



MANUAL UDHËZUES

MBI

MËSIMDHËNIEN E INTEGRUAR TË GRAMATIKËS

NJË HAP DREJT PËRFSHIRJES SË QËNDRIMIT KOMUNIKATIV NË MËSIMIN E GJUHËS ANGLEZE SI GJUHË E HUAJ NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR SHQIPTAR

Autor:

Dr. Suela Koça

Prof. as. dr. Benita Stavre

Dr. Lindita Kaçani

Vlerësues shkencorë:

Prof. as. dr. Eriola Qafzezi

Dr. Alma Karasaliu

ISBN (print): 9789928480842

Korçë, qershor 2024

Dy fjalë:

Ky Manual udhëzues u hartua si rezultat i hulumtimit të kryer nga autorët në kuadër të projektit “Mësimdhënia e Integruar e Gramatikës, një hap drejt përfshirjes së qëndrimit komunikativ në mësimin e gjuhës angleze si gjuhë e huaj në arsimin parauniversitar shqiptar”, projekt i financuar nga Agjensia Kombëtare e Kërkimit Shkencor dhe Inovacionit, Shqipëri, në kuadër të Thirrjes për aplikim për projekte kombëtare të kerkimit dhe të zhvillimit (PKKZH), 2023.

Qëllimi kryesor i projektit ishte identifikimi i formateve të mundshme të mësimdhënies së integruar të gramatikës së gjuhës angleze si gjuhë e huaj dhe hulumtimi në hapësirat e mundshme të integrimit të qëndrimit komunikativ (communicative teaching/learning approach) në kontekstin shqiptar të mësimin të anglishtes si gjuhë e huaj. Për këtë autorët u janë mirënjohës strukturave administrative të AKKSHI-t dhe Universitetit “Fan S. Noli” për mbështetjen financiare dhe koordinimin e vazhdueshëm, mësuesve të gjuhës angleze (një pjesë e madhe e të cilëve, ish-studentë të këtij Universiteti) për pjesëmarrjen aktive në fazat e organizimit të pyetësorit dhe intervistave të fokusuara, stafit të Departamentit të Gjuhëve të Huaja, Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë, për sugjerimet në lidhje me këtë formë të mësimdhënies në programet ku gjuha e huaj mësohet për qëllime specifike, si dhe përfaqësuesve të Drejtorisë Rajonale të Arsimit Parauniversitar për koordinimin e diskutimeve në tryezën e rrumbullakët.

Manuali në fjalë vihet në dispozicion të të gjithë aktorëve të sipërpërmendur dhe shoqëron modulën “Mësimdhënia komunikative e gramatikës së gjuhës angleze”, pjesë e moduleve të akredituara që ofrohen për mësuesit në detyrë, pranë Qendrës së Formimit të Vazhduar, Universiteti “Fan S. Noli”.

HYRJJE

Mësimdhënia e gjuhës angleze si gjuhë e huaj ka gjetur shtrirje të konsiderueshme vitet e fundit në sistemin para-universitar në Shqipëri. Me Udhëzim të përbashkët të Ministrisë së Arsimit, Sportit dhe Rinisë Nr.4460/1 Prot. Tiranë, më 16.08.2021 dhe Ministrisë së Financave dhe Ekonomisë Nr. 14353/1. Tiranë, më 16.08.2021 “Për vitin shkollor 2021-2022 në sistemin arsimor parauniversitar”, gjuha angleze u përfshi si gjuhë e huaj e parë në kurrikulën e këtij sistemi që në klasën e parë të arsimit fillor, duke krijuar kështu hapësirë për një rikonceptim të plotë të metodologjisë së mësimdhënies, të metodologjisë së të nxënitedhe vijueshmërisë së teksteve mësimore që përdoren në nivelet në vijim, si në arsimin fillor, në atë të mesëm të ulët dhe në atë të mesëm të lartë.

Në këtë kuadër, në procesin e të nxënitedhtë aftësive gjuhësore nga nxënësit e arsimit parauniversitar, duke filluar nga niveli Fillestar- A1-A2-B1 ndihet nevoja që:

- mësuesi i gjuhës angleze si gjuhë e huaj, të ketë parasysh specifika të grupmoshës së re në nivelin fillestar;
- tekstet dhe burimet (fizike ose elektronike) që përfshihen në orën e mësimitedhtë jenë plotësisht të adaptueshëm me kontekstin shqiptar të mësimitedhtë anglishtes si gjuhë e huaj;
- formati i mësimdhënies tradicionale të klasave me në qendër mësuesin të rikonceptohet, duke ofruar një kontekst sa më të përshtatshëm komunikativ në mënyrë që njohuritë gramatikore të ndërthuren me zhvillimin e aftësive të tjera gjuhësore dhe jo të jepen të ndara nga njëra-tjetra;
- mësuesit të heqin dorë nga “sakrifikimi” i hapësirave për strategjitë e të nxënitedhtë në orët e mësimitedhtë gjuhës së huaj, duke qenë nën presionin e kohës dhe përputhjes me planin mësimor.

Më specifikisht nevojitet ndërhyrje në pikën e fundit që lidhet me rikonceptimin e mësimdhënies së gjuhës angleze me fokus integrimin e njohurive gramatikore dhe aftësive të tjera gjuhësore.

Gramatika, e trajtuar së fundmi si aftësia e pestë gjuhësore (Larsen-Freeman, 2003), është hallka më delikate e përfutimit të të katërta aftësive gjuhësore dhe njëkohësisht reflekton në mënyrë të drejtpërdrejtë nivelin e integritit të formës me përmbajtjen gjuhësore (Tilfarlioglu, et al., 2005). Sa më e drejtpërdrejtë të jetë ndërhyrja në mësimdhënien e saj, aq më i shpejtë është reagimi nga ana e nxënësit në përfutimin e formës dhe përmbajtjes së duhur gjuhësore. Ky studim pati për qëllim që të identifikojë formatet e mundshme të mësimdhënies së integruar të gramatikës së gjuhës angleze si gjuhë e huaj dhe të hulumtojë në hapësirat e mundshme të integritit të qëndrimit komunikativ (communicative teaching/learning approach) në kontekstin shqiptar të mësimitedhtë anglishtes si gjuhë e huaj duke synuar:

- evidentimim e nevojës për kalimin nga mësimi i modeluar (deductive) i gramatikës së gjuhës angleze në atë të induktiv;

- integrimin e modeleve teorike të mësimit të gramatikës me strategjitë e të nxënit të saj duke u bazuar te të nxënit konjektiv (Cohen and Pinilla-Herrera, 2011 & O'Malley and Chamot, 1990);
- paraqitjen e modeleve të mësimit të gramatikës në mënyrë natyrale (si në procesin e mësimit të gjuhës amtare), duke nxitur gjenerimin automatik të strukturave dhe formave gramatikore të gjuhës angleze brenda klasës, por edhe jashtë saj kur nxënësit mund të përballen me situata reale të përdorimit të kësaj gjuhe;
- përshtatjen nga ana e mësuesve të aktiviteteve në tekstet shkollore për një mësimdhënie komunikative (skill-based or task-based) dhe të nxënit bashkëpunues.

Manuali në fjalë synon të sjellë në vëmendjen e mësuesve të kësaj gjuhe një studim të mirëfilltë të hapësirave që realisht ekzistojnë në lidhje integrimin e mësimdhënies komunikative në orën e mësimit të gjuhës së huaj; si dhe, të vërë sa më sipër në dispozicion të diskutimeve reformatore që kryen në kuadër të kurrikulës së gjuhës së huaj në arsimin parauniversitar.

KAPITULLI I

STUDIM I LITERATURËS BASHKËKOHORE MBI INTEGRIMIN E TË MËSUARIT KOMUNIKATIV TË GRAMATIKËS SË ANGLISHTES SI GJUHË E HUAJ

Hulumtimi i literaturës bashkëkohore ka për qëllim krijimin e një baze të qëndrueshme gjetjesh mbi mundësitë që ekzistojnë për integrimin e të mësuarit komunikativ të gramatikës së anglishtes si gjuhë e huaj në nivelet e arsimit fillor dhe atij të mesëm të ulët.

Studimi i literaturës përbën pjesën teorike të studimit, e cila:

- 1. shërben në radhë të parë si material bazë mbi të cilin u hartuan pyetësorët dhe intervistat e parashikuara në vijim të arritjes së objektivave mbi integrimin e mundshëm të të mësuarit induktiv të gramatikës së gjuhës angleze në kontekstin shqiptar; si dhe,*
- 2. shërben po ashtu, si një burim literature i qenësishëm në dispozicion të studimeve të tjera më të detajuara në këtë fushë në drejtim të niveleve gjuhësore dhe grupmoshave të përfshira në proceset e të nxënës.*

Shtjellimi i materialit në vijim po ashtu synon:

- paraqitjen e detajuar të literaturës bashkëkohore mbi mësimin e integruar të gramatikës së gjuhës angleze si gjuhë e huaj;*
- studimin e hapësirave konkrete të integrimit të modeleve komunikative të mësimin të gramatikës së anglishtes si gjuhë e huaj në nivelin fillor dhe në arsimin e mesëm të ulët.*

QASJA STUDIMORE:

Studiuesit që janë marrë me çështje të metodologjisë së përvetësimit të gjuhës së huaj gjatë pesëdhjetë viteve të fundit jo gjithmonë pajtohen rreth gjetjeve të ndryshme, por duket sikur midis tyre ekziston një konsensus mjaft domethënës - ka mjaft prova të qenësishme që tregojnë se nxënësit duhet të përfshihen sa më shumë me kuptimin gjuhësor nëse duan të zhvillojnë një sistem sa më të plotë gramatikor. Kjo ide fillon me studimet ndërgjuhësore të Corder-it (1967) dhe Selinker-it (1972), zhvillohet më tej përmes punës së Krashen-it (1981), Long-ut (1988) deri te Skehan-i (1998) dhe Ellis-i (2003). Duhet theksuar se në studimet e tyre, pavarësisht afërsisë në qasje, ka ndryshime në detaje. Krashen-i, për shembull, argumenton se studimi i qartë i gramatikës nuk luan asnjë rol në zhvillimin e një sistemi gjuhësor të përdorshëm. Kjo mbështetet kryesisht nga Long-u (1988), megjithëse ai mbështet fokusimin në gjuhë brenda një konteksti të bazuar në kuptim. Skehan-i (1988) pranon vlerën e studimit të formës gramatikore përpara përdorimit, por beson se përdorimi i gjuhës është qendror në procesin e të mësuarit dhe në mënyrë eksplicite refuzon një qasje të bazuar kryesisht në paraqitjen dhe praktikën e formave gramatikore. (cituar nga Willis & Willis, 2009: 5).

Sipas studiueses D. Larsen-Freeman (2015), interesi për zhvillimin e kompetencës komunikuese të nxënësve të gjuhës së huaj u rrit ndjeshëm në vitet 1980-1990. Qasja komunikative përcaktoi si qëllim të mësimit të gjuhës, përvetësimin e aftësisë komunikuese, pra, *aftësitë për të përdorur dhe interpretuar kuptimin në komunikimin e jetës së përditshme* dhe jo vetëm mësimin e rregullave dhe strukturave gramatikore siç ndodh në mësimdhënien tradicionale.

Literatura paraqit sugjerime të ndryshme në lidhje me veprimtaritë mësimore, me qëllim zhvillimin e aftësive gjuhësore për qëllime komunikative. Në këtë kontekst, për shembull, A.P.R Howatt (1984: 279) dallon dy versione të mësimdhënies komunikative:

- një version të ‘fortë’ (ku gjuha mësohet përmes komunikimit dhe jo përmes mësimdhënies eksplicite); dhe,
- një version ‘të dobët’ (ku gjuha mësohet në një mënyrë më të kontrolluar duke e përdorur dhe praktikuar atë në kontekste komunikative dhe duke mos përjashtuar mësimdhënien eksplicite të gramatikës).

Në vazhde të kësaj, një pjesë e kërkimeve përvijohen në çështjen nëse nxënësit duhet paraprakisht ta njohin rregullin gramatikor, apo rregulli të mbetet i nënkuptuar (implicit): me fjalë të tjera, duhet që nxënësi të ekspozohet ndaj përdorimit të gjuhës së huaj pa iu dhënë një referencë gramatikore rregullsive strukturore të kësaj gjuhe. Pra, studimet masin sasinë dhe cilësinë e rezultateve të të nxënësve në rastet kur ata e përvetësojnë gramatikën në mënyrë deduktive nga mësuesi apo teksti, apo induktive, kur ata e nxjerrin rregullin nga shembujt e dhënë. Këto dy qëndrime nuk mundet të shihen të ndarë njëri nga tjetri dhe mjaft studime kanë rezultuar në metodologji të integruara të të nxënësve të gramatikës. Disa studime, si për shembull, DeKeyser (1995), Robinson (1996), Spada & Lightbown (2008) Ellis, et al. (2009), Nassaji & Fotos (2011), kanë treguar që nxënësit mësojnë rregullat e thjeshta morfo-sintaksore në mënyrë “eksplicite-deduktive”, ndërsa rregullat më komplekse i mësojnë në kushtet e mësimit “implicit-induktive” (Larsen-Freeman, 2015). Ka të dhëna në rritje që vëmendja eksplicite ndaj

formave gramatikore kontribuon në përdorimin spontan të gjuhës së huaj, sidomos në fazat fillestare të mësimi të saj në moshat e vogla. Të tjera studime që mund të përmenden në këtë drejtim janë: Housen, Pierrard & Van Daele (2005), Sheen (2005), Pawlak (2007), Spada & Tomita (2010), Scheffler (2012), (cituar nga Larsen-Freeman 2015), Celce-Murcia (1991), LI & TIAN (2008), Nassaji & Fotos (2011), Spada & Lightbown (2008).

Modelet e mësimdhënies komunikative në klasë ndryshojnë nga njëra-tjetra për sa i përket rëndësisë së gramatikës (formës gjuhësore) në raport me kuptimin. Modelet e para të mësimdhënies komunikative, duke zhvendosur vëmendjen nga forma drejt kuptimit krijuan përshtypjen se gramatika nuk ishte e rëndësishme. Këtu mund të sillen në vëmendje zhvillimet e fundit në didaktikën e gjuhës nga H. Nassaji and S. Fotos (2011), të cilët i referohen qasjes me fokus formën (dhe kuptimin), e cila synon t'i japë rëndësi njëkohësisht formës gjuhësore dhe kuptimit të saj në kontekstin e komunikimit, duke përfshirë jo vetëm mësimdhënien e rastësishme të formës gjuhësore, por dhe atë të paracaktuar (planifikuar më parë nga mësuesi dhe trajtuar përpara përdorimit në veprimtaritë komunikuese). Ata, gjithsesi, nuk mundën të sugjerojnë një mënyrë të përbashkët për zbatimin e kësaj qasjeje dhe bazohen në besimin që nxiti stili i tyre i mësimdhënies. Po ashtu, pranojnë edhe ndikimin e qenësishëm që ka faktori “nxënës” me karakteristikat e tij (aftësitë gjuhësore, stili i të nxënës, qëllimi i mësimi të gjuhës, gjuha amtare e nxënësve, niveli i zhvillimit të nxënësve, mosha, përvoja e mëparshme e nxënësve, preferencat e tyre ndaj qasjes gramatikore). Të tjerë autorë që kanë ecur në këtë linjë: Spada and Lightbown (2008), Nassaji & Fotos (2011), Ellis (1992, 2006), LI & TIAN (2008), Celce-Murcia (1991), Celce-Murcia & Hilles (1998).

Duke vlerësuar qasjen me në fokus formën për zhvillimin e aftësisë komunikative dhe përvetësimin e gjuhës (përfshirë gramatikën), shumë studiues kanë sugjeruar modele mësimdhënieje të gjuhës që theksojnë integrimin e gramatikës në komunikim. Për shembull, D. Larsen-Freeman (2003) ka propozuar një model komunikativ të mësimdhënies së gramatikës, që përfshinte tre dimensionet e njëjta: formën (apo strukturën), kuptimin (apo semantikën) dhe përdorimin (apo pragmatikën).

Forma i referohet zhvillimit të njohurive të strukturës gjuhësore, duke përfshirë strukturat fonologjike, morfologjike dhe sintaksore. *Kuptimi* i referohet njohjes së kuptimit të një forme të caktuar gjuhësore. *Pragmatika* i referohet njohurisë për përdorimin e formës gjuhësore në një kontekst të caktuar, duke përfshirë kohën, vendin, bashkëbiseduesin dhe mënyrën e përdorimit. Në këtë mënyrë mësuesit ndihmojnë nxënësit të përvetësojnë gramatikën për qëllime komunikimi, ta përdorin atë saktësisht dhe në përshtatje me situatën e komunikimit.

Metodat e reja (si TBLT - Mësimdhënia e Gjuhës Bazuar në Detyra, si dhe Participatory Approach, Cooperative Approach) sugjerojnë që mësimi i gjuhës realizohet më së miri kur nxënësit janë duke ndërvepruar gjatë realizimit të një detyre, ose zgjidhjes së një situete nga jeta reale; në këtë rast, strukturat gjuhësore nuk mësohen një nga një, por vëmendja ndaj formës gjuhësore jepet sipas nevojës. Këto metoda përfshijnë mësimdhënien e strategjive të të nxënës, përdorimin e të nxënës bashkëpunues dhe planifikimin e orëve të mësimi në mënyrë të tillë që të përshijë procese të ndryshme mendore.

Në këtë kontekst, H. Nassaji dhe S. Fotos e konceptojnë mësimdhënien me fokus formën ‘si një grup mundësish metodologjike që, ndërsa i përmbahen parimeve të mësimdhënies komunikative të gjuhës, përpiqen të fokusojnë nxënësit në formën gjuhësore në mënyra të ndryshme’ (2011: 13), ku termi formë përfshin përbërës të ndryshëm të gjuhës: formën gramatikore, leksikore, fonologjike dhe pragmatike. Po të këtij mendimi janë edhe M. Long (1991), M.A.K. Halliday (1994), Bygate (2009), Ellis, R., H. Basturkmen & S. Loewen (2001) Fotos, S. (2002). Në kuadrin e mësimdhënies komunikuese të gramatikës, mësimdhënia e dukurive gramatikore konsiderohet dhe si ‘ndërgjegjësim’ në kuptimin e ‘njohjes së një veçorie të caktuar gjuhësore’. R. Ellis (1997: 54-57), për shembull, arrin në përfundimin se një njohje e tillë realizohet jo vetëm përmes mësimdhënies formale të formave të caktuara, por gjithashtu edhe nëpërmjet ekspozimit të vazhdueshëm ndaj komunikimit. Shumë mësues dhe ekspertë besojnë se pjesëmarrja në ndërveprime e veprimtari që çojnë në rritje të produktivitetit gjuhësor kontribuon në përvetësimin e njohurive të gjuhës së huaj (përfshirë dhe ato gramatikore) (Schmidt, R & Frota, S (1986), Schmidt, R. (1990).

Nisur nga sa më sipër, mund të arrihet në përfundimin se mësimdhënia e gramatikës vazhdimisht është trajtuar si prezantimi dhe praktikimi i strukturave gramatikore. Tashmë është një fakt i njohur dhe i provuar që vetëm praktika e duhur e kryer në kohën e duhur përmirëson performancën e nxënësve dhe çon drejt përdorimit me sukses të gjuhës. Në këtë pikë lind pyetja: Si dhe sa i ndihmon nxënësit praktikimi i ushtrimeve gramatikore?

