tabela 1)

Ora/ kohëzgjatja	Rezultatet e të nxënit	Materialet e përdorur/ burimi	Fazat e mësimi		Vlerësimi
1 orë 50 minuta	Në fund të orës të mësimi, studentët do të jenë në gjendje të plotësojnë me saktësi fjalitë nga pjesa e dëgjimit. (U. 4 fq. 18 Working at the National Museum)	Pedagogu: - Cd - Pjesa e dëgjimit (1.4 p.225)	Hyrëse	Të njihen me rezultatet e të nxënit - Cili është ndryshimi midis gjuhës në regjistrin formal/zyrtar dhe joformal? - Cilat janë karakteristikat e stilit joformal? (format e shkurtuara, shprehjet frazale, shprehjet joformale - a bit, get +past participle). Jepen shembuj në dërrasë (të dëgjuarit, të folurit, të shkruarit, të lexuarit)	Pikë për pjesëmarrje dhe aktivizim gjatë orës së mësimi
	Përmbajtja		Para	- Paraqiten 3 fotografi të marra para 50 vitesh - Çfarë paraqet secila prej tyre? - Cilat janë karakteristikat / tiparet e njëjta dhe ato të ndryshme? Studentët reflektojnë në mënyrë individuale dhe më pas diskutohen përgjigjet në çift ose në grup prej 3 vetash. (5- 6 minuta) (të folurit, të dëgjuarit)	
	Objektivat: Të dëgjojë, kuptojë, mendojë, interpretojë informacionin e pjesës së dëgjuar në CD mbi aspektet historike dhe zhvillimit njerëzor. (A visit to a national museum) Gramatika: Emrat në gjuhën/stilin zyrtar / formal				

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

			Gjatë	- Monitorimi i aktivitetit - Studentët shprehen lirshëm në grup - Studentët shprehin idetë duke identifikuar ngjashmëritë dhe ndryshimet në krahasimin e tre figurave të tekstit me realitetin sot (të folurit, të shkruarit, të dëgjuarit)	
			Pas	- Studentët shprehin ose lexojnë idetë e tyre (mund të zgjedhin një përfaqësues grupi ose mund të flasin me radhë) (të folurit, të lexuarit, të dëgjuarit) - Studentët dëgjojnë CD 2 herë - Studentët mbajnë shënime për plotësimin e fjalive - Studentët pyeten për të lexuar ose komentuar mbi zgjedhjen e fjalëve ose frazave që mungojnë (të dëgjuarit, të shkruarit, të lexuarit, të folurit)	
			Mbyllja		



Mësimi 2: Times change

Tema: Leximi dhe përdorimi i Anglishtes 2 “Librat historikë të këtij muaji”

(Tabela 2)

Ora/ kohëzgjatja	Rezultatet e të nxënit	Materialet e përdorur/ burimi	Fazat e mësimit		Vlerësimi
2 orë 100 minuta	Në fund të orës së mësimit studentët do të jenë të aftë të gjejnë dhe të lidhin pjesët e informacionit me përmbledhjet e librave historikë të prezantuar në 4 rubrikat (A-D) (f. 22)	Pedagogu & studenti: - Libri i mësuesit - Libri i studentit “Ready for Advanced” - Figurat në f. 21	Hyrje	Të njihen me rezultatet e të nxënit - Cilës periudhë kohore i përket secili imazh? (Imazhet shfaqen në katër libra të ndryshëm me një temë historike) - Cila mund të jetë tema? (të folurit dhe të dëgjuarit)	Pikë për pjesëmarrje dhe aktivizim gjatë orës së mësimit
	Përmbajtja		Para	Prezantimi i temës- Review/Përmbledhje - Çfarë mendoni se është një review? - Çfarë informacion përfshihet në një review? - Çfarë stil të shkruari kërkon një review? (të folurit, të lexuarit, të dëgjuarit)	
	Objektivi: të kuptuarit e librave historikë, përmbledhjeve dhe publikimeve. Fjalori: Rubrika A <i>gain momentum, intersperse extracts, pamphlets, grueling and monotonous life, dispel lingering notions, dipped into;</i>				

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

	<p>Rubrika B <i>strain of influenza, ensuing pandemic, folk remedies, poultices, anti-immunization trend</i> Rubrika C <i>a leap of faith, end of racism, narrative thread, humorous and uplifting commercial artëork, fedora hats, stereotypes</i> Gramatika: Të flasin rreth së shkuarës, të kryerës ose mëse të kryerës. (U. 1-2 f. 20-21; Të zgjedhin kohën e duhur të foljes)</p>		Gjatë	Leximi i 4 përmbledhjeve - Shikim i shpejtë i 4 rubrikave dhe merret një ide mbi përmbajtjen e tyre. (f. 22) -Shpjegohen dhe nënvizohen shprehjet që të merret kuptimi. Shkruhen dhe perifrashohen fjalët e panjohura - Gjendet informacioni i duhur për të lidhur fjalitë me rubrikat. (A-D) (të lexuarit, të folurit, të dëgjuarit, të shkruarit)	
			Pas	Pas leximit të aktiviteteve - Studentët skanojnë përmbledhjen sërisht për të gjetur të dhënat për informacionin e duhur. - Studentët bashkojnë rubrikat ku gjendet fjalia. - Studentët diskutojnë zgjedhjen duke dhënë argument. - Cili nga këto libra ju duket më interesant për t’u lexuar? Jep Arsyet (të lexuarit, të folurit, të dëgjuarit, të shkruarit)	
			Mbyllje	Informacion mbi përmbledhjen - Shkruaj një review të një libri ose një filmi. (Të shkruarit)	

Mësimi 2: Times change

Tema: Të folurit – Detyra bashkëpunuese

(Tabela 3)

