COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Euopean Language Portfolio

Portfolio européen des langues

KUADRI I PËRBASHKËT EVROPIAN I REFERENCAVE PËR GJUHËT:

- TË NXËNËT
- TË MËSUARIT
- VLERËSIMI

KËSHILLI I EUROPËS **KËSHUILLI I BASHKËPUNIMIT KULTUROR**
KOMITETI I EDUKIMIT

DIVIZIONI I POLITIKAVE GJUHËSORE

STRASBURG

KUADRI EUROPIAN I PËRBASHKËT I REFERENCËS PËR GJUHËT

TË MËSUARIT
TË NXËNËT
VLERËSIMI

Kuadri europian i përbashkët i referencave për gjuhët është rezultat i punës kërkimore të kryer gjatë më shumë se dhjetë vjetëve nga gjuhëtarë të njohur në 41 Shtetet anëtarë të Këshillit të Europës. Projektet që kanë paraprirë këtë rezultat përfundimtar i janë nënshtruar një konsultimi të gjerë dhe u arrit në këtë kontribut shumë të rëndësishëm për gjuhësinë e zbatuar dhe didaktikën e gjuhëve moderne.
"Kuadri" përbën një ecuri krejtësisht të re dhe shumë të detajuar të përshkrimit dhe të përshkallëzimit të përdorimit të gjuhës dhe të tipeve të ndryshme të njohurive dhe aftësive që ky përdorim kërkon.
"Kuadri" u drejtohet të gjithë prosesionistëve në fushën e gjuhëve moderne; ai ka për qëllim të nxisë reflektimin mbi objektivat dhe metodat, ai lehtëson komunikimin dhe jep një bazë të përbashkët për konceptimin e programeve, të provimeve, të diplomave dhe çertifikatave. Ai favorizon pra, lëvizjen edukative dhe profesionale.
"Kuadri" është një mjet me një vlerë të paçmuar për formatorët e mësuesve, hartuesit e programeve dhe të provimeve si edhe për autorët e texteve dhe të materialeve pedagogjike.

Tabela e lëndës

Shënime paraprake .....

Parathënie .....

Vështrim sinoptik .....

Kapitulli 1 Kuadri europian i përbashkët i referencës
ne kontekstin e tij politik dhe edukativ .....

Kapitulli 2 Metoda e përdorur .....

Kapitulli 3 Nivelet e përbashkëta të referencës .....

Kapitulli 4 Përdorimi i gjuhës dhe nxënësi / përdorues .....

Kapitulli 5 Aftësitë e nxënësit / përdorues .....

Kapitulli 6 Operacionet e mësimdhënies/nxënies së gjuhëve .....

Kapitulli 7 Detyrat dhe roli i tyre në mësimdhënien /nxënien e gjuhëve .....

Kapitulli 8 Ndryshueshmëria gjuhësore dhe kurrikula .....

Kapitulli 9 Vlerësimi .....

Aneksi A Përshkrimi i aftësive .....

Aneksi B Shkallët e demonstrimit .....

Aneksi C Shkallët e DIALANG .....

Aneksi D Specifikimet e ALTE .....

Bibliografi e përgjithshme .....

PARATHËNIE

Këto shënime kanë për qëllim t'ju ndihmojnë në përdorim sa më të efektshëm të mundshëm të *Kudrit europian pë përbashkët të referencës për gjuhët. Të nxënët, të mësuarit, vlerësimi*, qofshi ju, nxënës apo praktikant i mësimit apo i vlerësimit të gjuhëve. Ato nuk do të trajtojnë mundësitë e ndryshme të përdorimit të *Kuadrit* nga kjo apo ajo kategori përdoruesish, mësues, vlerësues, autorë tekstesh, formatorë, administratorë etj., të cilat janë objekt i *Guidave* të disponueshme në Këshillin e Europës dhe që mund të konsultohen ne faqen e tij të internetit. Ketu bëhet fjalë për një hyrje në *Kuadrin e referencës* që u drejtohet të gjithë përdoruesve. Sigurisht, ju mund ta përdorni *Kuadrin e references* sipas dëshirës, si çdo lloj botimi tjetër. Në fakt ne shpresojmë të gjenden lexuesa që të angazhohen në drejtime që ne nuk i kemi eksploruar. Megjithatë po kujtojmë **dy objektivat kryesorë** që kanë udhëhequr hartimin e tij.

1Të inkurajojë praktikantët në fushën e gjuhëve moderne, kushdo qofshin ata, duke përfshirë edhe nxënësit, t'i bëjnë pyetje vetes:

-Çfar bëjmë ne saktësisht gjatë shkëmbimeve gojore ose të shkruara me dikë tjetër?

-Ç'na lejon të veprojmë kështu?

-Ç'pjesë e të mësuarit na nevojitet kur ne provojmë të përdorim një gjuhë të re?

-Si i përcaktojmë objektivat tona dhe si e shënojmë përparimin tonë nga mosnjohja totale deri tek zotërimi efektiv i gjuhës së huaj?

-Si bëhet nxënia i gjuhës së huaj?

-Ç'duhet bërë për të ndihmuar njerzit ta mësojnë më mirë një gjuhë?

2.**Të lehtësojmë shkëmbimet e informacioneve midis praktikantëve dhe nxënësve** me qëllim që të parët t'u thonë të dytëve se çfar presin nga të nxënët e tyre dhe se si do të përpiqen t'i ndihmojnë ata?

Të jemi të qartë: nuk bëhet aspak fjalë për t'u diktuar praktikantëve se çfar duhet të bëjnë e si duhet ta bëjnë. Ne ngremë çështje, nuk japim përgjigje. Funksioni i *Kuadrit europian të përbashkët të referencës* nuk është të përcaktojë objektivat që përdoruesit duhet të ndjekin, as metodat që duhet të përdorin. Kjo nuk do të thotë që Këshilli i Europës është indiferent ndaj këtyre çështjeve. Në fakt, kolegët e vendeve anëtare që bashkëpunojnë në projektin Gjuhët moderne të Këshillit të Europës, i kanë kushtuar, gjatë viteve, shumë reflektim dhe shumë punë përcaktimit të parimeve dhe praktikës në fushën e të nxënit, të mësuarit dhe vlerësimit të gjuhëve.

Ju do të gjeni në Kapitullin 1 **parimet themelore** dhe **rrjedhojat e tyre praktike**. Ju do të konstatoni që Këshilli ka si shqëtësim përmirësimin e komunikimit midis Europianve të gjuhëve dhe kulturave të ndryshme, sepse komunikimi lehtëson lëvizjen dhe shkëmbimet dhe, duke bërë këtë, favorizon kuptimin reciprok dhe përforcon bashkëpunimin. Këshilli mbështet gjithashtu metodat e mësimdhënies dhe të të nxënit që ndihmojnë të rinjtë, por edhe më të vegjëlit, të farkëtojnë njohuritë, shprehitë dhe qëndrimet për të cilat kanë vevojë për të përftuar gjithnjë e më tepër pavarësi në mendim dhe në veprim me qëllim që të bëhen më të përgjegjshëm dhe bashkëpunues në mardhëniet e tyre me të tjerët. Në këtë kuptim, kjo punë kontribuon në rritjen e qytetarisë demokratike.

Në përshtatje me parimet themelore, Këshilli inkurajon të gjithë ata që interesohen për organizimin e mësimit të gjuhëve që t'i bazojnë veprimet e tyre në nevojat, në motivimet, në karakteristikat dhe në burimet e nxënësit.
Gjë që kërkon t'u përgjigjen pyetjeve të tilla si:
-Për çfarë nevojash do ta përdorë gjuhën nxënësi?
-Ç'farë ka nevojë ai të mësojë që të jetë i aftë të përdorë gjuhën për qëllimet e tij?
-Çfarë e shtyn atë që të dojë të mësojë?
-Kush është ai (mosha, seksi, mjedisi shoqëror, niveli i arsimimit)?
-Cilat janë njohuritë, shprehitë dhe përvoja e mësuesit me të cilin ai ka të bëjë?
-Në çfarë mase mund të gjejë libra dhe tekste të tjera referimi (gramatika, fjalorë etj), mjete audio-vizuale dhe informatike (materiale dhe didacticiel)?
-Sa kohë mundet ai, dëshëron apo është i aftë t'i kushtojë mësimit të një gjuhe?

Duke u nisur nga kjo analizë e situatës se mësimdhënies/ nxënies, është patjetër e domosdoshme që të përcaktohen në mënyrë shumë të saktë objektivat në përputhje me nevojat imediate të nxenësit dhe sa më realiste nga pikpamja e karakteristikave të tyre si edhe nga mjetet që disponohen. Në organizimin e mësimit të gjuhëve të huaja, partnerët janë të shumtë: mësues e nxënës në klasë, por gjithashtu edhe administrues të msimit, vlerësues, autorë dhe botues tekstesh etj.
Nëse të gjithë këta bien dakord për objektivat, atëherë secili në fushën e vet mund të punojë në të njëjtin drejtim për të ndihmuar nxënësin në arritjen e këtyre objektivave. Ata mund të saktësojnë dhe të shpjegojnë gjithashtu objektivat e dhe metodat e veta për të lehtësuar detyrat e partnerëve të tyre.