Sipas Scott Thornbury-it (2010), praktikimi i rregullave të gramatikës nëpërmjet aktiveteve të ndryshme i ndihmon nxënësit:

1. të përmirësojnë *saktësinë e tyre gjuhësore* (d.m.th. ta përdorin gramatikën në mënyrë të saktë, pa gabime);
2. të përmirësojnë *rrjedhshmërinë* e tyre (të flasin dhe të shkruajnë pa hezitim dhe të shprehin kuptimin e duhur);
3. të riorganizojnë njohuritë e tyre, duke integruar njohuritë e reja me ato të mëparshme – që do të thotë, të përfshihen në *ristrukturimin e këtyre njohurive*.

Përsëritja e një situate ose detyre komunikative më shumë se një herë i jep nxënësve mundësi të fitojnë vetëbesim, të përmirësojnë rrjedhshmërinë dhe të përpiqen të përdorin struktura apo fjalor më të ndërlikuar (Thornbury: 2010). Mësimdhënia e gjuhës në mënyrë komunikative shpesh thekson rëndësinë e komunikimit spontan jashtë mjedisit të klasës dhe forcon idenë e bërjes së orëve mësimore sa më krijuese dhe gjithëpërfshirëse të jetë e mundur. Shtimi i elementeve të përsëritjes shpesh bëhet i mërzitshëm për nxënësit. Për këtë arsye, mësuesit i sfidon pamundësia për të gjetur një balancë midis tyre. S. Thornbury-i (2010) sugjeron modifikimin në një farë mënyre të detyrës që u kërkojmë nxënësve të përsërisin: mund të ndryshojmë sasinë e udhëzimeve ose mbështetjes vizuale që u ofrojmë nxënësve (dukepërdorur gjithmonë e më pak tekst, në mënyrë që ata të mund të praktikojnë një dialog në mënyrë të pavarur); ose mund të ndryshojmë aftësinë kryesore që synohet të praktikohet (për shembull, nga gjuha e folur në atë të shkruar). Zvogëlimi i kohës së caktuar për detyrën në

çifte, ose kërkesa që të njëjtën detyrë ta kryejë një grup i ri më i vogël, siguron varietetin dhe spontanitetin që kërkohet gjatë mësimdhënies komunikative.

Dy çështje të ndjeshme që parashtrihen në literaturë në lidhje me sa më sipër janë: “Çfarë duhet të kenë parasysh mësuesit kur planifikojnë aktivitetet për praktikimin e rregullave të gramatikës?” dhe “Çfarë kriteresh duhet të ndjekin ata për të përzgjedhur aktivitetet e duhura për nxënësit e tyre?”. Sipas Larsen-Freeman-it (2003), gjuhësia e zbatuar, psikologjia e edukimit dhe përvoja sugjerojnë se *“dy kritere themelore duhet të plotësohen kur hartohen aktivitete praktike të llojit të duhur; (...) aktivitetet duhet të jenë të **kuptueshme** dhe **tërheqëse/gjithëpërfshirëse** (...) ato duhet të jenë të **fokusuara**. Më konkretisht, aktivitetet praktike duhet të projektohen në mënyrë që **sfida e të nxënësve** të jetë në qendër të orës së mësimi.”* (TGC, M3: 17).

Nëse shqyrtohen më hollësisht këto tri elemente paraqesin një sfidë në vetvete për mësuesin:

a. Kur zgjedhin aktivitetet për praktikimin e rregullave të gramatikës, mësuesit duhet të marrin parasysh natyrën e **sfidës** së mësimi:

- 1) Nëse sfida është **forma** e një strukture gramatikore, **përsëritja kuptimplotë** e kësaj strukture është e dobishme (për shembull nëpërmjet këngëve / grammar jazz chants, ose lojrave si 'Gjej dikë që .../ Find someone who...', ose 'Loja e njëzet pyetjeve / Twenty questions game').
1. Nëse sfida e mësimi për nxënësit është **kuptimi**, ata do të duhet të praktikojnë **lidhjen formës dhe kuptimit** së bashku (për shembull, loja 'Çfarë kam ndryshuar? / What have I changed?').
- 2) Nëse sfida e mësimi për nxënësit është **përdorimi**, ata do të duhet të **bëjnë një zgjedhje** (për shembull, të luajnë rolet në një intervistë pune, duke u kërkuar të përdorin ose kohën e kryer / Present Perfect (për të folur për përvojat e tyre) ose kohën e shkuar / Past Simple Tense (për të specifikuar kohën kur i fituan këto përvoja).

b. Aktivitetet **kuptimplotë** kërkojnë nga nxënësit të përdorin strukturën gramatikore për një **qëllim të caktuar**. Për shembull, nëse duhet të praktikojnë përdorimin e parafjalëve që tregojnë drejtim, një aktivitet praktik kuptimplotë do të ishte leximi i hartave për t'i dhënë udhëzime dikujt. Nëse studentëve u kërkohet të shkruajnë një listë shembujsh duke përdorur parafjalën "on", pra, për të krijuar fjali jashtëkonteksti, nuk është aspak e kuptueshme ose efektive (ata mund të krijojnë fjali me shprehje kohore (për shembull, "on Sunday"); kjo nuk do t'i ndihmojë aspak të mësojnë se si të japin udhëzime).

c. Aktivitetet duhet të tërheqin vëmendjen dhe interesin e nxënësve. Gramatika shpeshherë nuk mësohet me dëshirë nga nxënësit, dhe për këtë arsye, mësuesit duhet të bëjnë përpjekje të konsiderueshme për t'i motivuar ata. G. Cook (2000) sjell sugjerimet e mëposhtme për mënyrën se si mund të arrihet kjo nga mësuesit:

- 1) **Personalizimi** i aktiviteteve praktike gramatikore duke krijuar një situatë u mundëson nxënësve të përdorin strukturën e synuar gramatikore për të folur për veten e tyre. Në këtë mënyrë, nxënësit krijojnë lidhje mes gjuhës dhe përvojave të tyre dhe, në këtë kuadër, shprehin edhe idetë, mendimet dhe ndjenjat e tyre.
- 2) **Individualizimi** i aktiviteteve praktike gramatikore, duke përdorur strategji që i lejojnë nxënësit të mësojnë sipas ritmit dhe nivelit të tyre (p.sh. në vend që mësuesi t'u thotë

nxënësve 'bëj ushtrimin 3', mund t'u thotë 'bëni sa më shumë që të mundeni nga ushtrimi 3 në pesë minuta, ose mund t'u japë atyre ushtrime të detyrueshme/opsionale/ me mundësi zgjedhjeje).

- 3) **Përfshirja** në orën e mësimit të aktiviteteve argëtuese, krijuese, të tilla si: lojëra, skeçe, drama, këngë, ose poezi. Këto tekste ose fjali me humor, të mprehta dhe plot imagjinatë ka të ngjarë të tërheqin vëmendjen e nxënësve, të ruhen në kujtesën e tyre më gjatë, si edhe t'i frymëzojnë ata të jenë sa më krijues. Loja me gjuhën mund të ndihmojë shumë në mësimin e kësaj gjuhe.

Duke iu referuar autorëve si Thornbury, Larsen-Freeman, mund të sugjerohet se gjatë planifikimit të një ore mësimore me fokus kryesor gramatikën, mësuesit duhet të kenë parasysh edhe renditjen e aktiviteteve praktike gramatikore, megjithatë duhet theksuar se nuk ka asnjë rregull përfundimtar se si duhet të jetë kjo renditje.

Si fillim, mësuesit duhet të kujdesen që të ruajnë një lidhje logjike midis aktiviteteve praktike të përzgjedhura. Kjo lidhje mund të jetë tematike ose kontekstuale. Gjithashtu, aktivitetet praktike të kontrolluara është mirë të zhvillohen më parë se ato më pak të kontrolluara (të lira). Kjo është veçanërisht e rëndësishme kur nxënësit ndeshen për herë të parë me një strukturë gramatikore. Aktivitetet e kontrolluara dhe gjysmë të kontrolluara duhet t'i ndihmojnë nxënësit të fitojnë besim dhe t'i përgatisin ata për të përfunduar me sukses detyra më të vështira.

Nga ana tjetër, një aktivitet praktik i pavarur është i domosdoshëm. Nxënësit e nivelit fillestar ndoshta do të kenë nevojë për më shumë aktivitete të kontrolluara dhe gjysmë të kontrolluara, por kjo nuk do të thotë se ata nuk duhet të inkurajohen të përfshihen në ndërveprim spontan dhe kuptimplotë. Ndërsa klasa përparon, çdo lloj aktiviteti duhet të krijojë hapësirë për më tepër krijimtari, lidhje personale dhe eksperimentim me gjuhën nga ana e nxënësve. Është gjithmonë mirë që të përgatiten aktivitete shtesë dhe mësuesi të jetë gati për të përshtatur planine mësimit. Nëse një aktivitet praktik i pavarur duket shumë i vështirë për nxënësit, atëherë mësuesi mund t'u kthehet aktiveve më të kontrolluara. Nëse mësuesi gjykon se një strukturë e synuar gramatikore nuk përbën problem për nxënësit, atëherë një aktivitet shtesë i pavarur dotë ishte mjaft i dobishëm për të dyja palët.

Aktivitetet praktike janë një mënyrë për të mësuar gramatikën, por sigurisht jo e vetmja. Në vitet 1970, Mësimdhënia Komunikative e Gjuhës (CLT) u motivua nga zhvillimet në shkencën e re (në atë kohë) të sociolinguistikës dhe besimi se kompetenca komunikuese përbëhet nga më shumë sesa thjesht njohja e rregullave të gramatikës. (Thornbury: 1999). Në dekadën e kaluar, ka pasur shumë diskutime rreth nevojës për të integruar mësimdhënien e gramatikës dhe aftësive gjuhësore. Cilat janë përfitimet e kësaj qasjeje? Si i ndihmon nxënësit të përmirësojnë përdorimin e gjuhës angleze? Çfarë mund të bëjnë mësuesit për të integruar gramatikën dhe mësimdhënien e aftësive? Diane Larsen-Freeman krijoi termin “*grammaring*” për të përcjellë idenë se gramatika është një sistem dinamik, i cili duhet të mësohet si aftësi, aftësia e pestë (katër të tjerat janë të lexuarit, të shkruarit, të folurit dhe të dëgjuarit), dhe jo si një set statik rregullash. Ajo gjithashtu thekson: “*Nëse e kuptoni se ajo që po përpiqeni të arrini është që t'i bëni studentët të përdorin strukturat gramatikore në mënyrë të saktë, kuptimplotë dhe të*

përshtatshme, atëherë mund të ndërgjegjësoheni se duhet t'u jepni studentëve një mundësi për të përdorur strukturat gramatikore në veprimtari kuptimplotë dhe gjithëpërfshirëse.” (2003)

Më shumë sesa për debatin mbi mënyrën dhe kohën e integritit të rregullave gjuhësore, ky element u përfshi në këtë studim për faktin që sipas tij mësimi i gramatikës "atëherë kur nevojitet" është më i dobishmi dhe më efikas nga të gjithë. Kjo do të thotë që në një mësim të orientuar drejt aftësive, mësuesit mund të ndërthurin dhënien e rregullave gramatikore kur nxënësit përgatiten për të përfunduar një detyrë ose një aktivitet, gjatë zhvillimit të aktivitetit – kur ata kanë nevojë për informacion shtesë nga mësuesi për një formë të caktuar gramatikore, si edhe pas përfundimit të aktivitetit – kur kanë nevojë për të risjellë në vëmendjen e nxënësve modelet kryesore, ose fjalorin e nevojshëm për të përfunduar aktivitetin.

Këtu hyn shumë në punë përzgjedhja e materialit të duhur me të cilin punohet në klasë. Integrimi i mësimdhënies së gramatikës dhe aftësive gjuhësore përfshin edhe përshtatjen e librit bazë sipas nevojave të nxënësve. Mësuesit shpesh punojnë me materiale në të cilat aftësitë gjuhësore dhe gramatika janë të ndara, ose nuk janë të integruara në mënyrë që t'u vijnë në ndihmë nxënësve. Edhe nëse janë të detyruar të punojnë me libra të caktuar, mësuesit mund të bëjnë modifikime në mënyrë që të plotësojnë nevojat e nxënësve të tyre për të mësuar dhe përdorur drejt struktura të ndryshme gramatikore. Në këtë pikë atyre mund t'u vijë në ndihmë “Strategjia SARS” (World Learning, 2018: 4):

- *S–upplement*: Shtimi ose plotësimi i njësisë ose mësimi me aktivitete gramatikore kur dhe ku është e nevojshme;
- *A–dapt*: Përshtatja ose ndryshimi i fokusit të një veprimtarie apo detyre në libër;
- *R–eject*: Shmangia apo kapërcimi i pjesëve apo aktiviteteve që nuk janë të nevojshme ose që nuk i ndihmojnë nxënësit;
- *S–ubstitute*: Zëvendësimi i veprimtarive në libër me detyra të ndryshme, më të përshtatshme për nxënësit.

Autorë si Nunan, Nassaji & Fotos, Ellis, Frost etj., i kanë dhënë një tjetër drejtim diskutimeve në lidhje me mësimdhënien komunikative të gramatikës, duke u fokusuar në një qasje të re: Mësimdhënien e Gjuhës së Bazuar në Detyra (Task-Based Language Teaching – TBLT). Ata e pranojnë se, edhe pse ekzistojnë mjaft burime informacioni për këtë procedurë në klasë, mësimi i gjuhës së huaj bazuar në detyra është ende një koncept i ri për shumë mësues. Për ta kjo qasje ka shumë parime bazë të përbashkëta me mësimdhënien komunikative të gjuhës pasi promovon mësimin me qendër nxënësit dhe përfshirjen e tyre në detyra me qëllime të caktuara të jetës reale që theksojnë komunikimin dhe kuptimin. Ashtu si qasja komunikative, TBLT promovon *të mësuarit e nënkuptuar (implicit learning)*, d.m.th., duke ofruar kushte që do t'i ndihmojnë nxënësit të marrin në mënyrë spontane një togfjalësh, veçori gramatikore apo kuptimin e një fjale në mënyrë të rastësishme, pa qenë të vetëdijshëm se ata janë të përfshirë në procesin e nxënies së tyre; megjithatë, TBLT ofron gjithashtu mundësi për *mësim të qëllimshëm (intentional learning)*, kur studentët përdorin me vetëdije strategji të ndryshme njohëse për të mësuar fjalë apo struktura të ndryshme gramatikore për të përshpejtuar procesin e përvetësimit të tyre.

Në librin e tyre “Doing Task-based Teaching” (2007), Dave dhe Jane Willis shpjegojnë se TBLT është një qasje e fokusuar në kuptim, në të cilën studentët janë të përqendruar në komunikim. **Kjo qasje bazohet në atë që dihet për përvetësimin e gjuhës** - kuptimi është një pikënisje për zhvillimin e gjuhës dhe forma (gramatika) zhvillohet nga kuptimi. Gramatika nuk neglizhohet aspak, por **nuk është qëllimi fillestar i mësimdhënies**. Ndërsa punojnë për një detyrë, nxënësit fillimisht përqendrohen te kuptimi dhe më pas te forma. Ata nuk pritët të marrin gramatikën që në fillim, por ta marrin atë siç duhet në fund (Lightbown, Spada: 2013). Për të integruar aftësitë gjuhësore në mësimin e EFL, mësuesit duhet të kenë parasysh disa hapa:

Pikë e parë, të mësojnë më shumë rreth mënyrave të ndryshme për të integruar aftësitë gjuhësore në klasë (p.sh., bazuar në përmbajtje/kuptim, bazuar në detyra ose një kombinim i tyre). Së dyti, të reflektojnë për qasjen e tyre aktuale dhe të vlerësojnë shkallën në të cilën aftësitë janë integruar. Së treti, të zgjedhin materiale mësimore, tekste shkollore dhe teknologji që nxisin integrimin e dëgjimit, leximit, të folurit dhe të shkruarit, si dhe aftësitë përkatëse të gramatikës, fjalorit, etj. Së katërti, të mbajnë mend se është e mundur që të integrohen aftësitë e tjera gjuhësore përmes detyrave të përshtatshme edhe nëse një lëndë e caktuar është modeluar sipas vetëm një aftësie. Së fundmi, të mësojnë strategjitë e të mësuarit të gjuhës dhe theksojnë se një strategji e caktuar, shpesh mund të përmirësojë performancën në aftësi të shumta.

Krijuesit e TBLT-së e sjellin atë si një qasje mësimore në harmoni me procesin e të nxënës të gjuhës së huaj. Nunan-i, për shembull, përdor metaforën e *kopshtit organik (organic garden)* për mësimin e gjuhës. Sipas tij, “*Nxënësit nuk mësojnë një gjë në mënyrë të përsosur, një nga një, por shumë gjëra në të njëjtën kohë (dhe në mënyrë të papërsosur). Lulet gjuhësore nuk shfaqen të gjitha në të njëjtën kohë dhe as nuk rriten me të njëjtin ritëm. Disa madje duket se vyshken, për njëfarë kohe, përpara se të lulëzojnë sërish.*” (Nunan, 1998: 102). Ndryshe nga qasja tradicionale e mësimdhënies, e cila fillon me prezantimin e çështjeve të reja gjuhësore të ndjekur nga praktika dhe përdorimi, në një mësim të bazuar në detyra nxënësit kryejnë detyra ndërsa mësuesi monitoron performancën e tyre, identifikon llojin e gjuhës që u nevojitet për të kryer si duhet detyrën e dhënë, dhe fokusohet pikërisht në ato struktura gramatikore në fazën përfundimtare të të gjithë ciklit gjatë orës së mësimin.

Një mësim i bazuar në detyra është pothuajse e kundërta e mësimin tipik “prezantim-praktikë-përdorim”. Ndërsa punojnë me një detyrë të caktuar, nxënësit fokusohen kryesisht te kuptimi. Megjithatë, në fazën e fundit të orës së mësimin të bazuar në detyra, studentët fokusohen edhe te forma. Në këtë qasje, përqendrimi te forma është ngulitur organikisht në një mësim të bazuar në kuptim; ndodh pikërisht në momentin kur nxënësi ka më shumë nevojë për të (d.m.th., kur vëren një boshllëk në njohuritë e tij/saj). Kjo krijon habitatin perfekt për procesin e të nxënës, sepse procedura e mësimdhënies ndjek plan-programin e brendshëm të nxënësit (*learner's internal syllabus*), i cili mund të përkufizohet si "një rrugë psikologjikisht e natyrshme" që nxënësit ndjekin ndërsa zotërojnë një gjuhë të dytë ose të huaj. Hulumtues si M. Long (2015) dhe T. Bowen kanë treguar se TBLT mund t'i ndihmojë nxënësit të ecin në atë rrugë më shpejt dhe të arrijnë rezultate më të mira të të nxënës. Ndryshe nga modeli tradicional i cili synon t'i

çojë studentët nga saktësia në rrjedhshmëri, TBLT synon të ndihmojë nxënësit të kalojnë nga rrjedhshmëria në **“saktësi plus rrjedhshmëri”**. (Bowen).