Ora/ kohëzgjatja	Rezultatet e të nxënit	Materialet e përdorur/ burimi	Fazat e mësimimit		Vlerësimi
1 orë 50 minutes	Në fund të orës së mësimimit studentët do të jenë në gjendje të flasin dhe ndërveprojnë me njëri - tjetrin duke praktikuar dhe vënë në zbatim fraza të lidhura me artikuj në muze. (f. 19)	Pedagogu dhe studentët - Libri i mësuesit - Libri i studentit “Ready for Advanced’ - figura ose foto të marra nga revista ose gazeta si artikuj përfaqësues të jetës sot (f. 19)	Hyrje	Njohja me rezultatet e të nxënit - Ju kujtohet çfarë zhvilluam orën e fundit? Çfarë është një review? - Çfarë informacion është i rëndësishëm të përfshihet në një reviw? - Çfarë detyre kishm për orën e sotme? - Kush do e lexojë detyrën? - Mbahen shënime për të komentuar detyrën e shokëve. (të folurit, të dëgjuarit, të shkruarit, të lexuarit	Pikë për pjesëmarrje dhe aktivizim gjatë orës së mësimimit
	Përmbajtja		Para	Prezantimi i temës – Detyra 1, tre minuta, (punë në çift ose në grup) Shikoni artikujt në f. 19 dhe diskutoni në çfarë mase e përfaqësojnë jetën tonë sot (në muze) a) veshjet nga një markë e famshme e modës b) një klip i famshëm në internet c) një menu fast food-i	
	Objektivi: të ndihmohen studentët të ndërveprojnë me njëri- tjetrin lirshëm duke shfaqur pikëpamjet e tyre, përgjigjur komenteve si dhe të argumentojnë duke dhënë arsye. Fjalori: <i>unlikely to be using, be intrigued to see, a distinct possibility</i>				

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

	<p><i>that, conceivably be obsolete, demonstrate very clearly</i> Gramatika: Të flasin rreth së shkuarës, të kryerës ose mëse të kryerës.</p>		<p>d) një gazetë e) monedha (të folurit, të lexuarit, të dëgjuarit)</p>	
			<p>Gjatë Detyrë bashkëpunuese - Studentët japin opinionet e tyre - Studentët shkëmbejnë mendime me njeri- tjetrin - Studentët reagojnë ndaj komenteve - Studentët arsyetojnë për komentet (të lexuarit, të folurit, të dëgjuarit)</p>	
			<p>Pas Pas aktiviteteve bashkëbiseduese - Zhvillohet aftësia gjuhësore duke përdorur një gamë të gjerë fjalori dhe strukturash - Gjuha e përdor f. 19 - Plotësoni vendet bosh me një nga frazat e dhëna. Studentët plotësojnë individualisht, më pas i krahasojnë me njëri-tjetrin. (të lexuarit, të dëgjuarit, të folurit, të shkruarit)</p>	
			<p>Mbyllja Si detyrë për orën tjetër, shkruhen disa pyetje në dërrasë, me qëllim që studentët të shprehin idetë e tyre. - Çfarë artikuj të tjerë do të përfshinit në një ekspozitë në muze për jetën sot?</p>	

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

				<p>- Cilat aspekte të jetës janë më të vështira të përfaqësohen përmes një ekspozite në muze? - Në çfarë niveli mendoni se përfaqësohet e shkuara dhe mënyra e jetesës në një ekspozitë në muze? (të shkruarit, të lexuarit)</p>	
--	--	--	--	---	--

Mësimi 2: Times change

Tema: Shkrimi i një përmbledhje (review)

(Tabela 4)

Ora/ kohëzgjatja	Rezultatet e të nxënit	Materialet e përdorur/ burimi	Fazat e mësimi		Vleresimi
2 orë 100 minuta	Në fund të orës së mësimi studentët do të jenë në gjendje të shkruajnë një review. (f. 24)	Pedagogu dhe studentët: - Libri i mësuesit - Libri i studentit “Ready for Advanced” - Pesë postera filmash f. 24	Hyrje	Njohja me rezultatet e të nxënit - Çfarë filma keni parë së fundmi? - Çfarë zhanri ishin? - Kush është regjizori dhe aktorët? - Pse ju pëlqeu ose nuk ju pëlqeu? (të folurit&të dëgjuarit)	Pikë për pjesëmarrje dhe aktivizim gjatë orës së mësimi
	Përmbajtja		Para	Prezantimi i temës–review Pas diskutimit mbi zhanrin e filmave, studentëve u kërkohet të fokusohen në pesë posterat. (f. 24-25) - Studentët japin mendime mbi llojin e tyre (1-aksion aventurë, 2- dramë historike, 3- komedi historike, 4- dramë, 5- epikë hisotrike)	
	Objektivi: Të mësojnë rreth informacionit të nevojshëm që përfshin një review dhe qëllimit të çdo paragrafi të saj				

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

<p>Fjalori: lloje filmash (komedi, dramë, epikë historike, aksion, aventurë, fantashkencë, romancë, telenovetë etj.)</p> <p>Gramatika: Koha e shkuar dhe e tashme; togfjalëshat folje+emër, mbiemër+emër (f. 27)</p>			<p>- diskutojnë çfarë kanë të përbashkët filmat (të folurit, të lexuarit, të dëgjuarit)</p>
	Gjatë	<p>Lexohet modeli i përmbledhjes për një film historik (f. 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gjenden aspektet pozitive - Gjenden aspektet negative (çfarë mund të ishte më mirë) - Lexohet modeli dhe gjendet filmi i përshkruar. (5- The New World) (të lexuarit, të folurit, të dëgjuarit) 	
	Pas	<p>Pas aktiviteteve të leximit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studentët i hedhin një sy të shpejtë përmbledhjes sërisht në mënyrë individuale, për të identifikuar informacionin dhe qëllimin e çdo paragrafi. - Pyeten të gjejnë format foljore të së tashmes dhe të shkuarës në modelin e dhënë në tekst. - Studentëve u kërkohet të gjejnë mbiemrat që shprehin opinion dhe emrat dhe ndajfoljet që ju referohen. <p>Procesi i shkrimit Kush? (identifikohet audienca) Çfarë? (lloji i filmit) Pse? (qëllimi i përmbledhjes) Si? (regjistri dhe stili) Studentët punojnë në grupe dyshe ose treshe. U kërkohet të shkruajnë review-në</p>	

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

				e një filmi familiar. (10 minuta). Një model do lexohet në klasë (të lexuarit, të folurit, të dëgjuarit, të shkruarit)	
			Mbyllje	Informacion përmbledhës mbi review-në - Vazhdoni shkrimin e review-së të filmit që nisët në klasë. (të shkruarit)	