Pikërisht për këtë qëllim, siç shpjegohet edhe në Kapitullin 1, u hartua *Kuadri europian i përbashkët i referencës*. Për të përmbushur sa më mirë funksionin e tij, atij i duhet t'u përgjigjet disa **kritereve të transparencës dhe të koherencës** dhe të jetë sa më shterues që të mundet. Këto kritere janë paraqitur dhe shpjeguar në Kapitullin1. Në lidhje me "shtërueshmërinë", le të themi, për ta thjeshtuar që ju duhet të gjeni në *Kuadrin e referencës* gjithçka ju nevojitet për të përshkruar objektivat, metodat dhe rezultatet tuaja.

Renditja e parametrave, e kategorive dhe shembujve të paraqitur ne kapitullin 3, të përmbledhur në faqen 25 dhe të shpjeguara më hollësisht në Kapitujt 4 dhe 5 synon të paraqesë në mënyrë të qartë aftësitë (njohuri, shprehi, qëndrime) që përdoruesi i gjuhës do të kalisë gjatë përvojës së tij dhe që do t'i japn atij mundësinë t'u bëjë ballë kërkesave të komunikimit përtej kufijve gjuhësorë dhe kulturorë (d.m.th. të kryejë detyra dhe veprimtari komunikative në kontekste të ndryshme të jetës shoqërore, duke llogaritur edhe kushtet e vështirësitë e tyre). **Nivelet e përbashkëta të referencës** të paraqitura në Kapitullin 3 japin një mjet për të ndjekur përparimin e nxënësve gjatë kohës që ata ndërtojnë aftësitë nëpërmjet parametrave të skemës së përshkruar.

I bazuar në hipotezën që qëllimi i mësimit të një gjuhe është ta bëjë nxënësin një përdorues kompetent dhe me përvojë, kjo mënyrë përshkrimi duhet t'ju japë mundësinë të përcaktoni objektivat tuaja në mënyrë të qartë dhe sa më të plotë të jetë e mundur. Ju do të mendoni ndoshta se ai i kalon nevojat tuaja. Kjo gjë është parashikuar: duke nisur nga Kapitulli 4, ju do të gjeni në fund të çdo seksioni, një kornizë që ju fton, sipas një serie pyetjesh, të reflektoni në lidhje me përshtatshmërinë e objektivave tuaj si edhe me përcaktimin e praktikës. Përgjigja mund të jetë negative për shumë arësye: kjo nuk u përshtatet nxënësve me të cilët ju punoni ose, megjithse kjo mund të jetë e nevojshme, mjetet që ju dispononi, si koha apo burimet, ju orientojnë drejt përparësive të tjera. Në të kundërt, nëse korniza ju intereson (në kontekstin që është shkruar ajo do të tërheqë ndoshta vëmendjen tuaj), Kapitujt 4 dhe 5 të Kuadrit të referencës, do t'ju japin emrin e parametrave të përgjithshëm dhe kategoritë pr të cilat ju mund të kini nevojë, të pajissur edhe me disa shembuj.

As kategoritë, as shembujt nuk pretendojnë të jenë shteruese. Në se ju dëshëroni të përshkruani një fushë të specializuar, do t'ju duhet ta shtyni më tej thellimin e këtij klasifikimit dhe të krijoni nënkategori të reja. Përsa u përket shembujve, ata janë dhënë si sygjerime. Ju mund të mbani disa, të mënjanoni disa të tjerë dhe të krijoni të tjerë nga vendi juaj. Duhet të ndiheni krejtësisht të lirë në këtë pikë, sepse ju përket juve zgjedhja e objektivave dhe e ecurive praktike. Por kur një element i *Kuadrit* ju duket i tepërt, mos harroni se ai figuron aty sepse mund të paraqesë një interes parësor për dikë tjetër me formim të ndryshëm dhe që punon në një situatë tjetër dhe që përgjigjet për një grup tjetër nxënësish. Në këtë rast, në "Kushte dhë vështirësi" (shiko 4.1.3), për shembull, marrja parasysh e zhurmave të sfondit mund të duket krejt e panevojshme në një institucion shkollor por bëhet e rëndësishme për atë, nxënësit e të cilit janë pilotë linje: të mos njohësh shifrat 100% nën zhurmën e tmerrshme të komunikimit tokë /ajër mund të sjllë dënimin e tyre me vdekje (si edhe atë të pasagjerëve)! Mendoni gjithashtu që kategoritë dhe thëniet që do t'i gjykoni të mira për t'i shtuar mund të jenë të nevojshme për të tjerë.

Prandaj duhet parë në taksonominë që figuron në Kapitujt 4 dhe 5 të Kuadrit të referencës një inventar i papërfunduar që mund ndryshojë nën dritën e përvojës së përftuar. Ky parim vlen gjithashtu për **përshkrimin e niveleve të aftësisë.**

Kapitulli 3 nxjerr në pah në mënyrë të qartë se numri i niveleve për të cilët ka nevojë një përdorues varet nga arësyeja për të cilën ai do të bëjë dallimin si edhe nga përdorimi që do t'i bëjë informacionit të marrë. Nuk duhen shumëfishuar nivelet më shumë nga ç'është e nevojshme. Sistemi në formë peme i tipit "hipertekst" paraqitur në 3.2 (shiko faqen 25) u lejon praktikantëve të përcaktojnë nivele përshkallëzimi i gjerë apo i ngushtë i të cilëve varet nga shkalla e finesës me të cilën ai do të bëjë dallimin në gjirin e një grupi të dhënë nxënësish. Sigurisht është e mundur gjithashtu (bile e përditshme) që të dallohen objektivat në bazë të niveleve dhe të shkallës së realizimit të këtyre objektivave në bazë të notave apo shënimeve.

Të **gjashtë nivelet** e përdorura në dokument (shiko 3.2) bazohen në praktikën e përditshme të një numri organizmash publike të çertifikimit. Përshkrimet e propozuara frymëzohen nga ata që "*janë konsideruar të qartë, të nevojshëm dhe të përshtatshëm nga grupe kompetentë profesorësh që japin mësimin e gjuhës amtare ose jo në sektorë edukativë të ndryshëm dhe me profile formimi dhe përvojë profesionale shumë të ndryshme"* (shiko f.30). Por bëhet fjalë për rekomandime dhe jo për urdhëra. Është një "*dokument reflektimi, diskutimi e projekti... qëllimi i shembujve është të hapë mundësi të reja dhe jo të paraprijë me vendime"*(ibid.). Megjithatë duket qartë që një numër nivelesh të përbashkëta referece si mjet kalibrimi është veçanërisht i mirëpritur nga të gjithë praktikantët që, si në të gjitha fushat e tjera, e shohin me përfitim punën në bazë të përmasave dhe normave të qëndrueshme dhe të njohura.

Në cilësinë e përdoruesit ju ftojmë ta përdorni këtë bateri shkallësh dhe përshkrimet e tyre në mënyrë kritike.Çdo sjellje përvoje në seksionin e gjuhëve moderne në Këshillin e Europës do të jetë i mirëpritur. Është për t'u shënuar gjithashtu që përshkallëzimet janë parashikuar jo vetëm për një aftësi globale por gjithashtu për secilën nga parametrat matës të aftësisë gjuhësore të detajuar në Kapitujt 4 dhe 5. Kjo lejon që të ngushtohet diferencimi i profileve në gjirin e grupeve të nxënësve.

Në Kapitullin 6, vëmendja shkon tek **metodologjia**. Si përvetësohet apo mësohet një gjuhë e re? Ç'mund të bëjmë ne për të lehtësuar këtë proces mësimi apo përvetësimi? Këtu gjithashtu, qëllimi i *Kuadrit të referencës* nuk është të urdhërojë apo të rekomandojë këtë apo atë metodë, por të paraqesë opsione të ndryshme duke ju ftuar të reflektoni mbi praktikën tuaj të përditshme, për rrjedhojë të merrni vendime dhe të përcaktoni se ku konsiston saktësisht veprimi juaj. Në fakt, në rishikimin e qëllimeve dhe objektivave tuaj, ne nuk mund të mos ju inkurajojmë që të kini parasysh rekomandimet e Komitetit të Ministrave, por Kuadri i referencës duhet të jetë para së gjthash një mjet për t'ju ndihmuar të merrni vendimet.

Kapitulli 7 i kushtohet përcaktimit të **rôlit të detyrave** në mësimdhënien dhe të nxënët e gjuhëve, një fushë e mprhtë këto vitet e fundit.

Kapitulli 8 rishikon parimet e hartimit të kurrikulave që sjell diferencimin e objektivave të mësimit të gjuhëve, veçanërisht në fushën e zhvillimit të aftësisë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore të një individi, për t'i mundësuar atij t'u bëjë ballë problemeve të komunikimit që shtron jeta në një Europë shumëgjuhëshe dhe shumëkulturore. Ky kapitull meriton një studim të kujdesshëm nga ana e atyre që, duke patur për të përpunuar kurrikulumet që mbulojnë shumë gjuhë, studiojnë mundësitë e ndryshme për të shpërndarë më mirë burimet midis kategorive të ndryshme të nxënësve.

Kapitulli 9 trajton më në fund çështjet e **vlerësimit** duke shpjeguar përshtatshmërinë e *Kuadrit të referencës* për vlerësimin e aftësisë ligjërimore dhë rezultateve me ndihmën e kritereve të vlerësimit dhe sipas metodave të ndryshme të proçsit të vlerësimit.