Këtu nevojitet të shpjegohet qartë kuptimi i termit "detyrë" dhe ku ndryshon ai nga kuptimi me të cilin ai është referuar në literaturën e deritanishme, si aktivitet ose ushtrim që nxënësit e kryejnë gjatë një ore mësimi ose në shtëpi - si pjesë e punës që u caktohet nxënësve. Në TBLT, ky term përkufizohet ndryshe: *“Detyra komunikative [është] një pjesë e punës në klasë që i përfshin nxënësit për të kuptuar, manipuluar, përdorur ose ndërvepruar në gjuhën e synuar/huaj, ndërkohë që vëmendja e tyre është e përqendruar kryesisht në kuptim dhe jo në formë. Detyra gjithashtu duhet të transmetojë një ndjenjë plotësie, duke qenë në gjendje të qëndrojë i vetëm si një akt më vete i ligjërimit”*. (Nunan, 1989: 10).

Një detyrë në TBLT ka disa karakteristika përcaktuese:

- Duhet të përfshijë interesin e nxënësit;
- Është e fokusuar kryesisht në kuptim;
- Duhet të ketë një lloj ‘boshllëku’ (d.m.th. nevojën për të përcjellë informacion, për të shprehur një mendim ose për të nxjerrë kuptimin);
- Ekziston një rezultat i përcaktuar qartë përveç përdorimit të gjuhës: nxënësit janë të fokusuar në kryerjen e një detyre dhe gjuha është vetëm një mjet që duhet të përdorin për të arritur qëllimin e tyre (përfundojnë një detyrë jogjuhësore). (Ellis, 2009: 223)
- Ajo lidhet me veprimtari të botës reale (p.sh. intervista për punë, leximi i udhëzimeve, etj.) ose ofron mundësi të mjaftueshme për nxënësit që të përfshihen në kuptimet e botës reale (p.sh. shprehja e vendndodhjes së objekteve etj.). (Willis, Willis, 2007: 13)

Disa veprimtari që sugjerohen dhe mbështeten për të integruar mësimdhënien e gramatikës në kontekstin e komunikimit në klasë, me bazë detyrat janë:

- *Mësimdhënia e përpunimit të informacionit* - për të ndihmuar nxënësit të dallojnë formën gjuhësore në kontekstin e të kuptuarit të përmbajtjes së mesazhit. Në këtë strategji, mësimdhënia eksplicite e formës gjuhësore kombinohet me disa veprimtari të përpunimit të informacionit (të marrë nëpërmjet të lexuarit apo të dëgjuarit), të cilat synojnë të ndihmojnë nxënësit të krijojnë lidhjet formë-kuptim, ndërsa pëpunojnë informacionin gjuhësor për ta kuptuar atë.
- *Përpunimi i tekstit me forma tipografike* - ndihmon nxënësit të dallojnë formën gramatikore gjatë veprimtarive që angazhojnë nxënësit në përdorimin e gjuhës përmes pjesëve të leximit e të dëgjimit. Nxënësve iu tërhiqet vëmendja ndaj formës gramatikore në sajë të modifikimeve vizuale që i janë bërë materialit të leximit (si shkrimi me shkronja të zeza / me shkronja të pjerrëta / me shkronja të mëdha, nënvizimi, ngjyrosja ose një kombinim i tyre) ose/dhe në sajë të modifikimeve fonologjike që i bëhen materialit të dëgjimit (si përdorimi i theksit, intonacionit ose përsëritjes të strukturës gramatikore në materialin e dëgjuar).
- *Korrigjimi ndërveprues* - konsiston në tërheqjen e vëmendjes së nxënësve të format gramatikore në kontekste komunikative në mënyrë implicite ose eksplicite, nëpërmjet përdorimit të strategjive si: pyetje për t’u qartësuar, kërkesa për konfirmim, përsëritjes, komente gjuhësore dhe riformulimi i formës gramatikore.

- *Mësimdhënia e gramatikës bazuar në diskurs* - ndihmon nxënësit të studiojnë formën e synuar gramatikore jo në nivelin e fjalisë, por në kontekstin e ligjëritimit. Gjithashtu, mundëson nxënësit të fokusohen jo vetëm në aspektin e formës, por dhe në aspektin e kuptimit dhe përdorimit pragmatik të dukurisë gramatikore në diskurs duke përdorur materiale autentike. C. Weaver (1996) po ashtu e mbështet faktin që studimi i gramatikës është më efektiv kur mësimdhënia kombinohet me ekspozimin e nxënësve ndaj konteksteve të ndryshme të kuptueshme të komunikimit. Materiale të tilla mund të gjenden tani dhe në internet (online) dhe mund të përdoren nga nxënësit si në klasë ashtu dhe jashtë klasës për studim të pavarur. Është e nevojshme që mësuesit të thjeshtojnë apo modifikojnë materialet autentike me synim përshtatjen e tyre sipas nivelit të nxënësve, pa e humbur natyrshmërinë e përdorimit të gjuhës.
- *Detyrat bashkëpunuese me fokus gramatikën*, (si ristrukturimi i tekstit, plotësimi i tekstit, redaktimi i tekstit) që mund të jenë detyra: *eksplicite* të cilat synojnë, që pas dhënies së rregullit gramatikor, të rritin vëmendjen e nxënësve te veçoritë gramatikore, dhe t'i kuptojnë ato në materialin e dhënë: *implicite* që synojnë të nxitin nxënësit të dallojnë dhe të kuptojnë çështjen gramatikore në kontekstin e komunikimit. Për shembull, pas dhënies së disa shembujve të një strukture dhe angazhimit të nxënësve në veprimtari për të kuptuar atë strukturë, nxënësit komunikojnë me strukturën në fjalë për të qartësuar ose kuptuar më mirë atë, madje mund t'ju kërkohet të artikulojnë rregullin për ta përshkruar atë.

Në mbyllje mund të theksohet se mësimdhënia e gramatikës së gjuhës angleze përmes aftësive gjuhësore është një qasje e rëndësishme pedagogjike që pasuron përvojat e të mësuarit të gjuhës së huaj. Duke integruar njohuritë gramatikore brenda kontekstit të aftësive gjuhësore, nxënësit zhvillojnë një kuptim gjithëpërfshirës të rolit të gramatikës në komunikimin sa më efektiv. Kjo qasje rrit aftësinë gjuhësore, promovon mësimin e kontekstualizuar, nxit mendimin kritik dhe ndërgjegjësimin gjuhësor, duke i pajisur nxënësit me mjetet e nevojshme për t'u bërë komunikues të zotë dhe të sigurt në gjuhën angleze.

Studimet dhe kërkimet në fushën e metodikës së gjuhës së huaj theksojnë që në kuadrin e mësimi të gjuhës së huaj për qëllimë komunikative u duhet kushtuar njëkohësisht rëndësi të tre aspekteve: formës gjuhësorë, kuptimit dhe përdorimit. Një qasje e tillë mësimore kërkon një mësimdhënie formale (eksplicite) të formave të caktuara sipas nevojës së nxënësve (aftësitë gjuhësorë, stili i të nxënësve), por gjithashtu edhe nëpërmjet ekspozimit të vazhdueshëm ndaj komunikimit gojor apo shkrimor (përfshirë zhvillimet teknologjike). Metodat dhe veprimtaritë e sugjeruara në këtë kontekst (si: mësimdhënia e përpunimit të informacionit, përpunimi i tekstit me forma tipografike, korrigjimi ndërvëprues, etj.) mbeten një sfidë për të gjithë mësuesit e niveleve të ndryshme mësimdhënëse për t'i testuar në klasat e tyre (me veçori të caktuara) dhe njëkohësisht të japin sugjerime për përmirësimin e tyre apo për veprimtari të tjera më fokus zhvillimin gjuhësor (përfshirë atë gramatikor) për qëllime komunikuese.

Për të arritur të gjitha sa thamë më sipër, mësuesit duhet të kenë parasysh se në vend që t'u mësojnë nxënësve rregullat gramatikore në mënyrë të izoluar, ata duhet t'u ofrojnë atyre

kontekste kuptimplota që të kuptojnë se si përdoret gramatika në komunikimin autentik, duke zgjedhur aktivitete të bazuara në aftësi ose tema që natyrshëm janë të përshtatshme për zbatimin e koncepteve të veçanta gramatikore. Mësuesit duhet ta fillojnë orën e mësimit duke prezantuar aftësinë mbi të cilën do punohet ose detyrën, dhe pastaj gradualisht të prezantojnë konceptet përkatëse gramatikore për të mbështetur zhvillimin gjuhësor të nxënësve. Ata mund të fillojnë me struktura gramatikore bazë dhe gradualisht të kalojnë në rregulla gramatikore më komplekse ndërsa nxënësit përparojnë. Ndërkohë që orët mësimore të bazuara në aftësi përqendrohen në zbatimin praktik të tyre, është thelbësore që mësuesit të ofrojnë udhëzime të qarta mbi rregullat dhe strukturat gramatikore, kur është e nevojshme, duke shpjeguar çështjet gramatikore që lidhen drejtpërdrejt me aftësinë që po mësohet, duke u siguruar që nxënësit të kuptojnë parimet themelore.

Për më tepër, mësuesit duhet të gjejnë kohë për të hartuar ushtrime dhe aktivitete të bazuara në aftësi që integrojnë edhe praktikimin e gramatikës. Për shembull, nëpërmjet aftësisë së të shkruarit, nxënësit duhet të bëjnë ushtrime që lidhen me përdorimin e kohëve të duhura të foljeve, përshtatjen kryefjalë-kallëzues apo strukturën e fjalisë. Ose duke u bazuar te aftësitë e të folurit, mësuesit mund të ofrojnë aktivitete me role që kërkojnë nga nxënësit të përdorin forma specifike foljesh, parafjalë ose modele fjalish. Mbi të gjitha, çelësi është të arrihet një ekuilibër midis zhvillimit të aftësive dhe rregullave gramatikore.

Po kaq e vlefshme është që mësuesit të përfshijnë nxënësit edhe në aktivitete për të analizur gabimet e tyre, duke i inkurajuar të identifikojnë dhe korrigjojnë gabimet gramatikore të bëra gjatë procesit mësimor, sepse kjo i ndihmon nxënësit të kuptojnë rëndësinë e përdorimit të saktë të gramatikës në kuadër të zhvillimit të aftësive të tyre. Dhënia e komenteve dhe korrigjimeve sipas nevojës për të përforcuar përdorimin e saktë të gramatikës është gjithashtu rëndësishëm.

Duke e integruar gramatikën në mësimet e bazuara në aftësi në mënyrë të qëllimshme dhe të kontekstualizuar, nxënësit mund të zhvillojnë aftësitë e tyre gjuhësore dhe kuptimin e strukturave gramatikore. Kjo i lejon nxënësit t'i praktikojnë këto aftësi, duke përforcuar gjithashtu të kuptuarit e rregullave gramatikore. Në ditët e sotme, nuk është aq e vështirë të gjesh dhe të përdorësh materiale autentike, si artikuj, video, këngë, lojra ose shembuj të botës reale, të cilat natyrisht përmbajnë elemente gramatikore që lidhen me përdorimin e aftësive të ndryshme.

Kështu mund të thuhet se qasja e mësimdhënies komunikative të gramatikës, në kontrast me atë tradicionale, i ekspozon nxënësit që duan të mësojnë gjuhën angleze ndaj gjuhës autentike dhe i sfidon ata të ndërveprojnë natyrshëm nëpërmjet kësaj gjuhe. Nxënësit përfitojnë me shpejtësi një pamje të vërtetë të pasurisë dhe kompleksitetit të gjuhës angleze ashtu siç përdoret për komunikim të përditshëm. Për më tepër, kjo qasje thekson se anglishtja nuk është thjesht një objekt me interes akademik dhe as thjesht një çelës për të kaluar një provim; në vend të kësaj, anglishtja bëhet një mjet i vërtetë ndërveprimi dhe shkëmbimi mes njerëzve. Ajo, gjithashtu, i lejon mësuesit të ndjekin përparimin e nxënësve në aftësi të shumta në të njëjtën kohë. Integrimi i aftësive gjuhësore promovon gjithashtu mësimin e përmbajtjes reale, jo vetëm zbrëthimin e formave gjuhësore (apo gramatikore). Pavarësisht nga mënyra si trajtohet në orët e mësimit, kjo qasje, mund të jetë shumë motivuese për nxënësit e çdo moshe dhe prejardhjeje.

Në dy dekadat e fundit (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), ndryshimet në fushën e mësimdhënies së gjuhës janë bërë në përgjigje të dy ndikimeve të rëndësishme: zhvillimi i vazhdueshëm i teknologjisë dhe të mësuarit e pavarur të ndihmuar nga zhvillimet teknologjike. Gjuhësia e korpusit ofron një numër të shumtë shembujsh autentikë referuar një forme të caktuar gramatikore, duke i krijuar mundësi nxënësve të njohin dhe të kuptojnë lidhjen formë-kuptim, të zbulojnë rregullin gramatikor (në mënyrë induktive), të zhvillojnë të menduarit kritik dhe të konsolidojnë njohuritë e tyre gjuhësore në mënyrë të pavetëdijshme. Ndërkohë qepjesa më e madhe e të mësuarit autonom zhvillohet përmes faqeve të rrjeteve sociale, dëgjimit të muzikës, shikimit të filmave të padubluar dhe shfaqjeve televizive. Në të ardhmen parashikohet të ketë më shumë materiale mësimore të përzgjedhura nga korpusi dhe mundësi për të zhvilluar ushtrime dhe veprimtari që nxitin komunikimin gjuhësor.

Si përfundim, duhet theksuar se gjëja e rëndësishme mbetet se pothuajse të gjitha studimet e shohin mësimin e gjuhës si një proces zhvillimor i cili ndërmjetësohet kryesisht nga nxënësi: me fjalë të tjera, është pikërisht përvoja e nxënësve në përdorimin e gjuhës që u jep atyre mundësinë të zhvillojnë një sistem gjuhësor të përdorshëm. Sfidat për mësuesit është se si t'ua ofrojnë më së miri këtë përvojë nxënësve dhe si t'i ndihmojnë ata ta shfrytëzojnë atë në mënyrë sa më efektive për përvetësimin e gjuhës angleze. Duke reflektuar dhe planifikuar në mënyrë të kujdesshme, çdo mësues mund të integrojë aftësitë gjuhësore me njohuritë gramatikore dhe të forcojë *tapicerinë* e mësimdhënies dhe të nxënësve të gjuhës. Kur kjo tapiceri endet mirë dhe në mënyrën e duhur, nxënësit mund ta përdorin gjuhën angleze në mënyrë efektive për të komunikuar. (Oxford: 1996). Në një studim shumë të afërt, vëzhgimet nga orë të ndryshme mësimore të gjuhës angleze në shkollat të ndryshme të rajonit tonë, analiza e disa teksteve shkollore dhe reagimet nga mësuesit dhe nxënësit do të na ndihmojnë të kemi një pasqyrë më të qartë të rëndësisë së zbatimit të kësaj qasjeje komunikative.

KAPITULLI II

EVIDENTIMI I NEVOJAVE PËR NDËRRHYRJE NË QASJEN KOMUNIKATIVE NË MËSIMIN E GJUHËS ANGLEZE NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR SHQIPTAR

Për kryerjen e analizave konkrete në lidhje me gjendjen aktuale të mësimdhënies së gramatikës së gjuhës angleze në arsimin parauniversitar në institucione të Qarkut Korçë, Gjirokastrë, Elbasan, Shkodër, Durrës, Kukës, Tiranë dhe Vlorë, si dhe evidentimin e nevojave për ndërhyrje në lidhje me hapësirën që ekziston për qasjen komunikative në mësimin e gjuhës angleze në arsimin parauniversitar shqiptar, grupi i punës hartoi pyetësorë, dhe intervista të strukturuara me mësues të gjuhës angleze në këtë nivel arsimor. Fokus-grupet u caktuan sipas grupmoshave dhe niveleve të përfshira në këtë sistem, respektivisht: arsimi fillor, arsimi i mesëm i ulët (AMU) dhe arsimi i mesëm i lartë (AML).

Analiza synon vlerësimin e situatës aktuale të mëimit të gramatikës së gjuhës angleze, nxjerrjen e mangësive që ekzistojnë në të, dhe evidentimin e hapësirave të mundshme për integrimin e mëimit komunikativ të gramatikës.

Anketimi me anë të pyetësorit dhe intervistave të fokusuara u hartuan duke pasur parasysh përfshirjen e pyetjeve që evidentonin:

1. nivelin e mësimit të gjuhës angleze si gjuhë e huaj, gjininë, moshën dhe qarkun të cilin zhvillonin mësim mësimdhënës;
2. shkallën e njohurisë së tyre mbi “të mësuarit komunikativ” të gjuhës së huaj;
3. hapësirën që ofrojnë tekstet mësimore në lidhje me sa më sipër dhe nevojën për materiale shtesë mbështetëse për këtë formë të mësuarit;
4. ndikimi që ka kjo formë e të mësuarit në rezultatet e të nxënësve të gjuhës së huaj dhe aftësitë gjuhësore që ajo mbështet; rolin e gjuhës amtare dhe përfshirjen e situatave “reale” në të; rolin e mësimit “bazuar në detyra konkrete”;
5. nevoja për trajnim të mëtejshëm në lidhje me aspektet e sipërpërmendura.

Po këto elementë u detajuan në një format pak më specifik në intervistat e strukturuar që u realizuan me mësimdhënës në nivele të ndryshme të sistemit arsimor dhe në shkolla që u përkisnin qendrave të banuara urbane dhe jurbane. Pyetësi u shpërnda nëpërmjet Google Form në mësues të disa qarqeve (Korçë, Durrës, Kukës, Tiranë, Vlorë, Shkodër dhe Gjirokastrë) dhe u plotësua nga 70 prej tyre. Nga këta, 66% japin mësim në AMU dhe 34% në AML. Intervistat u zhvilluan me 14 mësues të qarkut të Korçës, nga të cilët 9 japin mësim në AMU dhe 5 në AML.

GJETJE DHE REKOMANDIME

Analiza e anketimit nxori në pah një paralelizëm të përputhshëm midis të dhënave sasiore që u reflektuan në pyetësor, me të dhënat cilësore që u sugjeruan gjatë intervistave të fokusuara. Pyetjet e këtyre të fundit u hartuan qëllimisht si detajime të pyetjeve relativisht më të përgjithshme të pyetësorit. Qëllimi ishte që të evidentohesh shkalla e vërtetësisë së përgjigjeve dhe mundësia e marrëdhënies të gabimit apo përgjigjeve rastësore në të dy nivelet e anketimit.

Të dhënat e të dy burimeve të përdorura në metodologjinë e këtij studimi mund të përdoren më tej për të tjera interpretime që lidhen me pritshmëritë në të ardhmen të mësimdhënies së gramatikës në një nivel më konkret në drejtime të tilla si:

- lidhja mes mësimdhënies në zona qytetase dhe joqytetase dhe nevojat më specifike të trajnimit në secilën prej tyre;
- lidhja mes moshës së të anketuarve dhe qasjes respektive ndaj mësimdhënies së integruar të gramatikës;
- detajimet mes stileve të të nxënësve dhe aftësive gjuhësore që nxiten më tej falë integritetit të mësimdhënies së integruar të gramatikës;
- nivelit të përdorimit të gjuhës amtare në këtë formë të mësimdhënies së gramatikës në varësi të grupmoshës së mësuesit dhe nxënësit dhe tekstit mësimor me të cilin punohet respektivisht.