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Për të evidentuar sa u përmbushën rezultatet e të nxënësve, sa u përvetësuan njohuritë, cilat ishin dobësitë e studentëve, pra për të marrë feedback-un e tyre, në fund të njësisë 2 “Times change” trajtuar për 6 orë mësimi, studentët iu nënshtroan një testi me shkrim i cili përfshinte të gjithë informacionin e kësaj njësie. Edhe përmbajtja e testit dëshmon se aftësitë gjuhësore janë të mirëintegruara dhe kontrolluara. Një prej kufizimeve të tij është fakti që studentët nuk u kontrolluan për aftësinë e të folurit sepse është e pamundur që në një test 50 minutësh të kontrollohet të folurit dhe aftësitë e tjera si shkrimi, leximi, njohuritë e reja për fjalorin dhe përdorimi i gjuhës. Sipas planifikimit në syllabus, janë përcaktuar qartë orët e mësimi që për objektive kryesore kanë zhvillimin dhe vlerësimin e të folurit. (Shih planin mësimor - tabela 3)

Në fund të kursit, plotësohet nga studentët një pyetësor i thjeshtë për të marrë feedback-un se cilat janë kompetencat që u është dhënë më shumë rëndësi duke i matur me vlerësimin dobët, mjaftueshëm, mirë, shumë mirë. Meqënëse studimi trajton zhvillimin e kompetencës komunikative, po paraqitim vetëm këtë pjesë të pyetësorit.

Për kompetencën komunikative përdoret ky pyetësor:

ANALIZË TEKSTI III, BACHELOR “GJUHË ANGLEZE” VITI II					
Niveli i njohurive		dobët	mjaftueshëm	mirë	sh. mirë
KOMPETENCA KOMUNIKATIVE	- lexoj, ruaj dhe kuptoj idetë e shkruara				
	- shkruaj qartë dhe saktë				
	- flas qartë në stilin formal dhe situata informale				
	- demonstroj aftësi dëgjimi aktive/ komunikim ndërpersonal efikas				
	- përdor fjalorin e temës së studuar				
- zotëroj gjuhën angleze në nivelin B2; C1					

Përfundime

Për të siguruar një mësimdhënie të suksesshme dhe autentike për mësimin e gjuhës së huaj, mësimdhënësi duhet të hartojë syllabus dhe organizojë orë mësimi që ndihmojnë studentët të zhvillojnë komunikimin nëpërmjet integritit interaktiv të katër aftësive, duke shmangur tendencën e vjetëruar për përvetësimin e aftësive gjuhësore të izoluara.

Hartimi i një plani mësimor reflekton dhe vihet në funksion të rezultateve të të nxënësve shprehur qartë në programin e lëndës, i cili synon të realizojë kompetencat lëndore nëpërmjet zhvillimit të kompetencave kyçe.

Në procesin e mësimi të gjuhës, të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit duhet të trajtohen si elementë të integruar, të ndërvarur dhe të pandashëm të gjuhës. Integrimi i tyre duhet të shihet si një domosdoshmëri që ndihmon studentët të zhvillojnë aftësitë e tyre gjuhësore dhe komunikative, i motivon ata të mësojnë më mirë duke rritur dinamizmin e orëve të mësimi dhe siguron mësimdhënie në situata reale komunikimi.

Aplikimi i kësaj tendence ka për qëllim që përvetësimi i gjuhës angleze të mos bëhet thjesht për synime akademike dhe të mos shërbejë vetëm si një çelës për të kaluar një provim. Kjo qasje duhet të trajtohet si një mënyrë efektive që mundëson dhe zhvillon ndërveprimin dhe komunikimin mes

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

studentëve dhe njëkohësisht i ndihmon ata të transferojnë lehtësisht në botën reale ato që kanë mësuar në klasë. "Suksesi i vërtetë në mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhës është kur nxënësit arrijnë të komunikojnë në anglisht brenda dhe jashtë klasës". (Davies and Pearse, 2000, f. 99)

Gjithashtu, duke ndërthurur katër aftësitë gjuhësore, edhe mësimdhënësit i jepet mundësia të ndryshojë aktivitetet në klasë sipas nevojave dhe nivelit gjuhësor të studentëve dhe të mund të ndjekë përparimin e studentëve në aftësitë e përfutuara me qëllim organizimin e një mësimdhënie aktive, interesante, gjithpërfshirëse dhe të suksesshme në të njëjtën kohë.

Praktika e integritit të katër aftësive e bën mjedisin e mësimdhënies më sfidues, nxitës, kuptimplotë dhe shumë afër situatave reale për nxënësit e gjuhës angleze.

BIBLIOGRAFI

Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman Inc. (p.1).

Scarcella, R. C., Andersen, E. S., and Krashen, S. D. (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Canale, M. and Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1/1:1.-47.

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann. (p. 86).

Akar, N. and Baturay, M. H. (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. *Ankara University Tömer Language Journal*, 136. (f.20).

Harmer, J. (1985). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman. (16, 47)

Ayyürek, T. (2008). *Teaching advanced learners reading through the use of nontechnical media materials*. Unpublished MA Thesis, Selçuk University Institute of Social Sciences, Konya. (p.1).

Brooks-Harper, G. & Shelton, P. W. (2003). Revisiting whole language development: A transactional approach to learning. *Research for Educational Reform*, 81(4), 35-42.

Schwarzer, D. (2001). Whole language in a foreign language class: From theory to practice. *Foreign Language Annals*, 34(1), 52-59.

Edelsky, C., Altwerger, B., Flores, B. (1991). *What's Whole Language: What's the Difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Weaver, C. (1990). *Understanding Whole Language: From Principles to Practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Mekheimer, M. A. & Aldosari, H. Sh. (2013), ISSN 1798-4769 *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 6, pp. 1264-1276, November 2013 © 2013 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.4.6.1264-1276, Evaluating an Integrated EFL Teaching Methodology in Saudi Universities: A Longitudinal Study, Mohamed Amin Mekheimer & Hamad Shabieb Aldosari, English Department, College of Languages & Translation, King Khalid University, Saudi Arabia

Brown, D. (2000). *Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 20 ed. USA, Longman

Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Wu dhe Alrabah (2014) Shu-Hua Wu, Sulaiman Alrabah, Promoting Writing Competence and Positive Attitudes among College Students in a CLIL English Course, *International Journal of English Linguistics*; Vol. 7, No. 1; 2017 ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703 Published by Canadian Center of Science and Education Jing

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

(2006) (Wu Jing) Integrating Skills for Teaching EFL- Activity Design for the Communicative Classroom. Foreign Language Department, China Youth University for Political Sciences, Beijing 100089, China.