Anekset thellojnë aspekte të tjera të njësive matëse që disa përdorues mund t'i konsiderojnë të nevojshme. Aneksi A trajton disa çështje teorike të përgjithshme në ndihmë të përdoruesve që dëshërojnë të përpunojnë shkallëzimin për grupe specifike nxënësish. Aneksi B sjell informacione për projektin zviceran prej nga kanë dalë përshkruesit e niveleve të *Kuadrit të referencës*. Anekset C dhe D paraqesin shkallët e përpunuara nga organizma të tjera si DIALANG Language Assessment System (sistemi i vlerësimit në gjuhë) dhe shkallët e "aftësisë për të bërë"si edhe pragun funksional të mësimit të ALTE (Association of Languge Testers in Europe) : Shoqata e qëndrave të vlerësimit të gjuhës në Europe.

VËSHTRIM SINOPTIK

Kapitulli 1
Përcakton **qëllimet, objektivat** dhe **funksionet** e *Kuadrit të referencës* nën dritën e politikës së përgjithshme të gjuhëve të Këshillit të Europës dhe, veçanërisht, të promovimit të **shumëgjuhësisë** në përgjigje të diversitetit gjuhësor dhe kulturor të Europës. Ky kapitull tregon kriteret mbi te cilat mbështetet *Kuadri i referencës*.

Kapitulli 2
Zhvillon **metodën** e përdorur. Ky kapitull bazohet në një analizë të përdorimit të gjuhës në tërmat e **strategjive** ë përdorura nga nxënësit për të vënë në jetë **aftësitë e përgjithshme** dhe **komunikative** për të kryer mirë **veprimtaritë** dhe **operacionet** të cilat supozojnë **prodhimin** dhe **kuptimin** e teksteve që trajtojnë **tema** të caktuara, gjë që u jep mundësinë të përmbushin **detyrat** me të cilat përballen në **kushtet** dhe **vështirësitë** e **situatave** që shfaqen në fushat e ndryshme të jetës shoqërore. Termat me shkronja të zeza tregojnë parametrat e përshkrimit dhe përdorimit të gjuhës dhe të aftësisë së përdoruesit /nxënës për ta përdorur atë.

Kapitulli 3
Paraqet **Nivelet e përbashkëta të referencës**. Përparimi në mësimin e gjuhëve sipas parametrave të skemës së përshkruar mund të shërbejë si etalon sipas **një serie të**

lëvizshme pragjesh funksionalë të përcaktuar nga përshkruesa të përshtatshëm. Ky aparat duhet të jetë shumë i pasur për të përfshirë të gjithë gamën e nevojave të nxënësit dhe, për rrjedhojë, të objektivave të përcaktuara nga partenerë të ndryshëm apo të kërkuara nga kandidatët për një kualifikim në gjuhë.

Kapitulli 4
Parashtron në detaje (por jo në mënyrë shtëruese apo përfundimtare) kategoritë (të përshkallëzuara në se është e mundur) të domosdoshme për përshkrimin e **përdorimit të gjuhës nga nxënësi/përdorues** në funksion të parametrave të identifikuar dhe që mbulojnë radhë pas radhe: fushat dhe situatat që përbëjnë kontekstin e përdorimit të gjuhës; detyrat, qëllimet dhe temat e komunikimit; veprimtaritë, strategjitë dhe opracionet e komunikimit dhe tekstet, ve#anërisht në lidhje me veprimtaritë dhe materialet mbështetëse.

Kapitulli 5
Hyn në detajet e **aftësive** të përgjithshme dhe komunikative të përdoruesit /nxënës **të përshkallëzuara në masën më të mundshme**.

Kapitulli 6
Parashikon **operacionet e mesimnxënies dhe mësidhënies së gjuhëve** dhe trajton lidhjen midis përftimit dhe të nxënit, natyrës dhe zhvillimit të një aftësie shumëgjuhësore si edhe të drejtimeve metodike të tipit të përgjithshëm apo më të ve#antë në lidhje me kategoritë e parashtruara në kapitujt 3 dhe 4.

Kapitulli 7
Paraqet me hollësi rolin e **detyrave** në mësimdhenien /nxënien e gjuhës.

Kapitulli 8
Interesohet për efektet e diversitetit gjuhësor në hartimin e kurrikulës dhe trajton pika te tilla si: shumëgjuhësia dhe shumëkulturimi; objektivat e mësimit të diferencuar; parimi i hartimit të një kurrikule; skema kurrikulare; mësimi i vazhdueshëm i gjuhëve; aftësitë modulare dhe të veçanta.

Kapitulli 9
Paraqet qëllimet e vlerësimit dhe tipet e vlerësimit që lidhen me to nën dritën e nevojës për të përshtatur kriteret …. Saktësi dhe mundësi veprimi.

Aneksi A
Komenton dhe përpunon parametrat e aftësisë gjuhësore. Aty shpjegohen metodat dhe kriteret matëse si edhe kërkesat për formulimin e përshkruesve të parametrave dhe të kategorive të paraqitura diku tjetër.
Shoqërohet me një bibliografi përzgjedhëse të komentuar në lidhje me shkallët e aftësive gjuhësore.

Aneksi B

Jep një vështrim përgjithësues të projektit që mundësoi, në Zvicër, të formulojë dhe të modelojë (etalonner) shembujt e përshkruesve. Shkallët e demonstrimit te tekstit janë listuar me numrin e faqeve ku ndodhen.

Aneksi C
Përmban përshkruesit për vetëvlerësimin e një serie nivelesh të hartuara nga Projkti DIALANG i Komisionit europian për Internetin.

Aneksi D (f. 173-184)
Përmban përshkruesit që hyjnë në përbërjen e pragjeve funksionalë të mësimit të hartuar nga ALTE (Shoqata e qëndrave të vlerësimit për gjuhët në Europë).

Bibliografi e përgjithshme
Propozon një zgjedhje veprash dhe artikujsh që përdoruesit e Kuadrit të referencës mund të konsultojnë për të thelluar pyetjet e ngritura. Bibliografia përmban botime të Këshillit të Europës si edhe vepra të botuara në vende të tjera.

KAPITULLI 1

KUADRI EUROPIAN I PËRBASHKËT I REFERENCËS NË KONTEKSTIN E TIJ POLITIK DHE EDUKATIV

PANORAMË

1.1 Ç'ËSHTË *KUADRI EUROPIAN I PËRBASHKËT I REFERENCËS* ? .....
1.2 QËLLIMET DHE OBJEKTIVAT E POLITIKËS GJUHËSORE TË KËSHILLIT TË EUROPËS .....
1.3 Ç'KUPTOJMË ME "SHUMËGJUHËSI"? .....
1.4 PËRSE *KUADRI I REFERENCËS* ËSHTË I NEVOJSHËM ? .....
1.5 PËRSE PËRDORET *KUADRI I REFERENCËS* ? .....
1.5.1 Përdorimet
1.5.2 Tipologjia e programeve të mësimit dhe e çertifikimeve
1.5.3 Kualifikimet e përshtashme
1.6 Ç'FAR KRITERESH DUHET T'U PËRGJIGJET KUADRI I REFERENCËS?

1.1 Ç'ËSHTË *KUADRI EUROPIAN I PËRBASHKËT I REFERENCËS* ?

Kuadri europian i përbashkët i referencës **ofron një bazë të përbashkët** për hartimin e programeve të gjuhëve moderne, të referencave, të provimeve, të teksteve, etj. në Europë. Ai përshkruan në mënyrën më të plotë të mundshme atë çka nxënësit e një gjuhe duhet të mësojnë për ta përdorur atë me qëllim komunikimi; ai numëron gjithashtu njohuritë dhe

shkathtësitë që ata duhet të përftojnë për të patur një sjellje gjuhësore të efektshme. Përshkrimi përfshin gjuthashtu kontekstin kulturor që mbështet gjuhën. Më në fund, *Kuadri i referencës* **përcakton nivelet e aftësisë** që lejojnë të matet përparimi i nxënësit në çdo etapë të mësimit dhe në çdo moment të jetës.

Kuadri europian i përbashkët i referencës është hartuar për të kapërcyer vështirësitë e komunikimit që hasen nga profesionistët e gjuhëve moderne dhe që vijnë nga ndryshimet midis sistemeve edukative. *Kuadri* **u jep mjetet** punonjësve administrativë, hartuesve të programeve, mësuesve dhe formuesve të tyre, jurive të provimeve etj. për të reflektuar mbi praktikat e tyre të zakonshme në mënyrë që të kordinojnë përpjekjet dhe të garantojnë se ato u përgjigjen nevojave reale të nxënësve që kanë në ngarkim.

Duke dhënë një bazë të përbashkët për përshkruesit e qartë të objektivave, të përmbajtjeve dhe të metodave, *Kuadri i references* do të përmirësojë transparencën e kurseve, të programeve dhe të kualifikimeve, duke favorizuar kështu bashkëpunimin ndërkombëtar në fushën e gjuhëve moderne. Vendosja e kritereve objektivë për të përshkruar aftësinë gjuhësore do të lehtësojë njohjen reciproke të kualifikimeve të bëra në kontekstë të ndryshme të nxëni dhe, për rrjedhojë do të ndikojë në drejtim të mobilitetit në Europë.