Për vetë nevojën për të cilin u realizua ky anketim në kuadër të këtij studimi, gjetjet listohen si vijon:

1. Mësimdhënia e integruar e gramatikës konsiderohet pjesë integrale e të mësuarit komunikativ të gjuhës së huaj, dhe ekziston një vetëdije e përgjithshme që ky koncept është bërë tashmë pjesë e praktikës së mësimit të gjuhëve të huaja.
2. Ka një prirje drejt faktit që mësimi i gramatikës nuk mbështetet vetëm në shpjegimin e rregullave gjuhësore. Po ashtu ekziston perceptimi se mësimi i gramatikës ka përmasa më të gjera dhe përfshin më shumë se vetëm mësimin e rregullave të gjuhës, duke parë nevojën e përfshirjes së kontekstit, praktikimit të aftësive të tjera gjuhësore si pjesë të rëndësishme të mësimit të një gjuhe.
3. Mësimdhënia e gramatikës varion në varësi të qasjes së orës së mësimit; variacioni gjenerohet nga përdorimi i formave të ndryshme pedagogjike, nga përdorimi i teknologjisë, nga integrimi i aktiviteteve mësimore, si dhe nga preferencat dhe përvojat e secilit mësues.
4. Struktura aktuale e kurrikulës së gjuhës së huaj nuk konsiderohet pengesë për mësimdhënien e integruar të gramatikës.
5. Tekstet mësimore me të cilat aktualisht punohet në arsimin parauniversitar i japin hapësirë kësaj forme të mësimit të gramatikës, kryesisht në praktikën e zbatimit të rregullave nëpërmjet ushtrimeve dhe situatave të ndryshme, si një mënyrë që inkurajon nxënësit të aplikojnë rregullat gramatikore në kontekste të ndryshme dhe të zhvillojnë aftësi të përgjithshme gjuhësore.
6. Mësuesit ndjejnë po ashtu nevojën e integrit të materialeve shtesë në orën e mësimit, në rastet kur synojnë përdorimin e gramatikës në situata reale të mësimit të saj dhe nxitjen e komunikimit praktik dhe zbatimin e njohurisë gramatikore në kontekste reale.
7. Ka një prirje drejt integrit në mësimin e gramatikës, e cila përfshin prezantimin e strukturave gjuhësore dhe pastaj praktikimin e tyre në kontekste reale komunikimi, nëpërmjet aktiviteteve të dëgjimit dhe të folurit të cilat nxisin përfshirjen në situata diskutimi ku synohet përforcimi i koncepteve gramatikore.
8. Sfidat me të cilat përballen mësuesit janë: qasja diferencuese dhe përshtatja e mësimit për të përmbushur nevojat e të gjithë nxënësve në nivele njohurish, stile dhe pritshmëri të ndryshme, koha shpesh e pamjaftueshme në dispozicion të këtij aspekti të mësimdhënies dhe gjetja e një qasjeje të përshtatshme për vlerësimin e performancës së nxënësve në mësimin e integruar të gramatikës.
9. Mësimdhënia bazuar në detyra konkrete konsiderohet një mënyrë e përshtatshme për mësimdhënien e integruar të gramatikës, pavarësisht vështirësive si numri i madh i nxënësve në klasa dhe performanca e ndryshme gjuhësore, nevojës për materiale burimore shtesë dhe mungesën e “hardware/software” të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit.
10. Nevojat më të evidentuara për trajnim janë: mënyra për të integruar dëgjimin, leximin, të folurin dhe shkrimin në mësimin e gramatikës, duke u bazuar në përmbajtje/kuptim, detyra ose një kombinim i tyre, orientimi në përzgjedhjen e materialeve mësimore dhe

teknologjisë së informacionit dhe përshtatjen e tyre për të përmirësuar aftësitë përkatëse të gramatikës dhe fjalorit, strategji të të nxënësve që përmirësojnë performancën e nxënësve në më shumë se një aftësi, duke përfshirë leximin, dëgjimin, të folurin, shkrimin dhe përvetësimin e gramatikës në kontekst komunikues, trajnim për mësimdhënien me bazë detyrat.

Rekomandime:

1. Nevojitet gjenerimi i mekanizmave për ndërgjegjësimin e mësimdhënësve mbi rëndësinë e ndërveprimit mes mësimdhënies *implicite* dhe *eksplicite*, në lidhje me perceptimin se mësimi i gramatikës ka përmasa më të gjera dhe përfshin më shumë se vetëm mësimin e rregullave të gjuhës, duke parë nevojën e përfshirjes së kontekstit, praktikimit të aftësive të tjera gjuhësore si pjesë të rëndësishme të mësimin të një gjuhe.
2. Nxitja e njohurive të mëtijshme të mësuesve sipas nivelit të arsimit parauniversitar në të cilin operojnë në lidhje me mësimdhënien e integruar të gramatikës si një aftësi që fitohet së bashku me aftësitë e dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkrimit.
3. Ndërgjegjësimi i mësuesve të arsimit parauniversitar mbi lehtësinë e integritit të kësaj forme të mësimdhënies nëpërmjet mësimin bazuar në detyrat dhe situatave reale dhe nxitjeve të komunikimit praktik.
4. Hartimi i manualeve, guidave udhëzuese, webinare-ve të strukturuar që kanë në fokus kapërcimin e sfidave të hasura në procesin e përfshirjes së mësimdhënies së integruar të gramatikës në lidhje me nivelet e nxënësve, numrit të nxënësve në klasë, stilet e të nxënësve dhe gjurmimin e burimeve shtesë dhe programeve kompjuterike për të lehtësuar sa më sipër.
5. Module të nevojshme trajnimi:
 - 5.1 mënyra për të integruar dëgjimin, leximin, të folurin dhe shkrimin në mësimin e gramatikës, duke u bazuar në përmbajtje/kuptim, detyra ose një kombinim i tyre;
 - 5.2 orientimi në përzgjedhjen e materialeve mësimore dhe teknologjisë së informacionit dhe përshtatjen e tyre për të përmirësuar aftësitë përkatëse të gramatikës dhe fjalorit;
 - 5.3 strategji të të nxënësve që përmirësojnë performancën e nxënësve në më shumë se një aftësi, duke përfshirë leximin, dëgjimin, të folurin, shkrimin dhe përvetësimin e gramatikës në kontekst komunikues, trajnim për mësimdhënien me bazë detyrat.
6. Hulumtime të mëtijshme në drejtimet:
 - 6.1 lidhja mes mësimdhënies në zona qytetase dhe joqytetase dhe nevojat më specifike të trajnimit në secilën prej tyre;
 - 6.2 lidhja mes moshës së të anketuarve dhe qasjes respektive ndaj mësimdhënies së integruar të gramatikës;
 - 6.3 detajimet mes stileve të të nxënësve dhe aftësive gjuhësore që nxiten më tej falë integritit të mësimdhënies së integruar të gramatikës;
 - 6.4 nivelit të përdorimit të gjuhës amtare në këtë formë të mësimdhënies së gramatikës në varësi të grupmoshës së mësuesit dhe nxënësit dhe tekstit mësimor me të cilin punohet respektivisht.

KAPITULLI III

MUNDËSI METODIKE PËR TË INTEGRUAR MËSIMDHËNIEN E GRAMATIKËS NË KONTEKSTIN KOMUNIKUES NË KLASË.

Studimet e fundit sugjerojnë se gramatika mësohet në mënyra të ndryshme, në situata të ndryshme dhe në faza të ndryshme të të mësuarit. Si rrjedhojë, mësuesit duhet të kenë njohuri të gjerë të teknikave apo opsioneve metodike, si dhe të kohës kur t'i përdorin ato, në mënyrë që t'i përshtaten më së miri procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies së gjuhës. Në vijim paraqiten disa veprimtari që sugjerohen për të integruar mësimdhënien e gramatikës në kontekstin e komunikimit në klasë.

Mësimdhënia e përpunimit të informacionit

Kjo strategji është sugjeruar si një mënyrë efektive për të ndihmuar nxënësit të dallojnë formën gjuhësore në kontekstin e të kuptuarit të përmbajtjes së mesazhit. Në këtë strategji, mësimdhënia eksplicite e formës gjuhësore kombinohet me disa veprimtari të përpunimit të informacionit (të marrë nëpërmjet të lexuarit apo të dëgjuarit), të cilat synojnë të ndihmojnë nxënësit të krijojnë lidhjet formë-kuptim, ndërsa pëpunojnë informacionin gjuhësor për ta kuptuar atë. Tre janë përbërësit kryesorë të kësaj mënyre mësimdhënieje:

1. Mësuesi jep informacion rreth formës apo strukturës gjuhësore që nxënësit do fokusohen.
2. Mësuesi informon nxënësit për strategjitë që mund të ndikojnë negativisht në përpunimin e strukturës gramatikore
3. Mësuesi përfshin nxënësit në veprimtari, që bazohen në aktivitete që ndihmojnë nxënësit të kuptojnë dhe përpunojnë formën gjatë të kuptuarit.

Për shembull, nëse nxënësit kanë vështirësi të përdorin morfemën -s të shumësit të rregullt të emrave, dhe nëse nxënësit nuk mund ta kapin këtë veçori gramatikore në një material gjuhësor për shkak të numrit të vogël të shembujve që ilustrojnë këtë veçori, mësuesi përdor këtë mënyrë mësimdhënie: në fillim shpjegon shkurt dhe në mënyrë eksplicite formimin e shumësit të rregullt të emrave në gjuhën angleze (car - cars) me qëllim të drejtojnë vëmendjen e nxënësit drejt problemit gramatikor; pastaj mund ta informojë nxënësin për arsyet e mosvënies re të morfemës -s të shumësit gjatë leximit ose dëgjimit të materialit që përmban këtë formë; dhe në fund, mësuesi përfshin nxënësit në veprimtari që ekspozojnë nxënësit në përdorimin e formës gramatikore me qëllim që t'i ndihmojë ata të kuptojnë dhe përvetësojnë atë. (Për shembull, mësuesi përdor detyra për të gjetur përputhjen e fjalive: studentët lexojnë ose dëgjojnë disa fjali dhe vendosin nëse fjalitë përputhen me një grup vizatimesh të dhëna).

Duke aplikuar këtë qasje, mësuesit duhet të kenë parasysh:

- të mbajnë në qendër të vëmendjes së nxënësve kuptimin;
- të paraqesin një njësi gjuhësore në një orë mësimi;

- të përdorin materiale gjuhësore në përshtatje me nxënësit (duke konsideruar nivelin, moshën, interesat e tyre);
- të kalojnë nga fjalitë e veçuara tek diskursi dhe të angazhojnë nxënësit në veprimtari komunikuese të lidhura me materialin gjuhësor të ekspozuar.

Kjo strategji është më efektive në zhvillimin e aftësive të të kuptuarit. Ajo mund të përdoret vetëm për disa forma gjuhësore të caktuara që kanë marrëdhënie transparente mes formës dhe kuptimit. Kur kjo marrëdhënie është komplekse ose kur të kuptuarit e saj varet nga konteksti (p.sh. nyja shqese 'the'), kjo teknikë është e vështirë të përdoret. Në këto raste nevojitet më shumë një mësimdhënie eksplicite.

Veprimtari të tjera me bazë informacionin e marrë përmes leximit apo dëgjimit.

Duhet theksuar që informacioni i marrë nga nxënësi në këto veprimtari është qellimisht i përgatitur dhe përshtatur për të nxjerrë në pah çështje të caktuara gramatikore. Gjithashtu mësuesi duhet të ketë parasysh këto udhëzime në zhvillimin e këtyre veprimtarive:

- të paraqesin një çështje gjuhësore në të njëjtën kohë;
- të vendosin fokus te kuptimi;
- të kalojnë nga niveli i fjalisë tek ai i ligjëratës;
- të përdorin informacion të marrë përmes dëgjimit dhe shkrimit;
- t'i kërkojnë nxënësit të bëjë diçka me informacionin e marrë. (Nxënësi mund të kontrollojë a krahasojë kutitë e dhëna me një informacion të dhënë, të plotësojë pyetësorin e dhënë, të tregojë nëse alternativa e dhënë është e të vërtetë apo e gabuar, të japë përgjigje me një fjalë, të zgjedhë përgjigjen nga një listë alternativash, të renditë informacionin sipas koherencës, etj. Kjo do të thotë që nxënësi duhet të përfshihet në mënyrë aktive në përpunimin e të dhënave).
- të mbajnë parasysh që përpunimi i kuptimit të bëhet para atij të formës.

Këto veprimtari mund të përdoren në çdo nivel, ose duke rritur nivelin e pyetjeve (p.sh. në fillim pyetje me altranativa, pastaj pyetje me plotësimin e vendeve bosh, më pas pyetje me zhvillim, apo me fund të hapur), duke ndryshuar gjatësinë e fjalive (p.sh. më shumë fjali të nënrenditura, me rrethana të shtuar) ose me zgjerim të fjalorit.

Lexim i lirë (Free Voluntary Reading)

Leximi i lirë duhet të fillojë me një pasazh të një niveli gjuhësor të kuptueshëm për nxënësit. Disa mësues bëjnë lexim të lirë për dhjetë minutat e para të çdo ore mësimi, të tjerë lexojnë për pesë minuta dy herë në javë. Leximi mund të pasohet nga një diskutim se kush lexoi, çfarë lexoi dhe cilat libra do të donin t'u rekomandonin bashkëmoshatarëve të tyre. Kur nxënësit dëgjojnë apo lexojnë tekste që ata kuptojnë, ata marrin të dhëna të kuptueshme, të cilat dhe mund t'i përpunojnë përmes veprimtarive të pas-leximit.

Lexim në heshtje (Silent True/False Reading)

Në dyshe, nxënësit lexojnë në heshtje për X minuta; më pas secili vizaton dy vizatime rreth tekstit, një të vërtetë dhe një të rreme. Nxënësit shkëmbejnë tekstet dhe vizatimet dhe secili

partner tregon vizatimin e vërtetë. Më pas, çiftet shkëmbejnë tekstet me një palë tjetër dhe se bashku me partnerin përcaktojnë vizatimet e reja të vërteta.

Lexim dhe diskutim

Nxënësve u jepet i njëjti tekst. Pas leximit të tekstit, mësuesi drejton një diskutim në klasë mbi temën. Ky diskutim mund të variojë nga bërja e pyetjeve në lidhje me të kuptuarit e përmbajtjes së tekstit e deri te ato më të personalizuar (rreth asaj se si nxënësit ndihen për atë që u lexua). Një diskutim në gjuhë të huaj mund ta dekurajojë aktivizimin e nxënësve me aftësi të ulta gjuhësore. Prandaj, në këtë rast, pyetjet mund të jenë të thjeshta me përgjigje “po/jo” dhe pyetje me alternative “ose/ose”, pa shkuar përtej asaj që është në tekst.

Dëgjim dhe vizatim

Nxënësit dëgjojnë një tekst më të gjatë dhe vizatojnë atë që dëgjojnë. Kjo mund të bëhet nga mësuesi duke treguar njëherësh një histori të tërë, ose duke lexuar tekste më të shkurtra disa herë. Për të përshkruar ngjarjet si në një kolazh mund të përdoret tabela e zezë, ose një letër e vetme që përfaqëson të gjithë historinë. Nxënësit mund të vizatojnë vetëm pjesë të asaj që dëgjojnë e kuptojnë; si rrjedhojë pas leximit dhe vizatimit duhet zhvilluar një veprimtari vijuese gjatë të cilit mësuesi përsërit një fjali nga fillimi, më pas pyet se kush e vizatoi atë pjesë, deri sa të ndërtohet e gjithë historia përmes leximit dhe vizatimit. Në një mënyrë tjetër mësuesi mund të vendosë dy vizatime të nxënësve pranë njëra-tjetrës. Dy studentë konkurrentë i drejtohen tabelës ku janë vizatimet; ndërsa njeri përshkruan një nga vizatimet, tjetri tregon figurën që përshkruhet duke shpjeguar zgjedhjen e tyre.

Leximi paralel

Mësuesit rishkruajnë një tekst të kuptueshëm, duke ndryshuar detajet, por duke ruajtur strukturën dhe foljet. Për shembull, në vend të një përbindëshi të pasur mitik që kërkon ushqim, duke e marrë atë nga një djalë që do para, një histori paralele mund të jetë për një dragua me krahë që kërkon ushqim, duke e marrë atë nga një vajzë që dëshiron të fluturojë. Këto ndryshime të vogla në detaje mund të rezultojnë në imazhe dhe histori jashtëzakonisht të ndryshme pa kërkuar fjalor shumë të ndryshëm.

Biseda bazuar në figura

Mësuesi projektton një imazh, më pas bën pyetje dhe nxënësit përgjigjen bazuar në imazhin e dhënë. Çdo imazh mund të zgjidhet dhe të diskutohet në çdo nivel, në përshtatje me nivelin gjuhësor të nxënësve dhe strukturën gjuhësore të synuar.

Biseda bazuar në film

Mësuesi vendos një video, shpesh një klip të shkurtër të animuar pa dialog, duke ndaluar herë pas here për të pyetur se çfarë ndodhi. Përmes dëgjimit të materialit filmik, pyetjeve dhe përgjigjeve, nxënësit mësojnë gjuhën në kontekstin komunikativ.

Përpunimi i tekstit me forma tipografike

Edhe kjo strategji synon të ndihmojë nxënësit të dallojnë formën gramatikore gjatë veprimtarive që angazhojnë nxënësit në përdorimin e gjuhës përmes pjesëve të leximit e të dëgjimit. Nxënësve iu tërhiqet vëmendja ndaj formës gramatikore jo në sajë të mësimdhënies eksplicite, por në sajë të modifikimeve vizuale që i janë bërë materialit të leximit (si shkrimi me shkronja të zeza / me shkronja të pjerrëta / me shkronja të mëdha, nënvizimi, ngjyrosja ose një kombinim i tyre), ose/dhe në sajë të modifikimeve fonologjike që i bëhen materialit të dëgjimit (si përdorimi i theksit, i intonacionit, ose i përsëritjes të strukturës gramatikore në materialin e dëgjuar), madje dhe përmes gjesteve mimikës së fytyrës.

Për shembull:

- nëse forma gramatikore e synuar për t'u dalluar është morfema –s e vetës së tretë njëjës, koha e tashme, një tekst i përpunuar mund të jetë:

“The man *goes* with his dog to the park. He *brings* a ball with him to throw for the dog. When he *arrives* at the park, he *throws* the ball very far, and the dog *chases* after it (...).”

- Nëse në një ndërveprim mësues-nxënës, nxënësi gabon në formën e shkruar të një folje të parregullt, mësuesi korrigjon gabimin përmes përdorimit të theksit dhe intonacionit të ngritur:

“Nxënësi: And she caught her.

Mësuesi: She CAUGHT her.

Nxënësi: Yeah, caught her.”

Në përdorimin e kësaj qasje, mësuesit duhet të kenë parasysh:

- të zgjedhin një çështje gramatikore të caktuar;
- të përdorin një ose një kombinim të teknikave të përpunimit të tekstit për të nxjerrë në pah formën gramatikore;
- për të mos tërhequr vëmendjen e nxënësve nga kuptimi nuk duhen bërë të dukshme shumë forma të ndryshme;
- niveli i materialit duhet të jetë i përshtatshëm me nivelin gjuhësor të nxënësve, sepse nëse materiali përmban shumë fjalë të reja, pjesa mund të bëhet e pakuptueshme;
- të përdorin veprimtari pas leximit ose dëgjimit për të ruajtur vëmendjen e nxënësve te kuptimi (pyetje për kuptimin e pjesës, plotësimi i një tablele bazuar në përmbajtjen e pjesës);
- të mos shpjegojnë formën gjuhësore.