Akar, N. and Baturay, M. H. (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. Ankara University Tömer Language Journal, 136, 16-27.

Byrd (2001) as cited in Ezici, I. Ç. (2006). Evaluation of the EFL textbook “New Bridge to Success 3” from the perspectives of students and teachers. Unpublished MA Thesis, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara. (p. 2)

Davies, P. & Pearse, E. (2002). Success in English Teaching. Shanghai Foreign Language Education Press. p. 99.

Norris, R. & French, A. (2015) “Ready for Advanced” Coursebook 3rd Edition, Workbook, Teacher’s Book, Macmillan

QËNDRIMI I STUDENTËVE NDAJ GJUHËS SË HUAJ PËR QËLLIME SPECIFIKE

Suela Koça

Alma Karasaliu

**Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i gjuhëve të huaja
suelapici@yahoo.com
almakarasaliu3@gmail.com**

Përmbledhje

Ky punim synon të paraqesë qëndrimet dhe perceptimet e studentëve që zhvillojnë lëndën e gjuhës së huaj për qëllime specifike (gjuhë angleze) në programin e studimit “Mbështetës zyre për komunikim, bibliotekë dhe arkiv”. Pas përfundimit të dy semestrave gjatë të cilave ata studioan gjuhën angleze, si pjesë e kurrikulës, studentëve iu kërkua të plotësonin një pyetësor prej njëmbëdhjete çështjesh. Ata patën mundësinë të shprehnin kënaqësinë ose pakënaqësinë e tyre ndaj mënyrave të vlerësimit (asaj tradicionale me notë në fund të semestrit dhe vlerësimit të vazhduar), si edhe mendimet e tyre rreth rëndësisë së këtij kursi për njohuritë dhe profesionin e tyre në të ardhmen. Pyetësori është përfshirë në fund të punimit.

Fjalë kyç: *gjuhë e huaj për qëllime specifike, mënyra të vlerësimit, rëndësia e anglishtes*

Gjuha angleze dhe studimi i saj është shumë i rëndësishëm në ditët e sotme. Ajo shërben si bazë për komunikimin sa më të mirë mes njerëzve, qofshin këta specialistë të një fushe të caktuar apo jo. Sot, anglishtja është udhë lidhëse e përparimit teknik, sepse nëpërmjet saj mundësohet shkëmbimi i shpejtë i informacionit dhe hulumtimit të problemeve të përbashkëta globale. Çdo specialist i çfarëdo fushe studimi duhet të përdorë anglishten për aktivitetet e orientuara në mënyrë profesionale. Pjesa e parë e punimit përfshin disa çështje të përgjithshme në lidhje me përkufizimin dhe disa tipare dalluese të anglishtes për qëllime specifike (AQS), si edhe me faktorët kryesorë që çuan në lindjen dhe zhvillimin e saj. Njëkohësisht, jepen edhe disa role që mësuesi i AQS-së duhet të luajë gjatë procesit të mësimdhënies dhe të nxënit të gjuhës angleze.

Në pjesën e dytë përfshihen të dhënat e grumbulluara nga pyetësori të cilin plotësoan studentët që zhvillojnë lëndën e gjuhës së huaj për qëllime specifike (gjuhë angleze) në programin e studimit Mbështetës zyre për komunikim, bibliotekë dhe arkiv. Pyetësori përmban 11 çështje në lidhje me mënyrat e vlerësimit të studentëve (asaj tradicionale me notë në fund të semestrit dhe vlerësimit të vazhduar), si edhe me qëndrimet e studentëve ndaj kësaj lënde, përfitimet e tyre prej saj dhe rëndësisë së gjuhës angleze. Pyetësori u plotësua nga 25 studentë. Mbështetur te rezultatet dhe analiza e tyre, arritëm në disa përfundime modeste dhe sugjerime për përmirësime të mundshme.

Përkufizime dhe tipare dalluese

Përkufizimet e gjuhës angleze për qëllime specifike (AQS) si term konceptual u shfaqën në literaturë vetëm në vitet 1960. Hutchinson dhe Waters (1987, f.19) e përcaktojnë AQS-në si një "qasje" në vend të një produkti, që do të thotë se AQS nuk përfshin një lloj të veçantë të gjuhës, materiale mësimore apo metodologjinë e mësimdhënies. Përkufizimi i Strevens-it (1988) për AQS-në nxjerr

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

në pah dallimet midis karakteristikave absolute dhe të ndryshueshme. Ai i konsideron si absolute karakteristikat e nevojave të nxënësit të AQS-së, të cilat lidhen me disiplina, profesione dhe aktivitete të veçanta dhe janë të përqendruara në një gjuhë që është e përshtatshme në sintaksë, tekst, semantikë dhe analizë të ligjërit. Karakteristikat e ndryshueshme që ai përmend i referohen faktit që AQS mund të kufizohet në aftësitë e veçanta gjuhësore (p.sh. të lexuarit) dhe nuk mund të mësohet sipas ndonjë metodologjie të paracaktuar. Dudley-Evans and St. John (1998) japin një përkufizim të modifikuar dhe shprehin pikëpamjen e tyre mbi thelbin e AQS-së nga dy këndvështrime: karakteristikat absolute dhe karakteristikat e ndryshueshme. Sipas tyre, karakteristikat absolute janë:

- AQS plotëson nevojat specifike të nxënësit;
- AQS përdor metodologjinë e përshtatshme për aktivitetet e disiplinave të cilave u shërben;
- AQS përqendrohet në gjuhën e përshtatshme (gramatikën, leksikun dhe regjistrin), aftësitë, lighërimin dhe zhanret për këto aktivitete.

Ata konsiderojnë si të ndryshueshme, karakteristikat e mëposhtme:

- AQS mund të hartohet në lidhje me disiplina të veçanta;
- AQS mund të përdoret, në situata specifike të mësimdhënies, një metodologji të ndryshme nga AQP;
- AQS ka të ngjarë të jetë projektuar për nxënës të rritur (kryesisht studentë në nivele të ndryshme të studimeve universitare ose pasuniversitare me karakter profesional);
- AQS është projektuar në përgjithësi për nxënësit me nivel të ndërmjetëm dhe të avancuar, por mund të përdoret edhe me fillestarë.