Zgjedhja e një paraqitjeje taksinomike, përbën për *Kuadrin*, në mënyrë të pakundështueshme një tentativë për të trajtuar kompleksitetin e madh të gjuhës njerëzore duke e ndarë aftësinë gjuhësore në kompnentë të ndryshëm. Kjo na çon në probleme psikologjike e pedagogjike të rëndësishme. Komunikimi ka të bëjë me tërë qënien njerëzore. Aftësitë e fshehura dhe të klasifikuara më poshtë kombinohen në mënyrë komplekse për ta bërë çdo individ një qënie unike. Si aktor shoqëror, çdo individ vendos mardhënie me një numër gjithnjë në rritje grupesh shoqërorë që (**chevauchent**) ndërveprojnë dhe që të gjithë sëbashku, përcaktojnë një identitet. Në një këndvështrim ndërkulturor, një objektiv themelor i mësimit të gjuhëve është të favorizojë zhvillimin harmonik të personalitetit të nxënësit dhe të identitetit të tij duke iu përgjigjur përvojës pasuruese të tjetrit në fushën e gjuhës dhe kulturës. U takon mësuesve dhe vetë nxënësve të ndërtojnë një personalitet të shëndetshëm dhe të ekujlibruar duke u nisur nga elementët e ndryshëm që do ta përbëjnë atë.

Kuadri i referencës përfshin përshkrimin e kualifikimeve "të pjesshme" që ka të bëjë me njohjen e **reduktuar** (e pakët) të një gjuhe (p.sh. në se bëhet fjalë më shumë për të kuptuar se sa për të folur), ose kur koha e disponueshme për mësimin e një gjuhe të tretë apo të katërt është e kufizuar dhe që rezultatet me më shumë rendiment mund të arrihen duke synuar më shumë njohjen se sa shprehitë e bazuara në të mbajturit mend. Njohja formale e kapaciteteve të këtij tipi do të ndihmojë në rritjen e shumëgjuhësisë nëpërmjet mësimit të një numri më të madh gjuhësh europiane.

1.2 QËLLIMET DHE OBJEKTIVAT E POLITIKËS GJUHËSORE TË KËSHILLIT TË EUROPËS

Kuadri europian i përbashkët i referencës thekson (concourt) objektivin

përgjithshëm të Këshillit të Europës ashtu siç është përcaktuar në rekomandimet R (82) 18 dhe R (98) 6 të Komitetit të Ministrave:"*të sigurohet një unitet më i madh midis anëtarëve*" dhe të arrihet ky qëllim "*nëpërmjet mbajtjes së një qëndrimi të përbashkët në fushën kulturore.*"

Përsa u përket gjuhëve moderne, puna e Këshillit të Bashkëpunimit Kulturor të Këshillit të Europës, e dërtuar që prej themelimit të tij rreth një serie projektesh afatmesme, ka hedhur bazat e një koherence dhe vazhdimësie nëpërmjet pranimit të **tre parimeve** të shprehura në parathënien e *Rekomandimit* R (82) 18 të Komitetit të Ministrave të Këshillit të Europës duke theksuar

-"që trashëgimia e pasur e cila përfaqëson diversitetin gjuhësor dhe kulturor në Europë përbën një burim të çmuar të përbashkët të cilin duhet ta ruajmë dhe ta zhvillojmë dhe që përpjekje të konsiderueshme imponohen në fushën e edukimit në mënyrë që ky diversitet , në vend që të jetë një pengesë për komunikimin, të kthehet në një burim pasurimi e kuptimi reciprok"

-"që vetëm me një njohje më të mirë të gjuhëve moderne europiane do të arrihet të lehtësohet komunikimi dhe shkëmbimet midis Europianësh me gjuhë amtare të ndryshme dhe, kështu, të favorizohet lëvizja, kuptimi reciprok dhe bashkëpunimi në Europë dhe të kufizohen paragjykimet dhe diskriminimi"

-"që Shtetet anëtare, duke ndjekur dhe zhvilluar një politikë kombëtare në fushën e mësimdhënies e nxënies së gjuhëve moderne, do të mund të arrinin në një bashkërendim më të madh në nivel europian në sajë të dispozitave që kanë për qëllim një bashkëveprim të vazhdueshëm dhe për një kordinim konstant të politikave të tyre".

Për të vënë në jetë këto parime, Komiteti i Ministrave u kërkon qeverrive të Shteteve anëtare

-"Të rrisin bashkëpunimin në shkallë kombëtare e ndërkombëtare të institucioneve qeverritare dhe joqeverritare për përcaktimin e metodave të mësimdhënies dhe të vlerësimit në fushën e mësimit të gjuhëve moderne dhe të prodhimit dhe përdorimit të materialeve, duke përfshirë institucionet e prodhimit dhe përdorimit të materialeve multimedia." (F14)

-"Të bëjnë çka është e domosdoshme për të vendosur një sistem europian të efektshëm në shkëmbimin e informacioneve duke përfshirë të gjitha aspektet e nxënies dhe të mësimdhënies së gjuhëve moderne dhe të kërkimit në këtë fushë duke përdorur teknologjitë e avancuara të informacionit". (F17)

Për rrjedhojë, veprimtaritë e Këshillit të Bashkëpunimit Kulturor, Komiteti i tij i Eddukimit dhe Seksioni i tij Gjuhët Moderne janë përqëndruar në **inkurajimin**, **mbështetjen** dhe **kordinimin** e përpjekjeve të Shteteve anëtare dhe të organizatave joqeverritare për të përmirësuar mësimin e gjuhëve në përputhje me parimet themelore dhe, pikërisht rruga e ndjekur për të vënë në jetë masat e përgjithshme të paraqitura në aneksin e *Rekomandimit* R (82) 18:

A. Masa me karakter të përgjithshëm

1. Të veprohet, sa të jetë e mundur, në mënyrë të tillë që të gjitha kategoritë e popullsisë të kenë efektivisht mjetet për të marrë njohuri për gjuhët e Shteteve të

tjera anëtare (ose të komuniteteve të tjera në gjirin e vendit të tyre) dhe aftësi për të përdorur këto gjuhë në mënyrë që ato të plotësojnë nevojat e tyre të komunikimit dhe veçanërisht

1.1 - të përballojnë situatat e jetës së përditshme në një vend tjetër, të ndihmojnë për të njëjtën gjë, të huajt gjatë qëndrimit në vendin e tyre.

1.2 - të shkëmbejnë informacione dhe ide me të rinjtë dhe të rriturit që flasin një gjuhë tjetër dhe t'u transmetojnë atyre mendimet dhe ndjenjat

1.3- të kuptojnë më mirë mënyrën e jetesës dhe mentalitetin e popujve të tjerë dhe trashëgiminë e tyre kulturore.

2. Të vlerësojnë, të inkurajojnë dhe të mbështesin përpjekjet e mësuesve dhe të nxënësve, të cilët, në të gjitha nivelet, tentojnë të zbatojnë, sipas situatave, parimet e mësimit të gjuhëve (ashtu siç janë përcaktuar hap pas hapi në kuadrin e programit "Gjuhët Moderne" të Këshillit të Europës)

2.1-duke ë mbështetur mësimdhënien/ nxënien në nevojat, në motivimet, në karakteristikat dhe burimet e nxënësit

2.2-duke përcaktuar me një maksimum saktësie, objektiva të vlefshëm dhe realistë

2.3-duke hartuar metoda dhe materiale të përshtatshme

2.4-duke përcaktuar modalitete dhe instrumenta që mundësojnë vlerësimin e programeve të mësimit.

3. Të favorizojë programe kërkimore dhe zhvillimi me synim futjen në të gjitha nivelet e mësimit, metodat dhe materialet më të përshtatshme, për t'u dhënë mundësinë nxënësve të kategorive të ndryshme të përftojnë një aftësi komunikimi në përshtatje me nevojat e tyre të veçanta.

Parathënia e Rekomandimit R (98) 6 ripohon objektivat politike të veprimtarive të tij në fushën e gjuhëve moderne.

- Të përgatisë Europianët për sfidën e intensifikimit të levizjes ndërkombëtare dhe të një bashkëpunimi më të ngushtë më njeri tjetrin dhe kjo jo vetëm në arsim, kulturë dhe shkencë por gjithashtu edhe për tregëtinë dhe industrinë
- të zhvillojë kuptimin dhe tolerancën reciproke, respektin e identiteteve dhe të ndryshimeve kulturore me anë të një komunikimi ndërkombëtar më të efektshëm.
- të mirëmbajë dhe të zhvillojë pasurinë dhe larminë e jetës kulturore në Europë nëpërmjet njohjes reciproke në rritje të gjuhëve kombëtare e rajonale, duke përfshirë edhe ato më pak të mësuarat.
-t'u përgjigjet nevojave të një Europe shumëgjuhëshe dhe shumëkulturëshe duke zhvilluar në mënyrë të ndjeshme aftësitë e Europianëve për të komunikuar midis tyre përtej kufijve gjuhësorë dhe kulturorë; bëhet fjalë për përpjekje të vazhdueshme gjatë gjithë jetës të cilat duhen inkurajuar, organizuar konkretisht dhe financuar nga organet kompetente në të gjitha nivelet e sistemit arsimor.
-të evitohen rreziqet që mund të vinin nga lënia mënjanë e atyre që nuk i zotërojnë aftësitë e nevojshme për të komunikuar në një Europë interaktive.