Një strategji tjetër lidhur me leximin dhe dëgjimin është *input flood*, ku nxënësve u ofrohen shembuj të shumtë të një forme të caktuar të synuar në materialin e leximit ose të dëgjimit. Megjithatë, duhet patur parasysh që niveli i tekstit të paraqitur duhet të jetë i përshtatshëm me nivelin e aftësisë gjuhësore të nxënësit. Shembujt e shumtë në tekst ndihmojnë nxënësit të dallojnë formën e synuar gramatikore. Për ta përvetësuar më mirë atë rekomandohet që strategjitë e përpunimit të tekstit me forma tipografike dhe përdorimi i një teksti me shumë shembuj të strukturës së synuar gramatikore të paraprihen nga një shpjegim i shkurtër i çështjes

gramatikore, dhe të pasohen nga veprimtari me bazë të folurin e të shkruarin dhe komentet korrigjuese.

Mësimdhënia e gramatikës bazuar në diskurs

Kjo është një formë metodike që ndihmon nxënësit të studiojnë formën e synuar gramatikore jo në nivelin e fjalisë, por në kontekstin e ligjërit. Gjithashtu, mundëson nxënësit të fokusohen jo vetëm në aspektin e formës, por dhe në aspektin e kuptimit dhe përdorimit pragmatik të dukurisë gramatikore në diskurs duke zhvilluar aftësitë gjuhësore dhe komunikuese. Për shembull, nëse dikush në autobus pyet “A është i lirë ky vend?” dikë që është ulur dhe ka vendosur çantën e tij në vendin ngjitur, folësi i kërkon dëgjuesit që të lëvizë çantën e tij me qëllim që të ulet dhe nuk pret përgjigjen ‘Po është i lirë’. Pra, për të kapur kuptimin e kësaj fjalie të saktë gramatikore, nxënësi duhet të kuptojë kontekstin komunikativ. Si rrjedhojë, sugjerohet që mësimdhënia implicite ose eksplicite e gramatikës të mbështetet në materiale të nivelit të diskursit, ku nxënësit të ekspozohen në përdorimin e përsëritur të formave të caktuara gramatikore. Edhe praktikimi dhe përdorimi i tyre në nivelin e diskursit me gojë apo me shkrim është i rëndësishëm në përvetësimin e strukturave gramatikore të synuara.

Disa veprimtari me bazë diskursin janë:

- leximi i teksteve të gjata dhe përgjigja e pyetjeve rreth të kuptuarit të tekstit;
- dëgjimi i një fjalimi të gjatë dhe plotësimi i vendeve bosh të tekstit përmbledhës të tij (ose rindërtimi i tekstit të degjuar, ose përgjigja e pyetjeve rreth të kuptuarit të tij);
- ndjekja e një filmi apo video që pasohet me një analizë, diskutim, raportim ose debat për atë që është parë;
- bashkëbisedime, mbajtja e fjalimeve të përgatitura ose të improvizuara rreth një teme të caktuar;
- përgjigja e pyetjeve në nivel ligjërit;
- shkrimi i eseve apo revistave;
- realizimi i detyrave në nivel ligjërit dhe shkëmbimi i tyre përmes postës elektronike;
- leximi dhe shkrimi i blogjeve rreth një teme të caktuar.

E lidhur me këtë aspekt është dhe gjuhësia e korpusit. Përdorimi i programeve të caktuara ofron një numër të shumë *shembujsh autentikë* referuar një forme të caktuar gramatikore, duke i krijuar mundësi nxënësve të njohin dhe të kuptojnë lidhjen formë-kuptim, të zbulojnë rregullin gramatikor (në mënyrë induktive), të zhvillojnë të menduarit kritik dhe të konsolidojnë njohuritë e tyre gjuhësore në mënyrë të pavetdijshme. Këto programe ofrojnë mundësi dhe për të zhvilluar ushtrime dhe veprimtari që nxitin komunikimin gjuhësor.

Materiale të tilla me bazë diskursin mund të përdoren nga nxënësit si në klasë ashtu dhe jashtë klasës për studim të pavarur. Megjithatë, përdorimi i materialeve autentike është konsideruar shpesh problematik për nxënësit e gjuhës së huaj të nivelit fillestar ose mesatar, për shkak të vështirësisë së tyre leksikore dhe/ose gramatikore. Për këtë arsye është e

nevojshme që mësuesit të thjeshtojnë apo modifikojnë materialet autentike me synim përshtatjen e tyre sipas nivelit të nxënësve, pa e humbur natyrshmërinë e përdorimit të gjuhës.

Korrigjimi ndërveprues

Kjo strategji konsiston në tërheqjen e vëmendjes së nxënësve të format gramatikore në kontekste komunikative në mënyrë implicite ose eksplicite. Gjatë ndërveprimit, nxënësit jo vetëm shprehin mendimet e tyre, por mund të korrigjohen për format e pasakta gramatikore të përdorura në ligjërimet e tyre nëpërmjet përdorimit të strategjive, si:

- *pyetje për t'u qartësuar* (shembulli 1), kur mësuesi nuk e kupton plotësisht thënien e një nxënësi, ai i kërkon nxënësit ta riformulojë atë (duke përdorur shprehje si “pardon me?”, “sorry?” or “excuse me?”) duke nxitur vetë-korrigjimin.
- *kërkesa për konfirmim* (shembulli 2), duke ndaluar përpara fjalës apo shprehjes së gabuar gramatikisht, ose duke i kërkuar nxënësit të përsërisë thënien e tij si p.sh. "Can you repeat what you said?".
- *përsëritjes* (shembulli 3), duke i dhënë nxënësit një mundësi për të korrigjuar veten përmes përsëritjes me intonacion të ngritur të të gjithë thënies së gabuar ose një pjese të saj.
- *komenteve gjuhësore* (shembulli 4) dhe *riformulimi i formës gramatikore* duke dhënë formën e saktë të saj (shembulli 5)

1. Nxënësi: I want practice today, today.
Mësuesi: I'm sorry?
2. Nxënësi: And when the young girl arrive, ah, beside the old woman.
Mësuesi: When the young girl...?
3. Nxënësi: oh my God, it was too expensive, I pay only 10 dollars.
Mësuesi: I pay? (me intonacion të ngritur)
4. Nxënësi: I see him in the office yesterday.
Mësuesi: You need a past tense (Nevojitet koha e shkuar)
5. Nxënësi: And they found out the one woman run away.
Mësuesi: Ok, the woman was running away.
Nxënësi: was running away.

Siç u ilustrua më lart, feedback-u përfitohet përmes shpjegimeve të gramatikës ose përmes ekspozimit ndaj modeleve të sakta gjuhësore.

Feedback-u mund të jepet edhe në mënyrë *joverbale* duke përdorur gjestet, mimikën, levizjet e kokës, dorën dhe levizjet e gishtave. Feedback-u ndërveprues mund të jetë më efektiv kur ai përqendrohet në një veçori gramatikore të caktuar dhe jo njëherësh në disa forma; gjithashtu, mësuesi duhet të përzgjedhë gabimet e nxënësve për t'i trajtuar ato veçmas në orë mësimore të caktuara. Gjithashtu pohohet që efektiviteti i korrigjimit ndërveprues varet nga disa faktorë të tjerë përfshirë strategjinë e përdorur, formën gjuhësore dhe kontekstin në të cilin realizohet korrigjimi. Megjithatë studimet sugjerojnë që ky korrigjim të mos përdoret tej mase, pasi mund të ketë pasoja negative tek nxënësit, duke shkaktuar ndjenjën e zhgënjimit tek ta.

Detyrat me fokus gramatikën

Përdorimi i detyrave për qëllime komunikative është mbështetur gjerësisht në literaturën për mësimin e gjuhës së huaj. Studiuesit kanë sugjeruar detyra për qëllime komunikative me fokus një çështje të caktuar gramatikore (e cila mund të paraqitet në mënyrë implicite ose eksplicite si përmbajtje e detyrës), me synim ndërgjegjësimin e nxënësve për strukturën gramatikore dhe praktikimin e saj. Ellis (2003) i ka grupuar këto detyra në tre lloje:

- Detyra që fokusohen në struktura komunikative të gjuhës, të cilat i kërkojnë nxënësve të përdorin formën e synuar gramatikore për të realizuar veprimtarinë komunikuese. (1)
- Detyra të zhvillimit të kuptimit, të cilat synojnë të aftësojnë nxënësit të dallojnë dhe të kuptojnë veçorinë gramatikore në kontekstin komunikativ. (2)
- Detyra të rritjes së ndërgjegjësimin, të cilat i kërkojnë nxënësve të komunikojnë direkt nëpërmjet strukturave gramatikore. (3)

Nassaji dhe Fotos (2011), ndërkohë, i ndajnë detyrat me fokus gramatikën në dy lloje:

- Detyra eksplicite të cilat synojnë, që pas dhënies së rregullit gramatikor, të rritin vëmendjen e nxënësve të veçoritë gramatikore, dhe t'i kuptojnë ato në materialin e dhënë. Gjithashtu ato synojnë të nxitin nxënësit të korrigjojnë ligjërimet e tyre për sa i përket çështjes së synuar gramatikore (a).
- Detyra implicite synojnë të nxitin nxënësit të dallojnë dhe të kuptojnë çështjen gramatikore në kontekstin e komunikimit. Për shembull, pas dhënies së disa shembujve të një strukture dhe angazhimit të nxënësve në veprimtari për të kuptuar atë strukturë, nxënësit komunikojnë me strukturën në fjalë për të qartësuar ose kuptuar më mirë atë, madje mund t'ju kërkojë të artikulojnë rregullin për ta përshkruar atë (b).

Ja disa nga këto detyra:

- (1, b)_ disa nxënësve u shpërndahen disa skeda me pyetje për vendndodhjen e sendeve të ndryshme në një figurë të dhënë, nxënës të tjerë i përgjigjen këtyre pyetjeve. Në këtë veprimtari komunikuese, struktura e synuar është përdorimi i parafjalëve të vendit, megjithëse kjo nuk përmendet në detyrë.
- (2, b / a)_kjo detyrë mund të jetë implicite ose eksplicite: nxënësit mund të ndahen në grupe dhe çdo përfaqësuesi të grupit mund t'i jepen disa fjali ku është përdorur struktura e synuar (*She asked her friend a question; He offered snacks to the guests.*) Përfaqësuesi i grupit i lexon fjalitë të pjesëtarëve të tjerë të grupit. Pasi nxënësit e grupit i kanë kuptuar ato përmes diskutimit me njëri-tjetrin, përpiqen të artikulojnë rregullin për vendin e kundrinorit të zhdrejtë. Më pas, çdo grup raporton rregullin të pjesa tjetër e klasës. Pas kësaj faze mësuesi mund të shtjellojë çështjen gramatikore në fjalë.
- (2, b / a)_kjo detyrë mund të jetë implicite ose eksplicite: duke punuar në grupe prej tre ose katër personash, nxënësit lexojnë një dialog ku përdoren fjali kushtore dhe jepen me shkronja të pjerrëta; më pas u kërkojë të bëjnë disa pyetje nga dialogu duke përdorur lidhëzën e kushtores 'if'. Anëtarët e tjerë të grupit u përgjigjen pyetjeve, si në shembullin e mëposhtëm:

Pyetje: “*What will happen if I don’t study for the test?*”

Përgjigje: “*If you don’t study for the test, you may not pass it.*”

Më pas, pyetjet u drejtohen nxënësve të tjerë të klasës. Më tej, detyra mund të pasohet nga një shpjegim i shkurtër mbi përdorimin e fjalive kushtore, çka synon të nxitë te nxënësit vëmendjen ndaj strukturës së synuar.

- (3, b / a)_nxënësve në grupe mund t’u kërkohet të sjellin një ngjarje në të cilën kanë marrë pjesë (me synim përdorimin e kohës së shkuar, por që mësuesi mund të mos e përmendë këtë gjë). Ata diskutojnë dhe bien dakord për një ngjarje dhe e krijojnë atë, të cilën pastaj ia paraqesin klasës. Pas performancës së tyre, mësuesi mund të ndalet në qartësimin e përdorimit të kësaj çështje gramatikore. Nxënësit në grupe udhëzohen që detyra synon krijimin e fjalive me përemrat *who*, *whom*, *which* dhe *that*. Çdo grupi i jepen skeda që përmbajnë një rregull gramatikor dhe fjali të sakta dhe të gabuara lidhur me të. Nxënësi që lexon rregullin dhe fjalitë duhet të formojë fjalinë e vet duke ilustruar rregullin gramatikor. Në fund nxënësit shkruajnë rregullat dhe fjalitë që ilustrojnë çdo rregull. Më pas puna e tyre i paraqitet klasës.
- (3, a)_kjo detyrë eksplicite mundëson krahasimin e rendit të fjalëve në gjuhën amtare dhe atë të huaj. Grupeve me tre ose katër nxënës u jepen dy tekste, një në gjuhën e huaj dhe një në atë amtare. Grupeve iu kërkohet të shënojnë kryefjalën dhe foljet në të dy tekstet, dhe të krahasojnë pozicionin e kryefjalës dhe të foljeve në të dy gjuhët. Më pas ata propozojnë rregullat për rendin e fjalëve në gjuhën amtare dhe atë të huaj dhe i ndajnë ato me pjesën tjetër të klasës.

Detyrat bashkëpunuese që synojnë komunikimin gjuhësor

Këto veprimtari luajnë një rol të rëndësishëm në përvetësimin e gjuhës së huaj pasi duke i kërkuar nxënësve t’i kushtojnë vëmendje kuptimit dhe formave gramatikore, nxitin nxënësit të shprehin saktë dhe në mënyrë të ndërgjegjshme të reflektojnë, negociojnë dhe diskutojnë saktësinë gramatikore të gjuhës së përdorur. Kur nxënësit përpiqen për të shprehur mesazhin e tyre ata mund të provojnë ta shprehin atë në mënyra të ndryshme dhe njëkohësisht të marrin përgjigje për saktësinë e tyre në procesin e komunikimit.

Një tjetër përbërës i rëndësishëm i këtyre veprimtarive është bashkëpunimi. Kur nxënësit bashkëpunojnë me njëri-tjetrin, ata mund të zhvillojnë njohuri që nuk i kanë zotëruar në mënyrë të pavarur dhe mund të përdorin e të konsolidojnë njohuritë e tyre ekzistuese. Veçanërisht kur bashkëpunojnë me nxënës më të aftë se vetja e tyre, krijohet një kontekst më mbështetës për të arritur në një nivel më të lartë njohës seç mund të arrijnë vetëm. Me fjalë të tjera, bashkëpunimi mundëson konsolidimin e njohurive të reja.

Disa nga këto veprimtari janë:

- *Ristrukturimi i tekstit* (dictogloss) nxit nxënësit të punojnë së bashku për të riprodhuar një tekst (të dhënë me gojë nga mësuesi) sa më saktë dhe afër origjinalit që të munden. Për këtë qëllim, mësuesi lexon një tekst të shkurtër me ritëm normal, ndërkohë që nxënësit mbajnë shënim fjalë apo shprehje që lidhen me përmbajtjen e tekstit; më pas,

nxënësit në grupe të vogla ose në çifte punojnë për të shkruar tekstin sa më afër tekstit origjinal për sa i përket saktësisë gramatikore dhe kohezionit. Teksti mund të jetë autentik ose i krijuar nga mësuesi. Kjo veprimtari mund të përdoret me nxënësit e të gjitha niveleve gjuhësore.

- *Plotësimi i tekstit* është një veprimtari e ngjashme me atë të mësipërme: nxënësve u jepet një version i tekstit origjinal, me vende bosh, të cilat duhet t'i plotësojnë; vendet bosh i referohen formave gjuhësore të caktuara që mësuesi ka përzgjedhur të jenë në fokus të veprimtarisë mësimore.

Në të dyja këto veprimtari, pas punës, nxënësit mund të krahasojnë tekstin e tyre me atë origjinal, për të diskutuar dhe reflektuar mbi ndryshimet gjuhësore mes tyre.

- *Redaktimi i tekstit* kërkon që nxënësit të korrigjojnë një tekst me qëllim përmirësimin e saktësisë gjuhësore dhe shprehjes së kuptimit. Mësuesi lexon një tekst që përmban shembuj të një çështje gramatikore të synuar dhe nxënësit e dëgjojnë për ta kuptuar; pastaj mësuesi i jep nxënësve një version të tekstit që përmban gabime; nxënësve iu kërkohet të korrigjojnë tekstin në grupe që të jetë sa më korrekt me tekstin e lexuar nga mësuesi.
- *Detyrat me bashkim pjesësh* (jigsaw tasks) janë detyra ku nxënësit kanë mungesë informacioni, pasi atyre u jepen pjesë të ndryshme të informacionit lidhur me detyrën; nxënësit duhet të ndajnë dhe shkëmbejnë pjesët e ndryshme të informacionit për të përfunduar detyrën; që kjo detyrë të jetë e sukseshme duhet t'i nxitë nxënësit të përdorin një strukturë të synuar gjuhësore.

Vendimi për strategjinë e përshtatshme për mësimdhënien e gramatikës duhet të bazohet në situatën e mësimdhënies dhe në gjykimin profesional të tyre. Mësuesit duhet të përzgjedhin strategjinë më të përshtatshme për t'iu përgjigjur nevojave të nxënësve dhe në përpjekje për të krijuar kushtet më të mira të mundshme ku të mund të zhvillohen njëkohësisht saktësia dhe rrjedhshmëria e gjuhës.

KAPITULLI IV

MUNDËSI METODIKE PËR TË INTEGRUAR MËSIMDHËNIEN E GRAMATIKËS BAZUAR NË DETYRA

Të mësuarit e gjuhës në mënyrë komunikative shpesh thekson rëndësinë e komunikimit spontan jashtë mjedisit të klasës dhe forcon idenë e bërjes së orëve mësimore sa më krijuese dhe gjithëpërfshirëse të jetë e mundur nga ana e mësuesit. Dy çështje të ndjeshme që parashtrihen në literaturë në lidhje me sa më sipër janë:

- “Çfarë duhet të kenë parasysh mësuesit kur planifikojnë veprimtaritë për praktikimin e rregullave të gramatikës?”
- “Çfarë kriteresh duhet të ndjekin ata për të përzgjedhur veprimtaritë e duhura për nxënësit e tyre?”

Pa dyshim, mund të sugjerohet se gjatë planifikimit të një ore mësimore, mësuesit duhet të kenë parasysh edhe renditjen e këtyre veprimtarive praktike gramatikore gjithmonë duke pasur parasysh nivelin e nxënësve. Nuk ka asnjë rregull gjithëpërfshirës mbi këtë renditje. Megjithatë, disa këshilla të thjeshta mund të vijnë në ndihmë:

- Mësuesit duhet të kujdesen që të ruajnë një lidhje logjike midis veprimtarive praktike të përzgjedhura. Kjo lidhje mund të jetë tematike ose kontekstuale.
- Veprimtaritë praktike të kontrolluara është mirë të zhvillohen më parë se ato më pak të kontrolluara (të lira). Kjo është veçanërisht e rëndësishme kur nxënësit ndeshen për herë të parë me një strukturë gramatikore. Përsëritja e një situate ose detyre komunikative më shumë se një herë i jep nxënësve mundësi të fitojnë vetëbesim, të përmirësojnë rrjedhshmërinë dhe të përpiqen të përdorin struktura apo fjalor më të ndërlikuar.
- Një veprimtari praktike e pavarur është e domosdoshme. Nxënësit e nivelit fillestar ndoshta do të kenë nevojë për më shumë veprimtari të kontrolluara dhe gjysmë të kontrolluara, por kjo nuk do të thotë se ata nuk duhet të inkurajohen të përfshihen në ndërveprim spontan dhe kuptimplotë. Shtimi i elementeve të përsëritjes shpesh bëhet i mërzitshëm për nxënësit. Për këtë arsye, mësuesit përpiqen të gjejnë një balancë midis tyre. Kështu, mund të sugjerohet modifikimi në një farë mënyre i detyrës që kërkohet nga nxënësit të përsërisin: mund të ndryshohet sasia e udhëzimeve ose mbështetjes pamore që u ofrohet nxënësve (duke përdorur gjithmonë e më pak tekst, në mënyrë që ata të mund të praktikojnë një dialog në mënyrë të pavarur); ose mund të ndryshojmë aftësinë kryesore që synohet të praktikohet (për shembull, nga gjuha e folur në atë të shkruar). Zvogëlimi i kohës së caktuar për detyrën në çifte, ose kërkesa që të njëjtën detyrë ta kryejë një grup i ri më i vogël, siguron variacionin dhe spontanitetin që kërkohet gjatë mësimdhënies komunikative.