Widdowson (1983), nga ana tjetër, nxjerr në pah karakteristika dalluese midis anglishtes për qëllime specifike dhe anglishtes së përgjithshme (AQP). Tiparet më të rëndësishme të AQP-së, sipas tij, janë:

1. Fokusi është shpesh në mësimdhënie;
2. Meqë nevojat e ardhshme të nxënësve janë të pamundura për t'u parashikuar, përmbajtja e kursit është më e vështirë për t'u përzgjedhur;
3. Për shkak të pikës së mësipërme, është e rëndësishme që përmbajtja e syllabusit të ketë një vlerë të lartë ndryshueshmërie.

Tiparet më të rëndësishme të AQS-së janë:

1. Fokusi është në trajnimin e nxënësve;
2. Meqë gjuha angleze ka për qëllim të përdoret në kontekste të veçanta profesionale, përzgjedhja e përmbajtjes së duhur është më e lehtë;
3. Është e rëndësishme që përmbajtja e syllabusit të ketë një vlerë të lartë të praktikitetit, më e rëndësishme kjo për kontekstin profesional;
4. Qëllimi mund të jetë përftimi i një kompetence të kufizuar të gjuhës angleze. Këto karakteristika dalluese zbulojnë natyrën e vërtetë të AQP-së dhe AQS-së.

Përkufizimi i Robinson-it (1993) për AQS-në bazohet në faktin se AQS normalisht është "i orientuar drejt realizimit të qëllimit" dhe kurset e AQS-së bazohen në analizën e nevojave dhe gjithashtu në ekzistencën e një numri karakteristikash të tjera: (për një periudhë të kufizuar, mësimdhënie për të rriturit në klasa homogjene etj.)

Si lindi AQS?

Hutchinson-i dhe Waters-i (1987) paraqitën faktorët e mëposhtëm të cilët çuan në lindjen e AQS-së:

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

- zgjerimi i madh dhe i pashembullt në shkencë, teknikë dhe aktivite të ndryshme në mbarë botën. Përparimi në fushën e teknologjisë dhe tregtisë nxiti kërkesën për gjuhën angleze si një gjuhë ndërkombëtare, për shkak të fuqisë ekonomike të ShBA-ve të pasluftës.

- shfaqja dhe rritja në masë e njerëzve që donin të mësonin anglishten si rezultat i këtyre zhvillimeve në teknologji dhe tregti.

- kriza e naftës në fillim të viteve 1970 që krijuan një rrjedhë masive të fondeve dhe ekspertizës perëndimore në vendet e pasura me naftë, presione tregtare që ushtronin një ndikim të madh në përvetësimin e kësaj gjuhe.

Sipas po këtyre autorëve, anglishtja për qëllime specifike është "një qasje ndaj të mësuarit të gjuhës në të cilën të gjitha vendimet si për përmbajtjen dhe metodën, bazohen në arsyet e nxënësit për të mësuar." (1987: 19).

Paltridge-i dhe Starfield-i, (2013) vërejnë se anglishtja për qëllime specifike i referohet mësimdhënies dhe të mësuarit të gjuhës angleze si gjuhë e dytë ose e huaj, ku qëllimi i nxënësit është ta përdorë gjuhën angleze në një fushë të caktuar studimi apo profesionin e tij.

Duhet të theksojmë se në të shkuarën procesi i mësimdhënies dhe të mësuarit të gjuhës angleze për qëllime specifike motivohej nga nevoja për të komunikuar në të gjitha gjuhët në këto fusha të tregtisë dhe teknologjisë. Në ditët e sotme, nga ana tjetër, AQS përfshin një gamë të gjerë të fushave që janë bërë degë të saj: anglishtja për qëllime akademike, anglishtja për qëllime mjekësore, anglishtja për qëllime biznesi dhe shumë të tjera.

Rolet e mësuesit të anglishtes për qëllime specifike (AQS)

Sipas Dudley Evans-it, ekzistojnë pesë role të ndryshme që duhet të kryhen nga mësimdhënësi i AQS-së: mësues, bashkëpunëtor, hartues i kursit, hulumtues dhe vlerësues. (1998).

1. Si mësues, mësimdhënësi i AQS-së duhet të krijojë mundësitë e duhura për procesin e të mësuarit, të sigurojë komunikim autentik dhe të zgjedhë metodat e përshtatshme të mësimdhënies që u përgjigjen nevojave të studentëve.

2. Si bashkëpunëtor, mësuesi i AQS-së duhet të bashkëpunojë me mësues të tjerë të AQS-së dhe specialistë të fushës, pasi ai/ajo mund të mos ketë njohuritë e mjaftueshme për njohjen e përmbajtjes të një fushe të caktuar.

3. Si projektues i kursit, mësuesi i AQS-së duhet të krijojë materialet e tij dhe / ose të përshtatë materiale autentike të përdorura në vendin e punës dhe të përfitojë nga një sasi e madhe e burimeve për materiale mësimore.

4. Si studiues, mësuesi i AQS-së duhet të shqetësohet për nevojat, qëllimet dhe interesat e studentëve, të përmirësojë njohuritë e tij në lëndën që ai/ajo po u mëson dhe të kërkojë sa më shumë materiale autentike.

5. Si vlerësues, mësuesi i AQS-së duhet të ketë parasysh fazat e ndryshme të procesit të vlerësimit. Për shembull, para fillimit të kursit ai / ajo duhet të vlerësojë efektivitetin e përgjigjeve të studentëve të tij ndaj metodave të mësimdhënies dhe në fund të kursit, ai / ajo duhet të vlerësojë rezultatet e të nxënësve të studentëve.

Analiza e të dhënave dhe rezultatet

Në këtë pjesë të punimit paraqiten qëndrimet dhe perceptimet e studentëve që zhvillojnë lëndën e gjuhës së huaj për qëllime specifike (gjuhë angleze) në programin e studimit “Mbështetës zyre për komunikim, bibliotekë dhe arkiv”. Pas përfundimit të dy semestrave gjatë të cilave ata studiuin gjuhën angleze, si pjesë e kurrikulës, studentëve iu kërkuar të plotësonin një pyetësor prej 11 çështjesh. Ata patën mundësinë të shprehnin kënaqësinë ose pakënaqësinë e tyre ndaj mënyrave të

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

vlerësimet (asaj tradicionale me notë në fund të semestrit dhe vlerësimet të vazhduar), si edhe mendimet e tyre rreth rëndësisë së këtij kursi për njohuritë dhe profesionin e tyre në të ardhmen. Pyetësi është përfshirë në fund të punimit.