Samiti i parë i Kryetarëve të Shteteve (8-9 tetor 1993) e vuri theksin në mënyrë të veçantë në këtë objektiv, duke veçuar ksenofobinë dhe reagimet e ashpra ultranacionaliste jo

vetëm si një pengesë kryesore të lëvizjes dhe të intgrimit europian, por gjithashtu si kërcënimi më i madh për stabilitetin europian dhe për funksionimin e mirë të demokracisë. Samiti i dytë e konsideroi përgatitjen për qytetarinë demokratike si një objektiv si një objektiv demokratik primar, duke i dhënë kështu një rëndësi të madhe një objektivi tjetër të projekteve të tij të mëvonshme si:“ Zhvillimi i metodave të mësimit të gjuhëve moderne që përforcojnë pavarësinë e mendimit, të gjykimit dhe të veprimit të kombinuara me përgjegjësinë dhe me shprehitë shoqërore.“

Nën dritën e këtyr e objektivave, Komiteti i Ministrave vuri theksin mbi “rëndësinë politike sot dhe në të ardhmen të zhvillimit të fushave të veçanta të veprimit të tilla si strategjitë e ndryshueshmërisë dhe intensifikimit të mësimit të gjuhëve për të zhvilluar shumëgjuhësinë në kontekst pan-europian“ dhe tërhoqi vëmendjen mbi vlerën e zhvillimit të lidhjeve dhe shkëmbimeve edukative dhe mbi zhvillimin e të gjithë potencialit të teknologjive të reja të informacionit dhe të komunikimit.

1.3 Ç’KUPTOJMË ME “SHUMËGJUHËSI“ ?

Këto vitet e fundit, koncepti i shumëgjuhësisë ka marrë rëndësi në këndvështrimin e Këshillit të Europës për mësimin e gjuhëve. Dallohet “plurilinguzmi“ nga “multilinguizmi“që është njohja e një numri gjuhësh ose bashkëjetesa e gjuhëve të ndryshme në një shoqëri të caktuar. Mund të arrihet në “multilinguizëm“thjesht duke ofruar gjuhë të ndryshme në një shkollë ose në një sistem arsimor të caktuar, apo duke inkurajuar nxënësit të studiojnë më shumë se një gjuhë të huaj, ose duke zvogëluar vendin dominues të anglishtes në komunikimin ndërkombëtar. “Plurilinguizmi“ e ve theksin në faktin se gjatë kohës që përvoja gjuhësore e një individi në kontekstin e tij kulturor shtrihet nga gjuha amtare drejt grupit shoqëror pastaj drejt grupeve të tjerë (qoftë nëpërmjet nxënies shkollore ose jo), ai nuk i klasifikon gjuhët dhe kulturat nëpër ndarje të veçanta, por ndërton një aftësi komunikative për të cilën ndihmon çdo njohuri e çdo përvojë gjuhësore dhe në të cilën gjuhët janë në lidhje dhe ndërveprim me njera tjetrën. Në situata të ndryshme, një folës mund të përdorë me shkathtësi pjesë të ndryshme të kësaj aftësie për të hyrë në mënyrë të efektshme në komunikim me një folës të caktuar. Disa bashkëfolës për shembull, mund të kalojnën nga një gjuhë ose nga një dialekt në tjetrin, secili duke shfrytëzuar aftësitë në njerin apo në tjetrin për t’u shprehur në një gjuhë dhe për të kuptuar tjetrin. Ndonjë tjetër mund shfytëzojë njohuritë që ka në gjuhë të ndryshme për të kuptuar një tekst të shkruar, gojorë gjithashtu, në një gjuhë a priori të “panjohur“, duke njohur disa fjalë të maskuara por që u përkasin një stoku ndërkombëtar të përbashkët. Ata që kanë një farë njohurie, qoftë edhe të dobët, mund të ndihmojnë të tjerët që nuk kanë asnjë lloj njohurie për të komunikuar me anë të ndërmjetësisë midis individësh që nuk kanë asnjë gjuhë të përbashkët. Në mungesë të një ndërmjetësi, këta persona do të munden megjithatë të arrijnë në një nivel komunikimi duke përdorur çdo lloj mjeti gjuhësor, duke provuar shprehje të mundshmë në dialekte apo gjuhë të ndryshme, duke shfrytëzuar mjetet paragjuhësore (mimikën, gjestet, mimën) dhe duke thjeshtëzuar në mënyrë rrënjësore përdorimin e gjuhës.

Nga kjo pikpamje, qëllimi i mësimit të gjuhëve gjendet thellësisht i ndryshuar. Nuk bëhet më fjalë thjesht për të përftuar "zotërimin e një dy apo tre gjuhëve, cecila më vete, me një "folës të lindur ideal" si model i fundit. Qëllimi është të zhvillohet një repertor gjuhësor në të cilin të gjitha aftësitë gjuhësore të gjejnë vendin e tyre. Kjo sigurisht supozon që gjuhët e ofruara nga institucionet arsimore të jenë të ndryshme dhe nxënësit të kishin mundësinë të zhvillonin një aftësi shumëgjuhësore. Për më tepër, me t'u pranuar fakti që nxënia e një gjuhe është punë e një jete të tërë, zhvillimi i motivimit, i aftësisë dhe i besimit për t'i bërë ballë një përvoje të re gjuhësore jashtë mjedisit shkollor bëhet primar. Përgjegjësia e autoriteteve arsimore, e jurive të provimeve dhe e mësuesve nuk mund të kufizohet me arritjen e një niveli aftësie të caktuar në këtë apo atë gjuhë në një moment të caktuar sado e rëndësishme që të jetë.

1.4 PËRSE KUADRI I REFERENCËS ËSHTË I NEVOJSHËM ?

Në nëntor 1991, me inisiativën e Qeverrisë federale zvicerane, një Simpozium ndërqeverritar u mbajt në Rüschlikon (Zvicër) me temë: "Transparencë dhe koherencë në mësimin e gjuhëve në Europë: objektiva, vlerësim, çertifikim". Simpoziumi arriti në konkluzionet e mëposhtëme:

1. Duhet vazhduar forcimi i mësimdhënies/nxënies së gjuhëve në Shtetet anëtare për të favorizuar një lëvizje më të madhe, një komunikim ndërkombëtar më të efektshëm i cili, të respektojë identitetet dhe ndryshueshmërinë kulturore, një informim më të mirë, një shumëfishim të shkëmbimeve ndërvetiake, përmirësimin e mardhënieve të punës dhe të kuptimit reciprok.
2. Nxënia e gjuhëve duhet, për të arritur këto qëllime, të vazhdojë gjatë gjithë jetës dhe është me vend që të zhvillohet dhe të lehtësohet në të gjthë sistemin edukativ, që nga ai parashkollor deri në mësimin për të rritur.
3.Duhet hartuar një Kuadër europian i përbashkët reference për mësimin e gjuhëve në të gjitha nivelet me qëllim

- zhvillimin dhe lehtësimin e bashkëpunimit të institucioneve arsimore të vendeve të ndryshme
- vendosjen e një baze të mirë për njohjen reciproke të kualifikimeve në gjuhë
- ndihmën e nxënësve, mësuesve, hartuesve të programeve, organizmave të çertifikimit dhe administruesve të arsimit të bashkërendojnë përpjekjet e tyre.

Duhet vendosur shumëgjuhësia në kontekstin e shumëkulturave. Gjuha nuk është vetëm një element themelor i kulturës, është gjithashtu një mjet për të arritur në të shprehurit e kulturës. Themelorja e asaj që sapo u tha më sipër zbatohet gjithashtu në një fushë më të përgjithshme. Kulturat e ndryshme (kombëtare, zonale, shoqërore) të cilat njihen prej dikujt, nuk bashkëjetojnë thjesht njera pranë tjetrës në aftësinë e tij kulturore. Ato krahasohen me njera tjetrën, kundështojnë njera tjetrën dhe ndërveprojnë me njera tjetrën për të përftuar një aftësi shumëkulturore të pasuruar dhe të integruar, një nga përbërësit e së cilës është aftësia gjuhësore që ndërvepron edhe ajo vetë nga ana e saj me përbërësit e tjerë.

1.5 PËRSE PËRDORET KUADRI I REFERENCËS?

1.5.1 Përdorimet

Kuadri europian i përbashkët i referencës do të shërbente pikërisht për
• hartimin e programeve të mësimit të gjuhëve duke marrë parasysh
-njohuritë e mëparshme që supozohen se janë përvetësuar dhe lidhjen e këtyre programeve me mësimet e mëparshme dhe pikërisht me kalimin nga shkolla fillore në shkollën 9 vjeçare, në të mesmen, në arsimin e lartë si edhe në formimin e vazhduar
-objektivat
-përmbajtjen

• **organizimin e çertifikimit për gjuhët duke u nisur nga**
-përcaktimi i përmbajtjes së provimeve
-përcaktimi i kritereve të vlerësimit të formuluara sipas rezultateve pozitive dhe jo duke nënvizuar mangësitë

• **vendosja e një të mësuari të vetëdrejtuar që konsiston në**
-ndërgjegjësimin nxënësit për njohuritë dhe shprehitë e tij të tanishme
-të mësohet për të vendosur objektiva realiste dhe të vlefshme
-të mësohet të zgjedhë materialin
-të ushtrohet për të bërë vetëvlerësimin.

1.5.2 Tipologjia e programeve të mësimit dhe e çertifikimeve

Programet e mësimit dhe çertifikimet mund të jenë
-**globalë**, duke e bërë nxënësin të përparojë në të gjitha fushat e aftësisë gjuhësore dhe të aftësisë së komunikimit
-**i adaptueshëm**, duke zhvilluar aftësitë e nxënësit në një sektor të kufizuar për një objektiv të përcaktuar qartë
-**të ekuilibruar**, duke i dhënë një rëndësi të veçantë këtij apo atij aspekti të mësimit dhe duke formuar kështu një "profil" në të cilin njohuritë dhe shprehitë e të njëjtit nxënës të jenë në nivele pak a shumë të larta
-**të pjesshëm**, duke marrë përsipër vetëm disa veprimtari dhe shkathtësi (la reception, për shembull) dhe duke lënë mënjanë të tjerat.