Veprimtaritë e kontrolluara dhe më pak të kontrolluara duhet t'i ndihmojnë nxënësit të fitojnë besim dhe t'i përgatisin ata për të përfunduar me sukses detyra më të vështira. Disa veprimtari që mund të vijnë në ndihmë për të arritur këtë janë:

- Dialogu që zhduket Mësuesi shkruan një dialog në dërrasë dhe u jep kohë nxënësve ta praktikojnë. Pasi nxënësit njihen me dialogun, ai fshin një fjalë ose një togfjalësh dhe kërkon që nxënësit ta performojnë atë. Këtë herë ata kanë më pak tekst të shkruar dhe në një farë mënyre përpiqen ta mbajnë mend dialogun. Aktiviteti mund të përsëritet derisa të zhduket i gjithë dialogu dhe nxënësit të mundën ta thonë atë rrjedhshëm.

- Diktimi në lëvizje Mësuesi shkruan një tekst të shkurtër në një fletë letre dhe e ngjit në mur. Nxënësit punojnë në grupe. Çdo grup dërgon përfaqësuesit e tyre për të lexuar tekstin rresht pas rreshti. Pastaj secili prej nxënësve përfaqësues dikton rreshtin për grupin e tij. Nxënësi lëviz sa para-prapa, lexon rreshtat një nga një dhe ua dikton shokëve, derisa grupi i tyre të përfundojë së shkruari të gjithë tekstin. Grupi që përfundon i pari, por edhe që ka gabuar më pak është fituesi.

- Këngë Jazz Këngët jazz funksionojnë mjaft mirë për përdorimin në gjuhën angleze si një gjuhë 'ritmike' dhe ndihmojnë në përmirësimin e saktësisë në mënyrë argëtuese. E shoqëruar me duartrokitje, të kënduarit nuk ka nevojë për pajisje të tjera dhe mund të rrisë energjinë dhe të sjellë hare në një orë mësimi 'serioze' gramatikore. Për shembull, ja një këngë gramatikore për një klasë në nivel fillestar:

"Where did you go? Where did you go? Where did you go last weekend?

I went shopping. What about you?

I went running. What about you? I went running, just like you!" (Përshtatur nga: Beare 2014)

- Dictogloss Mësuesi lexon një tekst të shkurtër për të ilustruar një element të caktuar gjuhësor një ose dy herë me shpejtësi normale. Nxënësit dëgjojnë me kujdes dhe përpiqen të kuptojnë atë që dëgjojnë. Ndërsa dëgjojnë, ata mund të shkruajnë disa fjalë kyç. Pas dëgjimit, ata punojnë individualisht ose në çifte dhe përpiqen ta rikrijnë tekstin sa më saktësisht të jetë e mundur, por edhe nga ana kuptimore. Përfundimisht, nxënësit krahasojnë tekstin e tyre me atëoriginal dhe shohin dallimet apo ngjashmëritë.

Ndërsa klasa përparon, çdo lloj veprimtarie duhet të krijojë hapësirë për më tepër krijimtari, lidhje personale dhe eksperimentim me gjuhën nga ana e nxënësve. Është gjithmonë mirë që të përgatiten veprimtari shtesë dhe mësuesi të tregohet fleksibël për të përshtatur planin e mësimi. Nëse një aktivitet praktik i pavarur duket shumë i vështirë për nxënësit, atëherë mësuesi mund t'u kthehet aktiviteve më të kontrolluara, të cilat kërkojnë nga nxënësit të përdorin strukturën e gramatikës që synojnë, por në të njëjtën kohë i lejojnë të personalizojnë në mënyrë të caktuar gjuhën dhe të shprehin idetë e tyre. Nëse janë të përshtatshme dhe tërheqëse, këto detyra mund t'i motivojnë nxënësit, duke u shtuar besimin se çfarë po thonë

është e saktë dhe kuptimplotë. Kështu, studentët përgatiten për një komunikim më të ndjeshëm dhe për përvetësimin e aftësive të tjera të gjuhës së huaj (Dornyei 2009: 40).

Ja disa shembuj konkretë:

- Dy të vërteta dhe një gënjeshtër Nxënësit shkruajnë tri fjali për veten - dy të vërteta dhe një që është një gënjeshtër. Secila nga fjalitë duhet të përmbajë strukturën e gjuhës që synohet (e.g. *I have /haven't done this; I'd like to...I wouldn't like to, etc.*). Një nxënës lexon fjalitë me zë të lartë. Të tjerët përpiqen të hamendësojnë cilat janë të vërteta dhe cilat jo.

- Lojë me hamendje Nxënësit duhet të zbulojnë se çfarë është një objekt misterioz, ose kush është një person misterioz, duke bërë 20 pyetje "YES/NO". Fëmijët mund të punojnë vetëm dhe të përgatisin përshkrimin e një kafshe. Nxënësit e tjerë duhet të bëjnë pyetje duke përdorur strukturën e synuar (e.g. *Does it have wings? or Can it fly?*) për të gjetur kafshën që shoku i tyre ka përshkruar.

- Kuize Nxënësit duhet të shkruajnë pyetje për njohuri të përgjithshme rreth historisë (e.g. *When did World War II begin?* për të praktikuar kohën e shkuar të thjeshtë), ose gjeografisë (e.g. *What is the name of the longest river in the world/in our country?* për të praktikuar shkallën krahasore dhe sipërore të mbiemrave). Pasi kanë përgatitur pyetjet, nxënësit ndahen në dy grupe dhe pyesin njëri-tjetrin.

Nëse mësuesi gjykon se një strukturë e synuar gramatikore nuk përbën problem për nxënësit, atëherë një veprimtari shtesë e pavarur do të ishte mjaft e dobishme për të dyja palët, nxënësit kanë liri të plotë në gjuhën që përdorin. Mësuesi nuk mund të parashikojë plotësisht se çfarë do të thonë nxënësit përpara se aktiviteti të fillojë. Ata kanë më tepër mundësi për të personalizuar gjuhën, për të eksperimentuar dhe për të përfshirë njohuritë gramatikore të mësuara më parë, por edhe çështje të tjera gjuhësore. Këto lloj veprimtarish u japin nxënësve më pak ose aspak udhëzime apo mbështetje në gjuhën që përdorin dhe si e përdorin atë për të shprehur idetë e tyre.

Ja disa shembuj:

- Mungesa e informacionit Ky boshllëk krijohet kur dy (ose më shumë) nxënës kanë copëza të ndryshme informacioni. Ata duhet t'i ndajnë dhe shkëmbejnë këto pjesë nëse duan të kuptojnë të gjithë përmbajtjen. Ata duhet të komunikojnë me njëri-tjetrin për të plotësuar mungesën e informacionit. Mësuesit mund t'i bëjnë këto aktivitete të mbyllura (ku nxënësit mund të përdorin vetëm çështje të veçanta gjuhësore), ose të hapura (ku ata mund të përdorin një sërë çështjesh gjuhësore, pa u kufizuar në një të vetme).

- Veprimtari të tjera praktike të pavarura përfshijnë lojërat me role, simulimet, debatet, diskutimet, krijimin dhe tregimin e historive, krijimin e podkasteve, videove, shkrimin e blogjeve. Të gjitha këto aktivitete i përfshijnë nxënësit në komunikim të ndërsjellë për dhënien

e informacionit të ri, shprehjen e mendimeve, ndarjen e pikëpamjeve, etj. Me fjalë të tjera, ata marrin pjesë në një ndërveprim të vërtetë në gjuhën e huaj.

Veprimtaritë praktike të të gjitha llojeve duhet të jenë kuptimplote dhe tërheqëse: nxënësit duhet të motivohen që të përdorin strukturën e synuar për t'u përfshirë në komunikim ose për të shprehur pikëpamjet e tyre.

Type of Class: Topic: Past habits and states which have now changed		Level: Pre-intermediate (A 2)
Target grammar item: <i>Used to...</i>		
Lesson objective (Your objective says what learners will be able to do (to read, to write, to say, to listen for) employing the target grammar.) <i>By the end of the lesson, learners will be able to talk about how their lives are different from their ancestors by using examples of used to / didn't use to and did you use to.</i>		
Stage	Time	Activity
Presentation - How will you engage learners or arouse their interest in what is to follow? - How will you introduce the target grammar item? How will you situate it / contextualize it? - What examples will you give? How can you make sure that the examples are effective, memorable, and meaningful? How will you check learners' understanding?	10	T plays the whole song "Used to" by Daughtry and asks students to try to tell him what it is about (*Lyrics following in the next page). -It's a love song. -Is it a happy one or about a past love? Why does the singer say: Can we get this back to how it <i>used to be</i> ? (in order to make them notice the use of <i>used to</i> several times). -It's about the past. T plays it again and pauses after each time <i>used to</i> is used and asks them to write down as much as they can remember. T writes the first example since they are introduced to this structure for the first time: You <u>used to talk</u> to me like I was the only one around. They write down other examples. -I have more questions for you: What meaning do these examples express? Do they still do these things or they belong to the past? Does the singer seem to miss them? -Now look at the verb forms. What do you notice? <i>You used to lean on me / You used to walk with me / We used to have this figured out / We used to breathe without a doubt</i> (...other examples). I give them a printed copy of the song lyrics. - <i>Used to</i> is followed by the infinitive. What do you think? What is the correct word in the rule? It is used to talk about habits, situations or states in the present / past that are not true now. The negative form is: I <i>didn't use to</i> sleep well when I was younger., and the question: <i>Did you use to</i> play football?

		-T asks them to correct the sentences below to check their understanding of the form: <i>I didn't used to go to nightclubs. / Did you used to go to school? / I use to speak French.</i> -Do you smoke? I used to smoke. -Me, too. I used to drink, as well. -Let's have an orange juice. -That's nice. -Do you smoke? -I used to, but I don't any more. -When did you give up? -Three years ago. -Why? -I married a non-smoker. -T also asks them to tell me which of the two short dialogues provides more information about the meaning of <i>used to</i>? Why?
Restricted (Guided) Practice • How will you help learners focus on the target grammar item? • Is the practice activity contextualized? How will learners get feedback on their accuracy?	14	Students work on their own, use Handout 1 to rewrite the sentences by changing the <u>underlined</u> verbs from the past simple to <i>used to</i>. T has them pair check their answers. When they finish, together they correct the mistakes. E.g. <i>I <u>ate</u> a lot of chocolate when I was younger. / I used to eat a lot of chocolate when I was younger.</i> Story chains: Students are asked to make sentences comparing their life now with their life when they were children. T starts first: <i>I didn't use to spend all my time working but I do now.</i> They continue: <i>I used to have time to play with my friends but I don't now. I used to eat whatever I liked. I used to be thin but now I am fat. I didn't use to like getting up early and I still don't...etc.</i>
Freer /Communicative Practice • How will you structure a safe environment for experimentation? • How will learners employ the target structure to engage in meaningful communication (speaking, writing)?	20	Students are asked to make 3 sentences about the past, starting with: 100 years ago... Each student has to ask his/her partner if the piece of information is true or false. If s/he thinks it is false, s/he has to make the proper changes to make it true. Students are asked to think about three important inventions and how they have changed people's lives. They have to think about how their parents or grandparents used to live without these inventions. They have to prepare a presentation about how their lives are different from their ancestors by using at least 6 examples of <i>used to</i> (positive, negative and question). After the presentations, they can still ask each other questions or discuss about things they have in common.

*Lyrics “Used to” by Daughtry	
One, two, three You <i>used to talk</i> to me like I was the only one around You <i>used to lean</i> on me	The only other choice was falling down You <i>used to walk</i> with me like We had nowhere we needed to go
Nice and slow To no place in particular We <i>used to have</i> this figured out We <i>used to breathe</i> without a doubt	When nights were clear, you were the first star that I'd see We <i>used to have</i> this under control We never thought, we <i>used to know</i> At least there's you, and at least there's me
Can we get this back? Can we get this back to how it <i>used to be</i> ? I <i>used to reach</i> for you when I got lost along the way I <i>used to listen</i> You always had the just right thing to say I <i>used to follow</i> you	Never really cared where we would go Fast or slow To anywhere at all I look around me And I want you to be there 'Cause I miss the things that we shared
Look around you It's empty and you're sad' Cause you miss the love that we had You <i>used to talk</i> to me like I was the only one around The only one around	

Handout 1

(Handout 1 is taken from Empower, Student's Book (Pre-intermediate), CUP, 2015)
(The dialogues for comparison are adapted from Thornbury How to Teach Grammar, Pearson Longman, 12th impression, 2008).

Rewrite the sentences. Change the underlined verbs from the past simple to *used to*.

- 1 I ate a lot of chocolate when I was younger.
I used to eat a lot of chocolate when I was younger.
- 2 People wrote a lot of letters in the days before email.
- 3 Where did you live when you were a child?
- 4 She was a manager before she stopped working.

5 Did your parents read you stories when you were young?

6 I didn't like vegetables when I was a child.

7 Were you a good student at school?

8 We weren't as fit as we are today.

Një mënyrë tjetër për t'i bërë nxënësit ta përvetësojnë sa më mirë gramatikën e gjuhës angleze që ta përdorin atë në komunikim sa më lirshëm dhe rrjedhshëm është duke e integruar me aftësitë e tjera gjuhësore (të folurit, të shkruarit, të lexuarit dhe të dëgjuarit). Në një mësim të orientuar drejt integritit të kësaj forme të mësimin të gramatikës dhe aftësive, mësuesit mund të ndërthurin dhënien e rregullave gramatikore në situatat e mëposhtme:

- kur nxënësit përgatiten për të përfunduar një detyrë ose një aktivitet;
- kur ndërkohë që janë duke e zhvilluar aktivitetin, ata kanë nevojë për informacion shtesë nga mësuesi për një formë të caktuar gramatikore;
- kur, pas aktivitetit, kanë nevojë për të risjellë në vëmendjen e nxënësve modelet kryesore, ose fjalorin e nevojshëm për të përfunduar aktivitetin.

Këtu ka mjaft dobi përzgjedhja e materialit të duhur me të cilin punohet në klasë. Integrimi i mësimdhënies së gramatikës dhe aftësive gjuhësore përfshin edhe përshtatjen e librit bazë sipas nevojave të nxënësve. Mësuesit shpesh punojnë me materiale në të cilat aftësitë gjuhësore dhe gramatika janë të ndara, ose nuk janë të integruara në mënyrë që t'u vijnë në ndihmë nxënësve. Edhe nëse janë të detyruar të punojnë me libra të caktuar, mësuesit mund të bëjnë ndryshime në mënyrë që të plotësojnë nevojat e nxënësve të tyre për të mësuar dhe përdorur drejt struktura të ndryshme gramatikore. Në këtë pikë atyre mund t'u vijë në ndihmë “Strategjia SARS”.

Po çfarë duhet të ketë parasysh një mësues kur vendos të përdorë ose jo këtë strategji? Modeli i mëposhtëm mund t'i ndihmojë mësuesit të vendosin si të përshtatin materialet e përgatitura dhe orët mësimore për të plotësuar nevojat e nxënësve të tyre.

<i>S– upplement</i>	<i>Shto</i>	<i>Këtë mund ta bëni nëse:</i> • Materialet dhe detyrat e teksteve shkollore nuk po i ndihmojnë nxënësit të arrijnë objektivat e mësimin për të kapërcyer një sfidë në përvetësimin e një strukture • Materialet dhe detyrat e teksteve shkollore janë të papërshtatshme për moshën ose përvojën e nxënësve.
	Shtoni një aktivitet të ri në materialin e përgatitur më herët, si p.sh. aktivitet për pësëritje (lojra, si: monopoly, family feud, the hot seat, pass the chicken etj.), ose një aktivitet tjetër praktik.	
<i>A-dapt</i>	<i>Adapto</i>	<i>Këtë mund ta bëni nëse:</i> • Materialeve të teksteve u mungon ajo lloj praktike gramatikore për të cilën nxënësit kanë nevojë (p.sh. mësimi ka vetëm aktivitete të orientuara drejt saktësisë, por
	Përdorni pjesë të një aktiviteti të përgatitur (p.sh. një aktivitet gramatikor për plotësimin e vendeve bosh),	

	por bëni disa ndryshime (p.sh. kthejeni atë në lojë).	nxënësit kanë nevojë për të praktikuar më shumë rrjedhshmërinë për t'u shprehur) • Veprimtaritë ekzistuese për të praktikuar çështje të caktuara gramatikore nuk janë të kontekstualizuara apo edhe të personalizuar
<i>R-eject</i>	<i>Refuzo</i>	<i>Këtë mund ta bëni nëse:</i> • Veprimtaritë në tekstin shkollor janë shumë të vështira ose shumë të lehta për nxënësit tuaj • Veprimtaritë në tekstin shkollor nuk nxitin komunikimin e lirshëm dhe/ose nuk janë aspak tërheqëse • Veprimtaritë në tekstin shkollor nuk çojnë aspak në arritjen e objektivave të mësimi.
	Vendosni të mos përdorni asnjë pjesë të një veprimtarie të përgatitur.	
<i>S-substitute</i>	<i>Zëvendëso</i>	<i>Këtë mund ta bëni nëse:</i> • Nuk ka ekuilibër midis veprimtarive të lira dhe atyre të kontrolluara në mësimin që supozohet të trajtoni • Mësimi i mungon ajo lloj praktike e çështjeve gramatikore që u nevojitet nxënësve për të arritur objektivat e mësimi.
	Zëvendësoni veprimtaritë në libër me detyra të ndryshme, më të përshtatshme për nxënësit tuaj.	

(Përshtatur nga World Learning, 2018)

Për të integruar aftësitë gjuhësore në mësimin e anglishtes si gjuhë e huaj, mësuesit duhet të kenë parasysh këto hapa:

- Të mësojnë më shumë rreth mënyrave të ndryshme për të integruar aftësitë gjuhësore në klasë (p.sh., bazuar në përmbajtje/kuptim, bazuar në detyra ose një kombinim i tyre).
- Të reflektojnë për qasjen e tyre aktuale dhe vlerësojnë shkallën në të cilën aftësitë janë integruar.
- Të zgjedhin materiale mësimore, tekste shkollore dhe teknologji që nxisin integrimin e dëgjimit, leximit, të folurit dhe të shkruarit, si dhe aftësitë përkatëse të gramatikës, fjalorit, etj.
- Edhe nëse një lëndë e caktuar është modeluar sipas vetëm një aftësie, të mbajnë mend se është e mundur që të integrohen aftësitë e tjera gjuhësore përmes detyrave të përshtatshme.
- Të mësojnë strategjitë e të mësuarit të gjuhës dhe theksojnë se një strategji e caktuar, shpesh mund të përmirësojë performancën në aftësi të shumta.