Tabela 1:Cila prej metodave mendoni se jep vlerësim më objektiv për njohuritë tuaja në gjuhën angleze?

a. metoda tradicionale	0
b. metoda e vlerësimit të vazhduar	25

Siç shihet edhe nga përgjigjet e studentëve, ata të gjithë kanë një qëndrim pozitiv në lidhje me objektivitetin e metodës së vlerësimit të vazhduar. Disa nga argumentet që studentët sjellin për të mbështetur objektivitetin e kësaj metode janë:

- na jep mundësi për përmirësim dhe angazhim të vazhdueshëm, duke na vënë në punë gjithë kohën;
- bazohet në vlerësimin e punëve gjatë orëve të mësimit, aktivizimin dhe pjesëmarrjen;
- merr pikë edhe thjesht nga frekuentimi;
- na ndihmon për të hyrë në provim me një numër pikësh;
- na bën të vlerësojmë veten sa e kemi kuptuar lëndën dhe aftësitë tona para provimit;
- është tregues i përgatitjes së studentit dhe angazhimit të tij si dhe vazhdimësisë së njohurive orë pas ore;
- na jep më shumë mundësi për një notë më të mirë në provim.

Duhet përmendur se studentët japin edhe përgjigje jo shumë ta sakta apo të përgjithshme, si: metoda e vlerësimit të vazhduar është më e mirë, sepse ka më shumë avantazhe për ne, apo na jep mundësi që të marrim njohuri gjatë semestrit.

Tabela 2: Cila prej metodave mendoni se ju sjell më shumë avantazhe?

a. metoda tradicionale	2
b. metoda e vlerësimit të vazhduar	23

Avantazhet që sjell metoda tradicionale, sipas studentëve janë:

- përgatitja në fund të semestrit është po aq e rëndësishme;
- përgatitja e mirë në fund të semestrit mund të jetë positive për notën përfundimtare.

Avantazhet që sjell metoda e vlerësimit të vazhduar, sipas studentëve janë:

- na mban aktivë gjatë orëve të mësimit;
- duke u vlerësuar vazhdimisht kontrollojmë njohuritë që marrim;
- na nxit për të mësuar dhe për të ardhur sa më shpesh në mësim;
- na bën të kuptojmë sa të aftë jemi;
- mosmarrja e mungesës;
- bazohet në vlerësimin e punës në vazhdimësi si dhe testeve të zhvilluara gjatë semestrit;
- pikët e vlerësimit na ndihmojnë edhe sikur të mos dalim mirë në provim;
- përgjigjet me gojë na ndihmojnë të përmirësojmë notën.

Tabela 3:Cila prej metodave ju bëri që të ishit më të vëmendshëm gjatë orëve të mësimit të gjuhës angleze?

a. metoda tradicionale	4
b. metoda e vlerësimit të vazhduar	21

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

Edhe për këtë çështje shumica e studentëve përgjigjen se metoda e vlerësimit të vazhduar i bëri që të ishin më të vëmendshëm. Ky vlerësim bazohet në detyrat me shkrim që studentët duhej të dorëzonin, testet apo minitestet e kryera gjatë semestrit, si edhe në performancën e tyre gjatë çdo ore në plotësimin e ushtrimeve apo në veprimtaritë me gojë.

Tabela 4: Pasi u informuat se do të vlerësoheshit nëpërmjet metodës së vlerësimit të vazhduar, si ka qenë pjesëmarrja juaj në orët e gjuhës angleze thjesht për të marrë notën e duhur?

a. shumë e shpeshtë	19
b. disi e shpeshtë	3
c. e rrallë	0
a. aspak, kam qenë i/e motivuar për të marrë pjesë në orët e gjuhës angleze për arsye të tjera dhe jo thjesht me qëllimin për të marrë një notë.	3

Në përgjithësi, studentët kanë qenë të rregullt në frekuentimin e orëve të mësimi. Një nga arsyet kryesore ka qenë mosmarrja e mungesës për të shmangur mosfutjen në provim, ashtu si shprehen edhe shumica e tyre. Vetëm tre prej studentëve pohojnë se kanë qenë vërtet të motivuar për të mësuar gjuhën angleze dhe jo thjesht për të pasur një rezultat më të kënaqshëm. Këto pohime lidhen edhe me çështjen e mëposhtme ku, ndër të tjera, studentët shprehen se një nga disavantazhet kryesore të metodës së vlerësimit të vazhduar është pikërisht penalizimi për shkak të mungesave.

Tabela 5: Listoni disavantazhe të mundshme për secilën prej metodave në veçanti:

a. metoda tradicionale	b. metoda e vlerësimit të vazhduar
-gjendja emocionale dhe shëndetësore ditën e provimit; -studenti mendon se ka kohë për të mësuar deri në fund të semestrit; -ka studentë që nuk dinë fare anglisht; -aktivizimi gjatë semestrit jo detyrimisht të bën të marrësh notë të mirë; -studenti mund të përgatitet vetëm para provimit edhe duke mos frekuentuar; -është vetëm një notë që mund të mos tregojë realisht nivelin e studentit; -ka mundësi për mirësim të notës; -i shfaq aftësitë e tua vetëm një herë.	-“detyrimi” për të frekuentuar orët e mësimi; -penalizimi për shkak të mungesave; -penalizimi për shkak të moskryerjes së detyrave, mosaktivizimi; -duhet të jesh vazhdimisht i angazhuar dhe aktiv për t’u vlerësuar pozitivisht; -vlerësimi me pak pikë ndikon në notën përfundimtare; -duhet të jesh i përgatitur gjithmonë.

Disavantazhet që studentët kanë përmendur janë, pak a shumë, të njëjta. Një prej problemeve kryesore është edhe niveli i ndryshëm që studentët kanë në njohuritë e tyre për gjuhën angleze. Disa prej studentëve kishin mangësi të theksuara dhe fillimisht me ta u punua në mënyrë të veçantë, duke i angazhuar në detyra më të thjeshta. Megjithatë, duhet përmendur se jo të gjithë ishin të interesuar për të përmirësuar njohuritë e tyre dhe pjesëmarrja e tyre ishte pothuajse pasive.

Tabela 6: Sa mendoni se ka ndikuar mësuesja për zbatimin praktik të metodës së vlerësimit të vazhduar?