Kuadri i përbashkët duhet të ndërtohet në mënyrë që të integrojë këto formula të ndryshme.

1.5.3 Kualifikime (të adaptueshme) sipas nevojës

Kur studiohet roli i *Kuadrit të përbashkë*t në nivele të larta të mësimit të gjuhës, është mirë të merret parasysh **përparimi i vevojave** të nxënësve dhe konteksti në të cilin ata jetojnë, studiojnë dhe punojnë. Në një nivel më të përparuar se sa Niveli prag, ndihet nevoja e kualifikimeve të përgjithshme që mund të bëhen sipas *Kuadrit të përbashkët,* me kusht që këto kualifikime të jenë të përcaktuara mirë, t'u përshtaten situatave kombëtare

dhe të mbulojnë fusha të reja, sidomos kulturore dhe më të specializuara. Për më tepër, modulet apo grupet e moduleve të përshtatura sipas nevojave, karakteristikave dhe burimeve specifike të nxënësve do të luajnë patjetër një rol të konsiderueshëm.

1.6 ÇFARË KRITERESH DUHET T'U PËRGJIGJET KUADRI I REFERENCËS ?

1.6.1 Për të arritur qëllimet e tij, *Kuadri europian i përbashkët*, duhet të jetë në mënyrë të mjaftueshme shterues, transparent dhe koherent.

1.6.1.1 Me termin **"maftueshmërisht shterues**" kuptohet që *Kuadri europian i përbashkët*, specifikon, aq sa kjo mund të bëhet, të gjithë gamën e njohurive gjuhësore, të shprehive gjuhësore dhe të përdorimeve të gjuhës (megjithatë, pa u përpjekur sigurisht të parashikojë a priori të gjitha përdorimet e mundshme të gjuhës : detyrë e pamundur) dhe që çdo përdorues do të mund të përshkruante objektivat e veta, etj. duke iu referuar atij. *Kuadri europian i përbashkët* dimensionet e ndryshme që përcaktojnë përshkrimin e një aftësie gjuhësore dhe të japë një seri pikash reference (nivelet apo shkallëzimet) të cilat mundësojnë përcaktimin e përparimit të të nxënit. Duhet të ngulitim mirë në mendje faktin që zhvillimi i aftësisë për të komunikuar merr parasysh edhe dimensione te tjera përveç atyre që janë vetëm gjuhësore (për shembull, ndjeshmëria ndaj aspekteve sociokulturorë, imagjinues dhe emocionalë; zotësia "për të mësuar se si të mësojnë", etj).

1.6.1.2 Me "**transparent**", duam të themi se informacionet duhet të formulohet në mënyrë të qartë dhe lehtësisht të kapshme e të kuptueshme nga të interesuarit.

1.6.1.3. Me "**koherent**" duhet kuptuar fakti që analiza e propozuar nuk përmban asnjë kundështi të brendshme. Për sa u përket sistemeve arsimore, koherenca kërkon që të ketë një raport harmonik ndërmjet elementëve të tyre

-zbulimi i nevojave
-përcaktimi i objektivave
-përcaktimi i përmbajtjes
-zgjedhja ose prodhimi i materialeve
-hartimi i programeve të mësimdhënies/nxënies
-zgjedhja e metodave të mësimdhënies/nxënies që do të përdoren
-vlerësimi dhe kontrolli

1.6.2. Ndërtimi i një *Kuadri* shterues, transparent dhe koherent për nxënien dhe mësimdhënien e gjuhëve nuk kërkon domosdoshmërisht zbatimin e një sistemi të vetëm dhe të njëjtë. Përkundrazi, *Kuadri i përbashkët* duhet të jetë i hapur dhe i manovrueshëm në mënyrë që të mund të zbatohet në situata të veçanta që kërkojnë përshtatjet e nevojshme. *Kuadri i refere*ncës duhet të jetë:

-me përdorime të shumta: mund të përdoret për çdo lloj qëllimi të mundshëm në planifikimin dhe vënien në dispozicion të mjeteve të nevojshme për mësimin e një gjuhe
-i zhdërvjelltë: që mund të përshtatet në kushte të ndryshme
-i hapur: mund të zgjerohet dhe të përmirësohet
-dinamik: do të jetë në zhvillim e ndryshim të vazhdueshëm në bazë të feed back-ut të dalë nga përdorimi
-i thjeshtë: paraqitet në mënyrë të tillë që të jetë i drejtpërdrejt i kuptueshëm dhe i përdorshëm për ata të cilëve u drejtohet
-jo dogmatik: nuk është i lidhur në mënyrë të pakthyeshme apo të vetme me asnjë nga teoritë apo praktikat konkurente të gjuhësisë apo të shkencave të edukimit.

KAPITULLI 2

METODA E PËRDORUR

PANORAMË

2.1 NJË PERSPEKTIVË VEPRUESE ……..
2.1.1 Aftësi të përgjithshme dhe individuale
2.1.2 Aftësi për të komunikuar me anë të gjuhës
2.1.3 Veprimtari gjuhësore
2.1.4 Fushat
2.2 NIVELET E PËRBASHKËTA TË REFERENCËS SË NJË AFTËSIE GJUHËSORE
2.3 NXËNIA DHE MËSIMDHËNIA E GJUHËS
2.4 VLERËSIMI

2.1 NJË PERSPEKTIVË VEPRUESE

Një *Kuadër reference* për nxënien, mësimdhënien dhe vlerësimin në gjuhët moderne, transparent, koherent dhe aq shterues sa mundet, duhet të paraqesë një pamje përgjithësuese të përdorimit dhe të nxënies së gjuhëve. Perspektiva që ka përparësi këtu është gjithashtu e tipit veprues, për faktin që ajo e konsideron përdoruesin dhe nxënësin e një gjuhe si aktorë shoqërorë që kanë për të përmbushur detyra (të cilat nuk janë vetëm gjuhësore) në rrethana dhe në një mjedis të dhënë, brënda një fushe veprimi të veçantë. Në se aktet gjuhësore realizohen nëpërmjet veprimtarive të të folurit (langagiere), vetë këto të fundit janë pjesë e veprimeve në një kontekst shoqëror ku gjejnë domethënien e tyre të plotë. Flitet për "detyrë" në masën ku veprimi kryhet nga një ose shumë subjekte të cilët mobilizojnë në mënyrë strategjike aftësitë që zotërojnë me qëllim që të arrijnë një

rezultat të caktuar. Perspektiva vepruese merr gjithashtu parasysh burimet njohëse, afektive dhe volitive dhe tërësinë e aftësive që zotëron dhe vë në jetë aktori shoqëror.

Nga kjo pikpamje, do të pranojmë këtu që çdo formë përdorimi dhe nxënieje e një gjuhe mund të karakterizohet nga propozimi i më poshtëm.

Karakteristika të çdo forme përdorimi dhe nxënieje të një gjuhe

Përdorimi i një gjuhe, duke përfshirë edhe nxënien e saj,përfshin veprime të përmbushura nga njerzit, të cilët si individë dhe si aktorë shoqërorë, zhvillojnë një numër **aftësish të përgjithshme** dhe veçanërisht **aftësinë e komunikimit gjuhëso**r. Ata vënë në zbatim aftësitë që zotërojnë në **kontekste** dhe **kushte** të ndryshme duke kapërcyer **vështirësitë** për të zhvilluar **veprimtaritë gjuhësore** që mundësojnë kuptimin dhe prodhimin e **teksteve** që trajtojnë tema të **fushave** të veçanta duke mobilizuar **strategjitë** më të përshtatëshme për përmbushjen e **detyrave** që duhen realizuar. Kontrolli i këtyre veprimtarive nga bashkëfolësit sjell përforcimin ose ndryshimin e aftësive.

-**Aftësitë** janë tërësia e njohurive, shkathtësive dhe dispozitave që te lejojnë të veprosh.
-**Aftësitë e përgjithshme** nuk lidhen vetëm me gjuhën por kanë të bëjnë me çdo lloj veprimtarie duke përfshirë edhe ato gjuhësore.
-**Konteksti** ka të bëjë me një shumëllojshmëri ngjarjesh dhe parametrash të një situate të caktuar (fizike e të tjera), të lidhura me personin por edhe jashtë tij, në të cilën realizohen aktet e komunikimit.
-**Veprimtaritë gjuhësore** lidhen me ushtrimin e aftësisë së komunikimit gjuhësor, në një fushë të caktuar, për të trajtuar (kuptuar dhe/ose prodhuar) një ose disa tekste me qëllim realizimin e një detyre.
-**Proçesi gjuhësor** me një seri dukurish neurologjike dhe fiziologjike që marrin pjesë në të kuptuarit dhe në të shprehurit me shkrim dhe me gojë.
-**Përkufizohet si tekst** çdo pjesë ligjërate (gojore apo e shkruar) që lidhet me një fushë të veçantë, e cila shërben si object apo si qëllim, si product apo si proçes për një veprimtari gjuhësore gjatë realizimit të një detyre.
-**Me fushë** është e përshtatshme të quhen sektorët e mëdhenj të jetës shoqërore ku realizohen ndërhyrjet e aktorëve shoqërorë. Në përgjithësi përfshihen kategorizime madhore që kanë të bëjnë me mësimdhënien / nxënien e gjuhëve: fusha educative, fusha profesionale, fusha publike, fusha personale.
-**Strategji** do të konsiderohet çdo renditje e organizim me një qëllim të caktuar i veprimeve të përzgjdhura nga një individ për të përmbushur një detyrë që I caktohet apo që e merr përsipër ta kryejë.
-Detyrë do të quhet çdo veprim i qëllimshëm që përfytyrohet nga aktori si i domosdoshëm për të arritur në një rezultat të caktuar në funksion të zgjidhjes së një problemi, të përmbushjes së një problemi, të një qëllimi të caktuar. Mund të bëhet fjalë gjithashtu, sipas këtij përkufizimi, të çvendosësh një dollap, të shkruash një libër, të marrësh një vendim gjatë diskutimit të një kontrate, të bësh një lojë letrash, të bësh porosinë në një restorant, të përkthesh një tekst në gjuhë të huaj apo të përgatishësh në grup gazetën e klasës.