Më poshtë paraqitet modeli i një ore mësimi të bazuar në integrimin e gramatikës me aftësi të tjera gjuhësore:

Lesson plan prepared by:	This is: Integrated Skills Grammar Lesson	
TOPIC: Gap Year	LEVEL: A2	Time: 90 minutes

Target language (grammar and vocabulary):	Target grammar: <i>will</i> and <i>going to</i> - to express future plans / predictions Target vocabulary: favorite activities during a gap year
Skill in focus:	Reading and listening
Secondary skill focus:	Grammar
Lesson objective:	-Students will be prepared to use <i>will</i> and <i>going to</i> in order to talk about their future plans and predictions -Students will be able to talk about their favorite activities during a gap year

Çështje paraprake:

Çfarë fjalori/njohuri gramatikore/informacioni/aftësish njohin tashmë nxënësit në lidhje me mësimin e sotëm?

- Nxënësit do të kenë studiuar tashmë dhe janë njohur me format *will* + *infinitive* dhe *be going to* + *infinitive* (format pohore, mohore dhe pyetëse).
- Nxënësit do të kenë rishikuar së fundmi fjalorin në lidhje me veprimtari të ndryshme të kohës së ardhme.

Cilat aspekte të mëimit parashikoni se nxënësve mund t'u duken sfiduese/të vështira?	Si do t'i përballoni dhe/ose trajtoni secilën nga këto fusha problematike?
Nxënësit duhet të sigurohen si dhe kur të përdorin <i>will</i> dhe <i>going to</i> dhe kur ato mund të jenë të këmbyeshme	Ata do të angazhohen në aktivitete të ndryshme praktike të kontrolluara, por edhe të pavarura. Duke dhënë shembuj si: <i>Hurry up, or we'll be late / we're going to be late</i> mund të jenë shumë të vlefshëm.
Nxënësit mund të zbulojnë se edhe Present Continuous mund të përdoret për të shprehur planet e ardhshme	Përsëri ata do të praktikohen duke përdorur shembujt e duhur
Nxënësit mund të sfidohen të flasin për aktivitete që nuk i kanë bërë kurrë më parë	Ata do të inkurajohen të përdorin imagjinatën e tyre dhe të ndjehen të lirë të ndajnë idetë me njëri-tjetrin

Time	Stage /Purpose	Procedure /steps	Interaction
5	Warm-up: introducing the topic: gap year	T writes the topic on the board: Gap Year and checks understanding by asking questions: <i>What do you think a gap year is? How long does it last? When and why do people take one?</i>	T - S
10	Speaking Reading	<i>What do you think people do when they plan to have a gap year?</i> Ss are divided in two groups to write down their ideas about what people do during a gap year T walks around and provides help when needed A representative presents each group's ideas and they discuss about ideas they might have in common	Group work

		T provides a short text to show what a gap year is. Students read in groups to check their understanding. (Appendix 1)	
15	Listening: <i>Plans for a gap year</i>	Ss are told that they are going to listen to four people talking about their plans and predictions for a gap year. They are divided in four groups to report on each speaker. They try to remember as much as they can Ss listen again and are asked to complete the table (Appendix 2). T pauses after each speaker to let Ss make notes. Listening contains examples of new vocabulary and examples of <i>will</i> and <i>going to</i> After listening Ss complete the table, each group its own speaker and retell it. T notices if the Ss make use of <i>will</i> and <i>going to</i>	Group work
10	Vocabulary	The transcript is provided (Appendix 3) Ss are asked to underline words unknown to them which might be included in activities they might want to do themselves and try to guess their meanings in context. T helps if it is needed T writes down the words and expressions on the board (highlighted in bold)	T - S
10	Grammar Presentation	T writes an example which contains both forms on the board: <i>I'm going to try Rome first, because I think there <u>will be</u> more job opportunities there.</i> T asks Ss to tell why these forms are used. T also gives the rule on the board, asking the Ss to complete the rule: We use _____ + infinitive to talk about plans. We use _____ + infinitive to make predictions Referring to the transcript, Ss are asked to find other examples of plans and predictions. T notes that <i>going to</i> is also used for predictions when there is some present evidence: <i>Look at this boy! He's going to fall!</i> T writes another example: <i>I'm flying to Paris tonight. Look – here's the plane ticket!</i> And asks the Ss why they think Present Continuous is used here instead of <i>going to</i>.	T - S
10	Grammar Practice	Ss are given three exercises to work on (Handout 1) They work on their own Ss are asked to work in pairs and check each other's work and discuss if there are any errors T checks with all the students noticing what might be more problematic	Ss individual work S – S T – S
10	Grammar practice to	Story chain: Ss are asked to tell about their plans or predictions for the next weekend. T starts first: <i>I'm going to watch a movie on Saturday night. I'll</i>	T - Ss

	involve Ss in speaking	probably see <i>Black or White</i> because I like it very much. Ss continue one by one.	
20	Writing a dialogue and performing it using <i>will</i> and <i>going to</i>	Ss are asked to work in pairs. One of the Ss is the parent. T tells them what to do: Imagine that you have decided to take a gap year. Your parents do not agree. In pairs they are asked to write a dialogue trying to convince them that you are doing the right thing by telling them what your plans and predictions are. Ss are encouraged to use the target grammar in affirmative, negative and interrogative sentences. T walks around and helps. Each pair is asked to perform	Pair work

Appendix 1 – 15 MONTHS THAT CAN CHANGE YOUR LIFE

Teachers and students agree – a gap year is a unique experience that can change your life forever. Gap years usually begin when a student leaves school in June and last until they start higher education in October of the following year. Prince William’s decision to have to have a gap year in Patagonia was typical of young people in the UK – they take a break from studying and see some of the world before going on to university or college. It’s an opportunity to enjoy a bit of adventure, travel, maybe gain some work experience or spend some time helping other people.

Appendix 2 – COMPLETE THE TABLE

	Where are they going?	Why have they chosen this place?	What are they going to do there?	What are they going to study?
SARAH				
ADAM				
RAFF				
KAREN				

Appendix 3 – PLANS FOR A GAP YEAR

SARAH: I’m going to teach English in Italy. I’ve already done a one-month course and I’m going to have Italian classes when I get there. At the moment all I can say is ‘cappuccino’ and ‘grazie’. I’m going to try Rome first, because I think there will be more **job opportunities** there. It will be hard because I’ve never lived **abroad** before, but I’m looking forward to the **challenge**, to tell you the truth.

ADAM: I’m going to work in Africa as a volunteer on a **refugee camp**, maybe in Ghana or Namibia – I’m not sure yet. I haven’t had much experience, but I’m going to help on **community projects**. I really want to do something useful with my time and help people in the **developing world** – not just **sit around** doing nothing like some of my friends have done. I’m going to do a **training programme** soon on **basic health care** and everything related to HIV and AIDS.

RAFF: I'm going to **take it easy**. I've studied like crazy for my school exams, so I don't feel like doing anything much except maybe sitting on the beach and relaxing for a few months. I'll probably go to Brazil because I've got family there and the people are great. I went there years ago when I was a kid and I'd love to go back. After some time on the beach, I'll probably **travel around** the country a bit – go to the Amazon and cities like Salvador de Bahia, may be – they sound amazing.

KAREN: A lot of people travel to **exotic destinations** in their gap year to **do charity work** and help others **in need**, but I think you can do just as much good in your own country. Sometimes there's just as much suffering in your town. I'm going to stay at home and **work in the community**, helping **the unemployed, the homeless** and people with drug problems. I'm going to **do some courses** as well – you know, **computing** and things like that – because I know there won't be time for that when I'm at university.

Handout 1

Exercise 1. Circle the correct form.

1. We'll visit / We're going to visit our friends in Germany in April. They invited us last week.
2. I'm sorry but I can't meet you on Saturday. I'll stay / I'm going to stay at home and work.
3. I've decided I'll take / I'm going to take a gap year before I go to university.
4. Scientists predict that many people will live / are going to live to 120 in the next century.
5. A: What will you do / are you going to do tonight? B: I'll watch / I'm going to watch a DVD.

Exercise 2. Are these sentences plans or predictions? Complete them with will or going to + verb.

study be win wear

1. I'm sure the meeting _____ very successful.
2. Next year, I _____ Japanese in Tokyo.
3. It's very sad, but Arsenal _____ (not) the league.
4. What _____ (you) to the wedding?

Exercise 3. Rewrite the sentences using will, going to or the Present Continuous.

1. My plan is to travel round the world when I retire. I _____ round the world when I retire.
2. My parents have decided to buy a new car. My parents _____ a new car.
3. We have an arrangement to meet Ben for dinner on Saturday. We - _____ Ben for dinner on Saturday.
4. She plans to teach English in Japan next year. She _____ English in Japan next year.
5. I've arranged to take the overnight train to Brussels. I _____ the overnight train to Brussels.

6. They've made a decision to get married on 16th April. They _____ married on 16th April.
7. My prediction is for Julia Roberts to become the first woman president of the USA. I think Julia Roberts _____ the first woman president of the USA.

Fazat që duhen pasur parasysh gjatë zhvillimit të një ore mësimi me bazë detyrat janë:

- (i) **Faza para dhënies së detyrës (pre-task):** Kjo është faza e parë ku nxënësve u jepen udhëzime të qarta mbi temën dhe detyrën. Ajo lidhet me të kuptuarit e nxënësve se çfarë duhet të bëjnë dhe u bëhet i qartë koncepti ndërkohë që do të mësojnë.

Prezantimi me temën dhe detyrën:

- (a) Mësuesi mund të nxjerrë në pah fjalë dhe fraza të dobishme
- (b) Nxënësit mund të bëjnë një detyrë paraprake.
- (c) Nxënësve mund t'u jepet kohë përgatitore për të menduar se si ta bëjnë detyrën.
- (d) Nxënësit mund të dëgjojnë një regjistrim të një detyre paralele që po kryhet.
- (e) Nëse aktiviteti bazohet në një detyrë, nxënësit lexojnë një pjesë të saj.

- (ii) **Faza gjatë detyrës (task-cycle):** Në këtë fazë që përfshin një cikël të plotë, nxënësit angazhohen në kryerjen e detyrës, planifikimin e dhënies së detyrës në përfundim dhe raportimin.

- (a) Detyra kryhet nga nxënësit dhe u jep atyre një shans të përdorin gjuhën që e njohin tashmë për t'u shprehur dhe për të thënë atë që duan të thonë.
- (b) Mësuesi ecën përreth dhe monitoron, duke inkurajuar në mënyrë mbështetëse përpjekjet e të gjithëve për të komunikuar në gjuhën e synuar.
- (c) Mësuesi i ndihmon nxënësit të formulojnë atë që duan të bëjnë.
- (d) Theksi vihet tek biseda spontane eksploruese dhe ndërtimi i besimit brenda grupit.
- (e) Suksesi në arritjen e qëllimeve të detyrës është motivimi i nxënësve.

Planifikimi

- (a) Këtu u kërkohet nxënësve t'i raportojnë shkurtimisht të gjithë klasës se si e bënë detyrën.
- (b) Nxënësit hartojnë dhe provojnë atë që duan të shkruajnë.
- (c) Mësuesi shkon përreth për të këshilluar për gjuhën e përdorur.
- (d) Theksi vihet te qartësia, organizimi dhe saktësia sipas nevojës për një prezantim publik.
- (e) Nxënës të veçantë shpesh e shfrytëzojnë këtë mundësi për të bërë pyetje.

Raportimi

- (a) Mësuesi kërkon nga disa dyshe që t'i raportojnë shkurtimisht të gjithë klasës në mënyrë që të gjithë të mund të krahasojnë gjetjet.
- (b) Mësuesi komenton përmbajtjen e raporteve të tyre, ndoshta riformulon, por jo korrigjim të hapur.
- (c) Nxënësit dëgjojnë folësit që shprehen rrjedhshëm duke bërë të njëjtën detyrë dhe krahasojnë mënyrat se si ata e kryen detyrën vetë.

- (iii) **Fokusi gjuhësor pas detyrës (post-task):** Kjo është faza e fundit. Gjatë saj, nxënësit përfshihen në një veprimtari të fokusuar në formë. Nxënësit analizojnë dhe praktikojnë forma të veçanta gramatikore në këtë fazë.

Analiza: Mësuesi cakton disa detyra të përqendruara në gjuhë, bazuar në tekstet që kanë lexuar nxënësit. Për shembull,

- (a) Gjeni frazat ose fjalët që lidhen me tekstin.
- (b) Gjeni të gjitha format e kohës së vazhduar në tekst.
- (c) Mësuesi ecën përreth për të ndihmuar nxënësit.

Praktika: Mësuesi kryen veprimtari praktike sipas nevojës, bazuar në analizën gjuhësore duke përdorur shembuj nga teksti. Këto aktivitete mund të përfshijnë përsëritjen në kor të frazave të identifikuara dhe të klasifikuara, lojëra sfiduese të kujtesës duke përdorur lista në dërrasën e zezë që mund të fshihen në mënyrë progresive, plotësimin e fjalive, përputhjen e subjekteve ose objekteve që kishin në tekst.

Vlerësimi dhe reflektimi: Mësuesi u kërkon nxënësve të reflektojnë mbi rezultatet e detyrave dhe të thonë ose të shkruajnë se si u ndjenë për të dhe çfarë mësuan.

Modeli i mësimit me bazë detyrat

Phase	Stage	Activity
Pre-task	Introduction to topic & task	The teacher introduces the topic and explains the task. Students may brainstorm language they can use in the task. Students may listen to a recording or read a text.
Task-Cycle	Task	Students do the task in pairs or small groups. The teacher monitors and encourages students, provides help if needed.
	Planning	Students prepare to report (orally or in writing) how they did the task, what they decided or discovered. The teacher acts as a language adviser, helps students to correct or rephrase their reports.
	Report	Groups present their reports and compare results. The teacher acts as chairperson and gives feedback on content and form.
Post-task (language focus)	Analysis	Students examine and discuss specific features of the text or recording. The teacher brings useful words and language patterns to students' attention. S/he may also focus on language items from the report stage.
	Practice	The teacher conducts practice of new words and patterns, either during or after the analysis.
	Evaluation and reflection	The teacher asks students to reflect on the task cycle and say or write down how they felt about it and what they learned.

(Përshtatur nga Willis, 1996; Willis and Willis 2007)

Një nga gjërat e para që mësuesit duhet të bëjnë kur hartojnë një orë mësimi të tillë është të zgjedhin një detyrë të përshtatshme për nxënësit e tyre. Më poshtë përshkruhen gjashtë lloje detyrash që mund të përdoren në përshtatje me kontekstin e klasës dhe qëllimin e orës së mësimi.

1. **Listimi:** Brainstorming, fact-finding, memory and guessing games, e.g. A party list, memory challenge, qualities for a job
2. **Renditja dhe klasifikimi:** Sequencing, ranking order, classifying, categorizing, e.g. Putting pictures in order, put events in news in the correct order, think of four ways to classify your books.
3. **Krahasimi dhe kontrasti:** Matching, finding similarities, finding differences, e.g. Compare recipes; compare book or TV characters; use graphic organizers to present similarities and differences between two countries, cultures, etc.
4. **Zgjidhja e problemeve:** Analyzing real or hypothetical situations, reasoning, decision making, e.g. Responding to an advice column; planning a birthday party or an outing; debating how to protect environment
5. **Ndarja e përvojës personale:** Narrating, describing, exploring and explaining attitudes, opinions, reactions, e.g. Storytelling, role playing, debating, find out what others think about a book /film /burning issue
6. **Detyra krijuese:** Brainstorming, fact-finding, analyzing, narrating, explaining, imagining, e.g. Creating newspapers, posters, surveys, role plays, videos, blogs, design a brochure for foreign visitors to your city or country; write a formal plan for your town council to make the town less car friendly and more bicycle friendly

	Task-based Grammar Lesson	
TOPIC: Volunteerism	LEVEL: Mixed ability class – intermediate 6 th Grade	Time: 2 lessons (55 + 55 minutes)
Target language (grammar and vocabulary):	Past Simple Tense (regular and irregular past forms)	
Skill in focus:	Speaking, Listening and writing	
Secondary skill focus:	Grammar – Irregular form of the past tense	
Lesson objective:	By the end of the lesson, students will be able to share their opinion about volunteerism and its importance in the lives of young people Students should be able to form the past tense of irregular verbs	

Çështje paraprake:

Çfarë fjalori/njohuri gramatikore/informacioni/aftësish njohin tashmë nxënësit në lidhje me mësimin e sotëm?

- Nxënësit janë njohur më parë me format e parregullta të kohës së shkuar të disa foljeve.

Cilat aspekte të mësimi parashikoni se nxënësve mund t'u duken sfiduese/të vështira?	Si do t'i përballoni dhe/ose trajtoni secilën nga këto fusha problematike?
--	--

Ata mund të mos e kuptojnë rëndësinë e vullnetarizmit – në varësi të kulturës nga e kanë origjinën. Disa nxënës e praktikojnë vullnetarizmin në jetën e tyre të përditshme, ndonjëherë pa u parë qartë si i tillë.	Ndoshta do të jetë interesante t'u kërkohet nxënësve të flasin për mënyrën se si secili "bën vullnetarizëm" në mënyrën e vet.
Ata mund ta kenë të vështirë të krijojnë një poster nga një fletë letre bosh. Ata mund të përpiqen shumë për formatin e tij.	Mund të kem disa shembuj posterash për t'i përdorur si shembuj model.

Phase	Stage	Activity
Pre-task	Introduction to topic & task 10 minutes	Teacher will try to trigger the prior knowledge of his/her students with the following questions. What is Volunteerism? Is it important to volunteer? Why is it important for young people to volunteer? Students will then be shown a video of young students who volunteer in their spare time. https://www.youtube.com/watch?v=xJq1ZVzG0QA T will then ask students, what other reasons are important for volunteering after watching the video.
	Task 40 minutes	In small groups, students will choose an important cause (or from suggested causes) and create a poster to encourage others to volunteer for their cause. They use whatever language they already know in order to carry out the task.
	Planning 10 minutes	Students prepare to report orally how they organised their task - who decided on the layout of the poster, who found/chose the pictures and the text. What were their challenges? What was unexpected?
Task-Cycle	Report 10 minutes	During a gallery walk, groups take turns to present their posters to the class. Feedback on content and form is given to the students. Students vote on the best poster (or cause).
	Analysis 10 minutes	Students will be asked to examine each other's posters and identify verbs in the past tense. It should be elicited that the past tense was used to describe past anecdotes or events. Next students will be asked to differentiate the regular and irregular verbs.
	Practice 10 minutes	Students will be asked to complete the following worksheet https://www.k5learning.com/worksheets/grammar/grade-3-irregular-verbs-a.pdf
Post-task (language focus)	Evaluation and reflection 20 minutes	Students are asked to reflect on the task How do they feel about volunteering? What can we do to promote volunteering at school? What have they learnt today?