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

a. shumë	18
b. mjaftueshëm	7
c. shumë pak	0
d. përpjekjet e mësueses kanë qenë të pamjaftueshme	0

Shumica e studentëve shprehen të kënaqur me ndikimin që ka patur mësuesja e lëndës për zbatimin sa më praktik të vlerësimit të vazhduar. Veprimtaritë për kontrollin e dijeve të tyre kanë qenë të shumta, duke u përpjekur të realizohen dhe praktikohen të gjitha aftësitë e gjuhës, krahas aspektit profesional të zanatit të tyre të ardhshëm. Rezultatet e punëve të tyre dhe të testeve janë pasqyruar në regjistrin e pedagogut të lëndës dhe kanë shërbyer si pasqyrë për të marrë pikët e vlerësimit të vazhduar për çdo student.

Tabela 7: Pasi u informuat që do të vlerësoheshit edhe nëpërmjet metodës së vlerësimit të vazhduar, a kishit arsye të tjera përse vinit në mësim, përveç mosmarrjes së mungesës?

Disa nga arsyet kryesore për pjesëmarrjen e tyre në mësim janë listuar si më poshtë dhe ilustrojnë më së miri interesin e tyre për të mësuar gjuhën angleze, duke theksuar edhe rëndësinë e saj në profesionin e tyre, ashtu si në çdo profesion tjetër:

- përvetësimi i gjuhës angleze, përmirësimi i të folurit dhe theksi;
- për të marrë sa më shumë njohuri të reja dhe për të kuptuar më mirë gjuhën;
- për t’u përgjigjur në seminare;
- për të dorëzuar punët me shkrim;
- për të plotësuar minitestet;
- për të kuptuar aftësitë e mia në të shkruar dhe të folur;
- për të rritur pikët për provimin përfundimtar dhe për të marrë notë më të mirë;
- për të mos humbur mësimin dhe për të dorëzuar detyrat në kohë;
- për shkak të rëndësisë së gjuhës angleze, e cila duhet në çdo profesion.

Tabela 8: Çfarë sugjerimesh do të jepnit për përmirësimin e metodës së vlerësimit të vazhduar të njohurive tuaja në gjuhën angleze?

Përsa i përket sugjerimeve për përmirësim, studentët shprehen se duhet të zhvillohen më shumë teste për të kontrolluar njohuritë. Ata, gjithashtu theksojnë edhe nevojën për t’u aktivizuar sa më shumë me gojë, duke zhvilluar biseda të ndryshme mes tyre. Shpesh herë ata ndiejnë nevojën për t’i kuptuar gjërat edhe duke përdorur gjuhën shqipe. Kishte edhe studentë që nuk u shprehën farë për këtë çështje:

- të zhvillohen më shumë teste;
- të aktivizohemi sa më shumë me gojë;
- më shumë punë me shkrim dhe më shumë përkthim gjatë orëve të mësimit;
- të vlerësohemi çdo orë mësimi;
- të zhvillohen më shumë biseda mes studentëve si edhe me mësuesin.

Tabela 9: Pas dy semestrave gjatë të cilave studiuat gjuhën angleze, cila prej alternativave të mëposhtme do ta pasqyronit më mirë gjendjen tuaj aktuale:

a.kam përfituar njohuri të reja	18
b.kam përfituar pak njohuri të reja, por ia kam dalë të mos harroj njohuritë e mëparshme	7

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

c.nuk kam përfituar njohuri të reja	0
-------------------------------------	---

E rëndësishme është që shumica e studentëve shprehen se kanë përfituar njohuri të reja dhe kanë përmirësuar nivelin e tyre të anglishtes. Vetëm disa shprehen se kanë mundur të mos harrojnë njohuritë e mëparshme.

Tabela 10: Fakti që ky ishte një kurs i detyrueshëm për të frekuentuar në dy semestra dhe për të marrë dy nota, të barabarta me 6 kredite, më bën të them se unë jam:

a. Shumë i/e kënaqur. Besoj se njohuritë për gjuhën angleze në profesionin tim janë një detyrim.	13
b. I/e kënaqur. Them se është mirë të dish gjuhën angleze.	12
c. Indiferent. Kam marrë pjesë në orët e gjuhës angleze, meqë ishte e detyrueshme.	0
d. I/e pakënaqur. Lënda e gjuhës angleze nuk duhet të jetë e detyrueshme.	0

Në përgjithësi, studentët shprehen se janë të kënaqur me gjithçka që kanë arritur gjatë dy semestrave, duke evidentuar faktin se gjuha angleze është detyrim për profesionin e tyre, por jo vetëm. Për ta (të paktën gjysmën prej tyre) është mirë të dish gjuhën angleze.

Tabela 11: Nëse do të mundja:

a. Shumë i/e kënaqur. Besoj se njohuritë për gjuhën angleze në profesionin tim janë një detyrim.	13
b. I/e kënaqur. Them se është mirë të dish gjuhën angleze.	12
c. Indiferent. Kam marrë pjesë në orët e gjuhës angleze, meqë ishte e detyrueshme.	0
d. I/e pakënaqur. Lënda e gjuhës angleze nuk duhet të jetë e detyrueshme.	0

Përsa i përket çështjes së fundit, që lidhet me numrin e orëve të gjuhës angleze, shumica e tyre preferojnë të mos ndryshojnë asgjë dhe 2.5 orë në javë u duken të mjaftueshme, gjithmonë të shtrira në dy semestra. Një pjesë e tyre do të donin të kishin më shumë orë për të përvetësuar më mirë gjuhën angleze. Duhet theksuar se asnjë prej tyre nuk shprehet se gjuha angleze nuk është e domosdoshme. Të gjithë e kuptojnë dhe e vlerësojnë rolin e gjuhës angleze jo vetëm në profesion por edhe për njohuritë e tyre në përgjithësi.

Përfundime

Duke iu referuar përgjigjeve të studentëve nga pyetësi i mësipërm, si përfundim mund të themi se metoda e vlerësimit të vazhduar perceptohet prej shumicës si më efikase dhe motivuese për pjesëmarrjen dhe përgatitjen e studentëve gjatë semestrit. Disa nga pikat e saj më të forta janë:

-motivimi në rritje për të pasur përpjekje dhe angazhim të vazhdueshëm të studentëve gjatë orëve të mësimin,

-përfshirja e studentëve në detyrat që duhet të zhvillojnë,

-mundësia për përmirësim të vazhdueshëm nëpërmjet njohurive të reja,

-mundësia për të pasur një vlerësim më të lartë në provimin përfundimtar,

-monitorimi në një farë mënyre i aftësive të tyre nëpërmjet testeve të vazhdueshme.