Në se supozohet se dimensionet e ndryshme të sipërpërmendura ndërthuren në çdo lloj forme të përdorimit dhe të të nxënit të një gjuhe, supozohet gjithashtu se çdo akt mësimdhënie apo të nxëni të një gjuhe është i lidhur në një farë mënyre me secilin nga këto dimensione: strategjitë, detyrat, tekstet, aftësitë individuale, aftësinë gjuhësore të komunikimit, veprimtaritë gjuhësore dhe fushat.

Në proçesin e mësimdhënies e nxënies së gjuhëve, mund të ketë një përqëndrim më të theksuar, përsa i përket objektivit dhe për rrjedhojë edhe vlerësimit, në këtë apo atë dimension ose në këtë apo atë grup dimensionesh (duke i konsideruar dimensionet e tjera si mjete në lidhje me objektivat, oase mund t'u jepet përparësi në një moment tjetër, ose si jo aq të domosdoshme në një rrethanë të caktuar).
Nxënës, mësues, përgjegjës të programeve të studimit, autorë të mjeteve pedagogjike dhe hartues testesh bëjnë pjesë në mënyrë të domosdoshme në këtë lojë midis përqëndrimit në njerin dimension dhe shkallës e mënyrës së marrjes parasysh të dimensioneve të tjera. Shembujt që do të vijojnë më tej do të ilustrojnë këtë dukuri. Por është e lehtë të kuptohet që në këtë moment se, në se qëllimi, i cili shpesh bëhet i ditur (sepse është më përfaqësuesi i një ecurie metodologjike?) është zhvillimi i një aftësie për të komunikuar, disa programe mësimdhënieje/nxënieje synojnë në fakt një zhvillim cilësor ose sasior të veprimtarive gjuhësore në gjuhë të huaj, të tjerë këmbëngulin në rezultatet në një fushë të caktuar, të tjerë akoma në zhvillimin e disa aftësive të përgjithshme individuale, të tjerë në përsosjen e strategjive. Konstatimi që "gjithçka qëndron", nuk përjashton faktin që objektivat të jenë të ndryshme.

Secila nga kategoritë e sipërpërmendura mund të ndahet në nën-kategori të përgjthshme të cilat do të studiohen në kapitujt që vijojë. Do të tregohet interes vetëm për dimensionet e ndryshme të aftësive të përgjthshme, të aftësisë së komunikimit dhe të veprimtarive e fushave gjuhësore.

2.1.1 Aftësitë e përgjithshme individuale

Aftësitë e përgjithshme individuale të subjektit që mëson apo komunikon (shiko 5.1) mbështeten pikërisht në njohuritë, shprehitë, shkathtësitë dhe qëndrimet që ai zoteron, si edhe në shprehitë e të mësuarit.

-Dijet, ose njohuritë deklarative (shiko 5.1.1) konsiderohen si njohuri që vijnë nga përvoja shoqërore (njohuri empirike) ose nga te nxënët institucional (njohuri akademike). Çdo komunikim njerëzor mbështetet mbi njohuritë botërore. Në lidhje me të nxënët dhe përdorimin e gjuhëve, njohuritë që duhen nuk janë, sigurisht, vetëm ato që kanë të bëjnë në mënyrë direkte me gjuhët dhe kulturat. Njohuritë akademike të një fushe edukative, shkencore ose teknike, njohuritë akademike ose empirike të një fushe profesionale janë sigurisht të një rëndësie të madhe në kapjen dhe kuptimin e teksteve në gjuhë të huaj, që kanë të bëjnë me fushat në fjalë. Por, njohuritë empirike të jetës së përditshme (organizimi i ditës, shtrirja e vakeve, mënyra e transportit, e komunikimit dhe informacionit), në fushat publike ose vetjake, janë gjithashtu themelore për realizimin e veprimtarive gjuhësore në gjuhë të huaj. Njohja e vlerave dhe e besimeve të grupeve të

caktuara shoqërore në zona të tjera ose ne vende të tjera, të tilla si besimet fetare, tabutë, një histori e përbashkët, etj. Janë thelbësore për komunikimin ndërkulturor. Fushat e shumta të dijes ndryshojnë nga një individ tek tjetri. Ato mund t'i përkasin një kulture të caktuar; megjithatë kanë të përbashkëta universale.

Nëse pranohet që çdo njohuri e re jo vetëm që u shtohet njohurive të mëparshme, por nga njëra anë, për integrimin e saj varet nga natyrëa nga pasurimi dhe strukturimi i këtyre të fundit dhe nga ana tjetër, edhe ajo vetë ndihmon në ndryshimin dhe në ristrukturimin e tyre, qoftë edhe pjesërisht, atëherë vetëkuptohet që dijet që zotëron individi lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë me mësimin e një gjuhe. Në shumë raste, metodat e mësimdhënies/nxënies e marrin sit të mirëqënë që kjo njohje e botës ekziston. Megjithatë, në disa kontekste (përvojë intensive, (d'immersion,) shkollimi ose ndjekja e studimeve universitare në një gjuhë tjetër përveç asaj amtare), ka një pasurim të njëkohshëm dhe të lidhur ngushtë të njohurive gjuhësore dhe të njohurive të tjera. Lidhjet midis dijeve dhe aftësisë për të komunikuar kërkojnë që të studiohen me vëmendje.

Shkathtësitë dhe shprehitë (shiko 5.1.2), qoftë kur bëhet fjalë për të ngarë nje makinë, për të luajtur në violinë apo për të drejtuar një mbledhje, e kanë burimin më tepër në zotërimin proçedurial se san ë njohuritë declarative, pork y zotërim ka patur nevojë gjatë nxënies së mëparshme, për marrjen e njohurive më pas "të harruara" dhe shoqërohet me forma të të qënies të tilla si qetësia apo tensioni gjatë zbatimit.
Kështu, në se marrim shembullin e drejtimit të automobilit, i cili për nga ambjentimi dhe përvoja e mësimit të mëparshëm, është është kthyer në një zinxhir proçedurash pothuaj automatike (débrayer, të tejkalosh shpejtësinë etj.) ka kërkuar në fillim të një ndarje të qartë të vëprimeve dhe të shprehura me fjalë (lëshoni me fjalë pedalin e gazit, kaloni në marshin e tretë …) dhe marrjen e njohurive (ndodhen tre pedale në një makinë jo automatike, që vendosen në lidhje me njera tjetrën në mënyrë të tillë …) të cilat nuk ka nevojë t'i kujtojmë kur "dimë të drejtojmë".
Gjatë mësimit të drejtimit të makinës, kërkohet një vëmendje e madhe, ndërgjegjeshmëria dhe gatishmëria më tpër sesa imazhi i vetvetes (rreziku për dështim, për të treguar paftësi) janë veçanërisht të dukshme. Me t'u arritur zotërimi, nga drejtuesi apo drejtuesja e makinës do të pritet një sjëllje që tregon lehtësi dhe besim në vetvete, me përveç shqetësimit për asagjerët dhe për drejtuesit e tjerë. Është e qartë që analogjia me disa aspekte të mësimit të një gjuhe këtu mund të bëhet fare lehtë (për shembull, shqiptimi ose disa pjesë të gramatikës siç është zgjedhimi i foljeve).

Qëndrimet (les saviors -être) (voir 5.1.3), duhet të konsiderohen si dispozita individuale, tipare të personalitetit, premisa sjelljesh, që prekin për shëmbull imazhin e vetvetes dhe të të tjerëve, karakterin e hapur apo të ndrojtur që shfaqet gjatë ndërveprimeve shoqërore. Qëndrimet nuk shihen si veti të qëndrueshme të personit dhe janë të ndjeshme ndaj ndryshimeve. Këtu përfshihen edhe faktorët kulturorë të cilët mund t'i ndryshojnë.

Është për t'u theksuar se këto tipare të personalitetit, këto mënyra të qëni, këto premisa merren parasysh në konsideratat reth mësimdhënies/nxënies së gjuhëve.

Për këto arësye, edhe pse mund të jenë të vështira për t'u dalluar dhe për t'u përcakuar, ato duhet të zenë vendin e tyre në Kuadrin e referencës. Për më tepër, në se i kategorizojmë si pjesë e aftësive të përgjithshme individuale, pra, nga njera anë si përbërëse të zotësive të aktorit shoqëror dhe nga ana tjetër sit ë përftueshme dhe të ndryshueshme gjatë përdorimit bile edhe të nxënit (për shembull, të një apo disa gjuhëve të huaja), formimi me këto mënyra të qëni mund të bëhet një objektiv. Siç konstatohet shpesh, qëndrimet kanë karakter kulturor dhe janë të ndjeshme për perceptimet dhe mardhëniet midis kulturave: kjo mënyrë të qëni (të sjelluri) që një anëtar i një culture tjetër e quan si më të përshtatshmen për të shprehur ngrohtësi, përzemërsi dhe interes, mund të përjetohet nga një anëtar i një kulture tjetër si shenjë agresiviteti dhe vulgariteti.