Korrigjimi i gabimeve në mësimdhënie bazuar në detyra

Në literaturë gabimet e nxënësve zakonisht njohen si: *slips* (gabime për shkak të shkarjes së gojës), *errors* (gabime persistente) dhe *attempts* (gabime që vijnë si pasojë e nevojës që ka nxënësi për të eksperimentuar me gjuhën). Në mësimdhënien me bazë detyrat, jo çdo gabim duhet korrigjuar, dhe është mësuesi ai që merr vendimin kur duhet të ndërhyjë. (J. Edge, 1989). Nëse e ndryshojmë termin ‘error correction/korrigjim gabimi’ në ‘language feedback/koment mbi gjuhën e përdorur’, atëherë natyra e ndërhyrjes korrigjuese ndryshon: *qëllimi i dhënies së komenteve gjuhësore është të përmirësojë performancën e nxënësit*. Komentet efektive ofrojnë këshilla dhe udhëzime konstruktive për nxënësit në përpjekjet e tyre për të përmirësuar nivelet e tyre të performancës. Në vijim paraqitet një listë pyetjesh që mund ta ndihmojnë mësuesin të përcaktojë se kur është e përshtatshme të korrigjohen gabimet e një nxënësi:

- | | |
|--|--|
| 1. A ndikon gabimi në komunikim? | 4. A është struktura e krijuar diçka që nxënësit e kanë mësuar tashmë? |
| 2. A është saktësia gjuhësore fokusi kryesor për momentin? | 5. A është ky një gabim i izoluar apo po e bëjnë disa nxënës? |
| 3. Pse gaboi nxënësi? | |

Reagimet e duhura korrigjuese dhe në kohën e duhur mund t'i ndihmojnë nxënësit të reduktojnë gabimet, të përmirësojnë performancën dhe të rrisin ndjeshëm motivimin e tyre, prandaj mësuesit duhet të analizojnë situatat e ndryshme në klasë dhe të vendosin nëse do të korrigjojnë gabimin, kur duhet ta bëjnë këtë dhe në cilën mënyrë.

Situata 1 – Në klasë po zhvillohet praktikimi i kohës së kryer nëpërmjet veprimtarisë drill. Mësuesi pyet, "Have you ever been to the beach?" Një nxënës përgjigjet, "*I've went to the beach on Greece last year*". Meqënëse qëllimi kryesor i mësimit është praktikimi i kohës së kryer, atëherë përgjigjja e pyetjes, "*Have you ever been to the beach?*" duhet të jetë, "*Yes, I have.*" ose, "*No, I haven't.*" Megjithatë, nëse qëllimi është edhe përdorimi i kësaj kohe, atëherë përgjigjja duhet të jetë, "*Yes, I have. I went to the beach in Greece last year.*" Shprehja e kohës "*last year*" është treguesi kryesor që gjeneron përdorimin e kohës së shkuar. Korrigjimi duhet të fokusohet te gabimi, "*I've went...*" Megjithatë, është gjithashtu e nevojshme t'i referohemi edhe shprehjes së kohës "*last year*", sepse është gabim që të përdoretme kohën e kryer. Si rezultat, me korrigjimin e këtij gabimi duhet të merremi menjëherë, meqë është një ushtrim i kontrolluar gramatikor ku edhe saktësia gjuhësore theksohet më tepër. Ndoshta nuk do të ishte e nevojshme të korrigjohej përdorimi i pasaktë i parafjalës "on".

Situata 2 – Në klasë po zhvillohet një veprimtari warm-up me nxënësit, duke u bërë pyetje rreth gjyshërve të tyre. Një prej nxënësve i thotë klasës, "*My grandfather is three and seventy*". Meqë kjo është thjesht një veprimtari warm-up, ajo mund por edhe mund të mos jetë qëllimi kryesor i orës së mësimit. Sido që të jetë, do të ishte mirë thjesht të përdorej strategjia e riformulimit, "*Oh, your grandfather is 73.*" Pastaj mund të pyeteshin nxënësit e tjerë për moshën e gjyshërve të tyre. Nëse nxënësit kërkojnë më tepër sqarime, mësuesi mund të ndalojë më gjatë dhe të ofrojë më tepër praktikë, duke shkruar numrat më të mëdhenj sipas moshës në tabelë në mënyrë që nxënësit të angazhohen dhe të praktikohen më shumë.

Situata 3 – Nxënësit po punojnë në grupe; detyra e tyre është të planifikojnë se çfarë do të bëjnë së bashku në fundjavë. Disa nxënës në grupe të ndryshme po bëjnë të njëjtin gabim, duke thënë "We go to a cinema" ose "We go on a trip". Le të supozojmë se kjo çështje gramatikore është objektivi i mësimit. Është e qartë se kjo është ose një detyrë paraprake (Mësimdhënie me bazë detyrat) ose një veprimtari për përdorimin e kësaj çështjeje (Modeli PPP). Sigurisht, ato shërbejnë për qëllime të ndryshme. Nëse është njëdetyrë paraprake, mësuesi monitoron dhe i kthehet trajtimit të gabimit në fazat e Analizës dhe Praktikës.

Nëse gabimi është në fazën e përdorimit, duke qenë një aktivitet që synon rrjedhshmërinë, mësuesi duhet të monitorojë dhe të mbajë shënime, duke ofruar korrigjim në përfundim të aktivitetit. Megjithatë, nëse shumë nxënës po bëjnë të njëjtin gabim, siç tregohet më sipër, mësuesi mund të zgjedhë të ndërpresë aktivitetin dhe të rishikojë rregullin. Nëse është kështu, mësuesi do të duhet të reflektojë mbi mësimin se pse ata ende po bëjnë gabime me gjuhën e synuar në fund të mësimit. A mund të jetë kjo për shkak të një trajtimi të dobët të kësaj çështjeje gramatikore apo thjesht praktikë e pamjaftueshme?

Situata 4 – Në klasë po rishikohen tag questions [‘dukë përsëritur’ në anglishten amerikane] para se nxënësit të bëjnë testim. Mësuesi jep fjalitë; nxënësit duhet të japin tag questions. Mësuesi thotë, "He came yesterday" dhe i drejtohet një nxënësi i cili thotë, "isn't it?" Meqë kjo është përsëritje për test, duhet të sigurohemi që gabimi të korrigjohet. Kuptohet se kjo nuk është hera e parë që nxënësit njihen me këtë çështje gramatikore meqë po bëhet përsëritje. Pra, do të ishte mirë që mësuesi të kërkonte vetëkorrigjim, duke përsëritur rrjedhën e fjalisë që nxënësi të ndërjegjësohet për gabimin e tij (ndoshta është vetëm një lapsus) dhe të bëjë korrigjimin. Nëse ai nuk mund të korrigjohet vetë, mësuesi do t'u kërkonte nxënësve të tjerë ta bënin korrigjimin siç përshkruhet më sipër. Kjo do të pasohej nga disa shembuj të tjerë, të shkruar në tabelë ose të bëra me gojë. Nëse studentët kanë vështirësi, mund të duhet të rishikohet rregulli nga shembujt e tabelës – duke shkruar vetëm strukturën dhe nxjerrjen e rregullit. Më pas mund t'u japë atyre një fletë pune për të plotësuar dhe kontrolluar në çift. Në çdo rast, përdorimi i një teknike vetë-korrigjimi vetë ose nga shokët do të ishte mjaft i efektshëm, sepse bëhet fjalë për një seancë përsëritjeje para testimit.

Situata 5 – Në klasë nxënësit punojnë dyshe, duke zhvilluar një veprimtari gojore. Një nxënësi i kërkon një tjetri të dalin së bashku në mbrëmje. Nxënësi thotë, "I want go to a Chinese restaurant". Përsëri, meqë nxënësit po punojnë dyshe, ata e njohin këtë strukturë, ndoshta prej një dialogu, prej veprimtarive të kontrolluara praktike, ose ndoshta prej imazheve të ndryshme. Ndoshta nxënësit po punojnë në një veprimtari për të plotësuar informacionin. Mësuesi dëgjon gjatë monitorimit një prej nxënësve që thotë, "I want go to a Chinese restaurant." Nëse është gabim që ndodh vetëm një herë, ai mund të injorohet, të korrigjohet menjëherë, të lejohen shokët ta korrigjojnë, ose të lihet për më vonë. Megjithatë, nëse shumë nxënës po e përsëritin gabimin, atëherë mësuesi vendos t'i rikthehet rregullit dhe të nxitë nxënësit ta praktikojnë atë, duke e përdorur në veprimtari të tjera.

MENDIME PËRMBYLLËSE

Në mësimdhënien e gjuhës së huaj ka qenë e debatueshme çështja e mësimdhënies *eksplicite* (përmes formulimit të rregullit) apo *implicite* (përmes ekspozimit ndaj përdorimit të gjuhës). Studimet teorike dhe empirike të paraqitura më lart nuk mbështesin përdorimin ekstrem të njërës apo tjetrës për shkak të mangësive të tyre në përvetësimin dhe përdorimin e saktë dhe të rrjedhshëm të gjuhës për qëllime komunikative. Mësimdhënia eksplicite nuk ndihmon nxënësit të përvetësojnë gramatikën për qëllime komunikative, ndërsa ajo implicite nuk ndihmon nxënësit në zhvillimin e disa njohurive dhe aftësive gjuhësore. Si rrjedhojë, është sugjeruar dhe pranuar një integrim i të dy llojeve të mësimdhënies. Megjithatë, studimet empirike në këtë drejtim janë të kufizuara, prandaj studime të mëtejshme nevojiten për të vlerësuar efektivitetin e kombinimit të tyre në situata të ndryshme mësimore.

Për të përzgjedhur strategjinë efektive në mësimdhënien e gramatikës, mësuesi duhet të marrë në konsideratë disa faktorë: *ndikimin e gjuhës amtare, shquarjen dhe shpeshhtësinë e dukurisë gramatikore në ligjërim, nivelin zhvillimor dhe stilin e të mësuarit të nxënësve, moshën e tyre, preferencat e tyre dhe të nxënësve për strategjinë e mësimdhënies, njohuritë e tyre metagjuhësore, si dhe eksperiencat e tyre të përvetësimit të gjuhës*. Mësimdhënia eksplicite rekomandohet kur: gjuha amtare ka ndikim të fortë në gjuhën e huaj, dukuria gramatikore është e rrallë ose jo e spikatur në ligjërim, kur trajtohen forma të thjeshta gjuhësore nga pikëpamja funksionale, nxënësit janë të rritur, me aftësi të pakta metagjuhësore dhe me stil analitik të të mësuarit. Kjo mësimdhënie një veprimtari që rrit ndërgjegjësimin e nxënësve ndaj formës gjuhësore dhe, si e tillë, mund të ndihmojë nxënësit ta dallojnë dhe ta kuptojnë këtë të fundit. Në kontekste të tjera të mësimdhënies (si psh, kur ka forma gramatikore të spikatura dhe të dukshme në ligjërim, veçori gramatikore komplekse, nxënës të grupmoshës së vogël, nxënës me njohuri të konsiderueshme metagjuhësore) mund të përdoret strategjia implicite kur përshtatet me preferencën e nxënësve.

Në procesin e mësimit të gjuhës, qasja e bazuar në detyra priret të nxisë rrjedhshmëri në përdorimin e strukturës gramatikore. Kjo qasje e bazuar në detyrë përfshin secilën prej katër aftësive, por aftësisë së të folurit i kushtohet më shumë rëndësi se të tjerave, duke u përcaktuar si rezultat komunikues. Detyra është një aktivitet gjatë zhvillimit të të cilit kuptimi ka fokusin parësor. Përvetësimi i gramatikës në këtë rast është të promovojë te nxënësit aftësinë për të përgjithësuar përvojat e tyre specifike të të mësuarit me qëllimin për të riorganizuar njohuritë e tyre dhe për t'i ruajtur ato në mënyrë sa më efikase.

Këto janë tiparet thelbësore të një detyre:

1. Detyra si plan pune: Ky plan përfshin aktivitetet e hartuara nga mësuesit për të angazhuar nxënësit në komunikim.
2. Një detyrë ka fokus parësor kuptimin. Këto janë aktivitete gjithëpërfshirëse, si information gap, opinion gap, filling gap etj., që fokusohen në kuptim.
3. Një detyrë përfshin perceptimin edhe të kuptuarit e botës reale gjatë përdorimit të gjuhës. Këto aktivitete përfshijnë plotësimin e një formulari, shkrimin e një e-mail-i etj., si detyrë.

4. Një detyrë mund të përfshijë secilën nga katër aftësitë gjuhësore, por më tepër përparësi i jepet aftësisë së të folurit.
5. Një detyrë përfshin procesin njohës. Kjo veçori lidhet me njohjen e proceseve si përzgjedhja, klasifikimi, renditja, arsyetimi etj.
6. Një detyrë tashmë e ka të përcaktuar rezultatin komunikues. Kjo lidhet me suksesin në përmbushjen e detyrës.

Mësuesit duhet të kenë parasysh:

- Fokusi është në të gjithë procesin dhe jo vetëm në produktin përfundimtar.
- Elementet bazë janë aktivitete dhe detyra me një qëllim të caktuar që theksojnë komunikimin dhe kuptimin.
- Nxënësit e mësojnë gjuhën duke ndërvepruar në mënyrë komunikuese dhe të qëllimshme ndërsa përfshihen në aktivitete dhe detyra.
- Aktivitetet dhe detyrat mund të jenë ose ato që nxënësit mund të kenë nevojë të arrijnë në jetën reale, ose ato që kanë një qëllim pedagogjik specifik për kontekstin në klasën e tyre.
- Aktivitetet dhe detyrat e një programi mësimor të bazuar në detyra renditen sipas vështirësisë.
- Vështirësia e një detyre varet nga një sërë faktorësh, duke përfshirë përvojën e mëparshme të nxënësit, kompleksitetin e detyrës, gjuhën e nevojshme për të realizuar detyrën etj.

Sa më sipër, përmbledh mundësitë e integritit të mësimdhënies së gramatikës me aftësitë e tjera gjuhësore duke u fokusuar në mësimin komunikativ. Patjetër që detajimet e paraqitura në këtë Manual udhëzues nuk janë plotësisht të ezaurura dhe kanë nevojë të detajohen sipas niveleve gjuhësore, grupmoshave të nxënësve, taksteve mësimore, etj. Megjithatë, parimet mbi të cilat u bë hartimi i tij janë të plota, dhe, mbi to, në vijim mund të hartohen të tjerë udhëzues konkretë në varësi të kombinimit të formave të mëimit të gramatikës me secilën prej aftësive gjuhësore. Kjo mbetet për t'u realizuar në studime dhe hulumtime të mëtejshme praktike në nivelet e arsimit parauniversitar në Shqipëri ku anglishtja mësohet si gjuhë e huaj.

BURIME LITERATURE

- Beare, K. "Grammar Chants to Learn English". Thought Co. December 30, 2014. <https://www.thoughtco.com/grammar-chants-to-learn-english-1211063> accessed on January 25, 2024.
- Bowen, T. "Teaching approaches: task-based learning". Onestopenglish. <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502>.
- Bygate, M. (2009). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In Van den Branden, K., Bygate, M., Norris, J. (eds.) *Task-based Language Teaching: A Reader*. Amsterdam: John Benjamins.
- Celce-Murcia, M. & Hilles, S. (1998). *Techniques and Resources in Teaching Grammar (Teaching Techniques in English as a Second Language)*. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 25(3), 459–480.
- Cohen, A. D., & Pinilla-Herrera, A. (2011). Communicating grammatically: Constructing a Learner Strategies Website for Spanish. *A New Look at Language Teaching and Testing: English A Subject and Vehicle*. 63-83. Retrieved from <http://carla.umn.edu/about/profile/CohenPapers/communicating-grammatically.pdf>.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford, UK: University Press.
- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 249–297.
- Dornyei, Z. (2009). Communicative Language Teaching in the 21st Century: The 'Principled Communicative Approach'. *Perspectives*, Vol. XXVI, n. 2.
- Edge, J. (1989). *Misatkes and Correction*. Harlow: Pearson.
- Ellis, R. (1992). Second Language Acquisition and Language Pedagogy. *Multilingual Matters*.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, f. 54-57, 84-86.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2009) "Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings". In: *International Journal of Applied Linguistics*, 19/3, 221-246.
- Ellis, R., H. Basturkmen & S. Loewen (2001). Preemptive focus on form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 35.3, 407–432.
- Ellis, R., Loewen, Sh., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.
- Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. In E.Hinkel & S. Fotos (eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 135–154.
- Frost, R. A task-based approach article available on: https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/anglaisLP/dossier_ressources/task_based_approach.pdf
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Housen, A., M. Pierrard & S. Van Daele (2005). Rule complexity and the efficacy of explicit grammar instruction. In A. Housen & M. Pierrard (eds.), *Investigation in instructed language acquisition*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 235–269.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C1.pdf

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston: Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Thinking Allowed. Research into practice: Grammar learning and teaching. In *Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Li, X. & TIAN, T. (2008). On formal explicit and implicit grammar instruction. *US-China Foreign Language*, 6(3), 54-58.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd Ed.). Great Clarendon Street, UK: Oxford University Press.
- Lightbown, P., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. 4th edition. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden: Wiley Blackwell.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1998). "Teaching Grammar in Context". In: *ELT Journal*, 52/2, 101-109.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Georgetown University, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1996). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *THE JOURNAL OF TESOL FRANCE*
- Pawlak, M. (2007). Comparing the effect of focus on form and focus on forms in teaching English third conditional. In M. Pawlak (ed.), *Exploring focus on form in language teaching*. Poznan-Kalisz: Adam Mickiewicz University, 5–26.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 233–247.
- Scheffler, P. (2012). Theories pass. Learners and teachers remain. *Applied Linguistics* 33.5, 603–607.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner. In R. Day (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11.2, 129–158.
- Sheen, R. (2005). Focus on forms as a means of improving accurate oral production. In A. Housen & M. Pierrard (eds.), *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 271–310.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (2008). Form Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL QUARTERLY*, 42(2), 181-207
- Spada, N. & Y. Tomita (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning* 60.2, 1–46.
- Thornbury, S. "R is for Repetition". An A-Z of ELT. December 5, 2010. <https://scottthornbury.wordpress.com/2010/12/05/r-is-for-repetition/> Accessed on January 28, 2024.

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson. 12th impression (2008).

Tilfarlioglu, F. Y. & Yalçin, E. (2005, October). An Analysis of the Relationship between the use of Grammar Learning Strategies and the Student Achievement in English Preparatory Classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 1, No.2, 155 – 169.

Weaver, C. (1996). *Teaching Grammar in Context*. Boynton/Cook HEINEMANN.

Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, D., Willis, J. (2009). Task-based language teaching: some questions and answers. Feature article. Special issue. JALT Pan-SIG Conference. Available on: https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/33.3_art1.pdf

Willis, J. “Making time for task and still covering the syllabus”. *Teaching English*. July 2008. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-time-tasks-still-covering-syllabus>.

World Learning. (2018). Integrating grammar and skills teaching – Whys, whats, and hows. In “Teaching Grammar Communicatively” [Online course].

World Learning. (2019). Selecting and structuring grammar practice activities. In “Teaching Grammar Communicatively” [Online course].

CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

Koça, Suela

Manual udhëzues mbi mësimdhënien e integruartë gramatikës :

një hap drejt përfshirjes së qëndrimit komunikativ në mësimin

e gjuhës angleze si gjuhë e huaj në arsimin parauniversitar

shqiptar / Suela Koça, Benita Stavre, Lindita Kaçani.

- Korçë : Universiteti "Fan S. Noli" Korçë, 2024.

... f. ; ... cm.

ISBN 9789928480842

I.Stavre, Benita II.Kaçani, Lindita

1.Gjuha angleze

2.Mësimdhënia

3.Manuale

811.111 :37 (035)