I rëndësishëm për t'u përmendur është fakti që studentët janë të vetëdijshëm për rëndësinë e gjuhës angleze në profesionin e tyre dhe në përgjithësi, janë të kënaqur me gjendjen aktuale. Sigurisht që gjithmonë ka vend për përmirësim në vitet në vazhdim.

Edhe pse si mësues përballesh me nevojën për të shpenzuar më shumë kohë dhe energji për të kontrolluar punët dhe testet e studentëve vazhdimisht, kënaqësia që merr kur sheh përpjekjet e tyre

për t’u angazhuar sa më shumë gjatë orëve të mësimit është e madhe dhe në një farë mënyre, të shpërblen gjithë mundin.

BIBLIOGRAFI

- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paltridge, B. and Starfield, S. (eds.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Robinson, P. (1993). *ESP Today: A Practitioner’s Guide*. Hensel Hempstead: Prentice Hall International.
- Strevens, P. (1988). *ESP after twenty years: A re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.). *ESP: State of Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Widdoson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Shtojcë 1

Pyetëtori është përshtatur sipas një modeli të marrë nga artikulli *Methods of Evaluating Learners Studying English for Special Purposes* hartuar nga Simona Veronica Abrudan et al. (shkëputur nga *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, July, 1, 2014, f. 68-69).

PYETËSOR PËR STUDENTËT

Gjatë 2 semestrave që keni studiuar gjuhën angleze, ju jeni vlerësuar nëpërmjet dy mënyrave, kryesisht:

- a. metodës tradicionale, duke u vlerësuar në fund të semestrit me notë. Kjo notë u bazua në plotësimin e testit përfundimtar që vlerësonte njohuritë tuaja të përvetësuar gjatë semestrit të parë;
- b. metodës së vlerësimit të vazhduar, që bazohet në vlerësimin e punës suaj në vazhdimësi gjatë orëve të mësimit dhe përshin: vlerësimin e punëve me shkrim, pjesëmarrjen dhe aktivizimin tuaj me gojë, si edhe minitesteve me shkrim.

Ky pyetësor ka për qëllim të mbledhë informacion rreth mënyrës se si secili prej jush i ka perceptuar metodat e vlerësimit të përmendura më lart.

1. Cila prej metodave mendoni se jep vlerësim më objektiv për njohuritë tuaja në gjuhën angleze?
 - a. metoda tradicionale
 - b. metoda e vlerësimit të vazhduarSillni argumente për të mbështetur zgjedhjen tuaj.

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

2. Cila prej metodave mendoni se ju sjell më shumë avantazhe?

- a. metoda tradicionale
- b. metoda e vlerësimit të vazhduar

Sillni argumentet për të mbështetur zgjedhjen tuaj.

3. Cila prej metodave ju bëri që të ishit më të vëmendshëm gjatë orëve të mësimit të gjuhës angleze?

- a. metoda tradicionale
- b. metoda e vlerësimit të vazhduar

4. Pasi u informuat se do të vlerësoheshit nëpërmjet metodës së vlerësimit të vazhduar, si ka qenë pjesëmarrja juaj në orët e gjuhës angleze thjesht për të marrë notën e duhur?

- a. shumë e shpeshtë
- b. disi e shpeshtë
- c. e rrallë
- d. aspak, kam qenë i/e motivuar për të marrë pjesë në orët e gjuhës angleze pr arsye të tjera dhe jo thjesht me qëllimin për të marrë nje notë.

5. Listoni disavantazhe të mundshme për secilën prej metodave në veçanti:

- a. metoda tradicionale

- b. metoda e vlerësimit të vazhduar

6. Sa mendoni se ka ndikuar mësuesja për zbatimin praktik të metodës së vlerësimit të vazhduar?

- a. shumë
- b. mjaftueshëm
- c. shumë pak
- d. përpjekjet e mësueses kanë qenë të pamjaftueshme

7. Pasi u informuat që do të vlerësoheshit edhe nëpërmjet metodës së vlerësimit të vazhduar, a kishit arsye të tjera përse vinit në mësim, përveç mosmarrjes së mungesës? Listoni:

“Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj”

8. Çfarë sugjerimesh do të jepnit për përmirësimin e metodës së vlerësimit të vazhduar të njohurive tuaja në gjuhën angleze?-
-
-
9. Pas dy semestrave gjatë të cilave studiuar gjuhën angleze, cila prej alternativave të mëposhtme do ta pasqyronte më mirë gjendjen tuaj aktuale (më shumë alternativa mund të shtohen):
- kam përfituar njohuri të reja
 - kam përfituar pak njohuri të reja, por ia kam dalë të mos harroj njohuritë e mëparshme
 - nuk kam përfituar njohuri të reja
10. Fakti që ky ishte një kurs i detyrueshëm për të frekuentuar në dy semestra dhe për të marrë dy nota, të barabarta me 6 kredite, më bënë të them se unë jam:
- Shumë i/e kënaqur. Besoj se njohuritë për gjuhën angleze në profesionin tim janë një detyrim.
 - I/e kënaqur. Them se është mirë të dish gjuhën angleze.
 - Indiferent. Kam marrë pjesë në orët e gjuhës angleze, meqë ishte e detyrueshme.
 - I/e pakënaqur. Lënda e gjuhës angleze nuk duhet të jetë e detyrueshme.
11. Nëse do të mundja:
- Do ta rritja numrin e orëve të gjuhës angleze në fakultetin tonë
 - Nuk do ta ndryshoja gjendjen aktuale. 2.5 orë në një javë, gjatë dy semestrave, janë të mjaftueshme
 - Lëndën e gjuhës angleze do ta bëja jo të detyrueshme
 - Do ta hiqja fare lëndën e gjuhës angleze nga kurrikula

CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

Universiteti "Fan S. Noli"

Praktika ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj:

simposium shkencor : Korçë, 5 korrik 2019 / përgat. për bot. Eftiona

Bylykbashi. – Korçë: Universiteti "Fan S. Noli", 2020

... f. ; ... cm.

ISBN 978-9928-4568-1-6 (e-book)

1. Gjuhët e huaja 2.Mësimdhënia 3.Konferenca 4.Shqipëri

37.091.3:811.11.9 (062)