Mënyrat e të nxënit (shiko 5.1.4) vënë në zbatim njëkohësisht mënyrat e sjelljes, njohuritë dhe shprehitë dhe mbështeten në aftësi të tipeve të ndryshme. Në këtë rrethanë, "mënyrat e të nxënit"mund të parafrazohen si "mënyrë sjelljeje për të zbuluar tjetrin", tjetri mund të jetë një gjuhë tjetër, një kulturë tjetër, njerëz të tjerë apo njohuri të reja.

Në se nocioni "mënyra e të nxënit" është i vlefshëm në të gjitha fushat, ai gjen një jehonë të veçantë në mësimin e gjuhëve. Sipas nxënësve, mënyrat e të nxënit kanë të beëjnë me **kombinime** të ndryshme në shkallë të ndryshme të disa aspekteve të qëndrimeve, të shkathtësive dhe të njohurive. Mënyra e të mësuarit kombinohet me:
-*qëndrimet (sjelleje)t*: për shembull një gatishmëri për të marrë inisiativa, dmth rreziqe në komunikimin ballë për ballë në mënyrë që të kapen rastet për të marrë fjalën, për
t'i dhënë ndihmë bashkëfolësit, për t'i kërkuar këtij të fundit riformulime lehtësuese etj.; gjithashtu veti dëgjimore, vëmendje për atë që thotë tjetri, kujdes për mundësinë e keqkuptimeve kulturore në mardhënien me tjetrin.
-*njohuritët*: për shembull të dish se çfar tipi mardhëniesh morfosintaksike i korrespondojnë larmisë së zgjedhimeve në gjuhën që ka rasa; ose shembull tjetër: të dihet që praktikat e ushqimit ose të dashurisë mund të përmbajnë tabu ose rite të veçanta që ndryshojnë sipas kulturave ose me ngjyrave fetare.
-*shprehitët:* për shembull të orientohesh shpejt në një fjalor apo në një qendër dokumentare; të dish të përdorësh mjetet audiovizuale apo informatike të cilat përbëjnë burime për të nxënët.

Sipas nxënësve, mënyrat e të nxënit mund të paraqiten si komponentë të ndryshueshëm dhe që mund të luhaten midis qëndrimeve, njohurive apo shkathtësive si edhe zotësisë për të administruar të panjourën.
Qëndrimet dhe sjelljet mund të paraesin **luhatje** në funksion të
-*ndryhueshmërisë së objekteve*: në së ka të bëjë sipas rastit me njerëz të rinj, me një sector dijesh të panjohur për të, me një kulturë shumë pak të njour për të, me një gjuhë të huaj
-*ndryshueshmërisë sipas projekteve*: përballë të të njëjtit objekt (për shembull, mardhëniet prindër/fëmijë në një komunitet të dhënë), proçedurat e zbulimit, të kërkimit, të të kuptuarit nuk nuk do të jenë të njëjta për një etnolog, një turist, një missionar, një gazetar, një educator, një mjek ku secili ndërhyn në perspektivën që i takon

-*ndryshueshmërisë sipas momenteve dhe përvojës së mëparshme*: mënyrat e të nxënit që përdoren për një gjuhë të huaj të pestë kanë shansin të jenë të ndryshme nga ato që janë përdorur për gjuhën e parë të huaj.

Do të duhet të studiohen këto ndryshime në të njëjtën mënyrë si koncepte të tilla si "stile të të nxënit" ose "profili i nxënësit" për sa kohë që këto të fundit nuk janë quajtur si të dhëna dhe të pandryshueshme njëherë e përgjithmonë.

Në këndvështrimin e të nxënit, strategjitë që individi përzgjedh për të përmbushur një detyrë të dhënë mund të luajnë me larminë e mënyrave të të nxënit që ai ka në dispozicion. Por edhe larmia e përvojave të mëparshme të të nxënit kur ato nuk ndahen nga njera tjetra dhe nuk janë përsëritëse, pasurojnë aftësinë e të nxënit.

2.1.2 Aftësia e komunikimit gjuhësor

Aftësia e komunikimit gjuhësor përmban në vetvete disa përbërësa: **një përbërës gjuhësor, një përbërës socio-gjuhësor, një përbërës pragmatik.** Secili nga këta përbërës përmban në vetvete njohuri, shkathtësi e shprehi.

· **aftësia gjuhësore** është e lidhur me njohuritë e leksikut, fonetikës, sintaksës dhe dimensioneve të tjera të sistemit të një gjuhe i marrë si i tillë, pavarësisht nga vlera sociogjuhësore e varianteve të tij dhe funksionet pragmatike që ai realizon. Kjo përbërëse e konsideruar në kënvështrimin këtu si aftësi komunikimi gjuhësor e një aktori të dhënë, ka të bëjë jo vetëm me shtrirjen dhe cilësinë e njohurive(për shembull në dallimin fonetik apo në shtrirjen dhe saktësinë e fjalorit), por gjithashtu me organizimin kognitiv dhe mënyrën e të mbajturit mend të këtyre njohurive (për shembull rjetet lidhëse të niveleve të ndryshme në të cilët një element leksikal mund të ndodhet tek ky folës) dhe me aksesibilitetin (aktivizimin, kujtesën dhe disponibilitetin). Njohuritë mund të jenë të ndërgjegjshme dhe të qartae të dukshme ose jo (për shembull për sa I përket zotërimit të sistemit fonetik). Organizimi dhe aksesi….. ndryshojnë nga një individ tek tjetri dhe, tek i njëjti individ pësojnë gjithashtu ndryshime të brendëshme (për shembull për një individ shumëgjuhësh, sipas variacioneve të aftësisë së tij shumëgjuhëshe). Do të mendonim gjithashtu që organizimi kognitiv I leksikut dhe mbajtja mend e shprehjeve, etj varen, përveç faktorëve të tjerë edhe nga karakteristikat kulturore të një (ose disa) komuniteteve ku aktori është rritur dhe ka marrë mësimet e tij.

· **Aftësia sociogjuhësore** ka të bëjë me parametrat sociokulturorë të përdorimit të gjuhës. E ndjeshme ndaj normave shoqërore (rregullat se si i drejtohesh dikujt, të mirësjelljes, rregullimi i mardhënieve midis brezave, sekseve, statusit, grupeve shoqërore, të koduara nga gjuha dhe një numër ritualesh themelorë në funksionimin e një komuniteti), komponenti sociogjuhësor prek në mënyrë të dukshme çdo komunikim gjuhësor midis përfaqësuesve të kulturave të ndryshme, megjithse shpesh bëhet pa e ditur as vetë pjesmarrësit.

· Aftësia pragmatike mbulon përdorimin funksional të burimeve të gjuhës (realizimin e funksioneve gjuhësore, të akteve gjuhësore) duke u mbështetur në modelet e

shkëmbimeve interactionnels. Ajo lidhet gjithashtu me zotërimin e ligjëratës, të kohezionit dhe të koherencës së saj, me gjetjen e tipeve dhe gjinitë e teksteve, të nuancave të ironisë dhe parodisë. Për më tepër akoma, më shumë për këtë component se sa për komponentin gjuhësor, nuk është nevoja të këmbëngulet mbi incidences e forta të ndërveprimeve dhe të mjedisit kulturor në të cilët bëhet ndërtimi i aftësive të tilla.

Të gjitha kategoritë e përdorura këtu kanë për qëllim të karakterizojnë fushat dhe tipet e aftësive që një aktor shoqëror integron, dmth, përfytyrimet, mekanizmat dhe kapacitetet për të cilat realiteti kognitiv rend compte dëshmon për sjellje dhe realizime të dukshme. Njëkohësisht, çdo proçes të nxëni do të lehtësojë zhvillimin ose transformimin e përfytyrimeve të brendshme, të këtyre mekanizmave dhe të këtyre kapaciteteve.

Secili nga këta përbërësa do të studihet më e hollësi në Kapitullin 5.

2.1.3 Veprimtaritë gjuhësore

Aftësia e komunikimit gjuhësor e një subjekti që mëson dhe komunikon zbatohet me realizimin e veprimtarive të larmishme gjuhësore që lidhen me receptimin, prodhimin ndërveprimin, ndërmjetësimin (sidomos veprimtaritë e përkthimit dhe të interpretimit), çdonjera nga të cilat mund të përmbushet me gojë ose me shkrim, ose me gojë dhe me shkrim sëbashku.

· Megjithatë, veprimtaritë gjuhësore **të marrjes** (reception)(gojor dhe/ose të shkruar) ose **të prodhimit** (gojor dhe /ose të shkruar) janë të parat sepse janë më të domosdoshmet në lojën e ndërveprimit. Megjithatë, në Kuadrin e referencës, përdorimi i këtyre termave për veprimtaritë gjuhësore do të kufizohet në rolin që ato luajnë kur janë të izoluara. Veprimaritë e marrjes (të të kuptuarit) nënkuptojnë qetësi dhe vëmendje tek materiali. Ato zenë gjithashtu një vend të gjerë në shumë forma të nxënies (kuptimi i përmbajtjes së mësimit, konsultimi i një metode, i një vepre apo i një dokumenti tjetër). Veprimtaritë e prodhimit(të të shprehurit) kanë një rol të rëndësishëm në shumë sektorë akademikë dhe profesionalë (paraqitje dhe referime me gojë, studime dhe raporte me shkrim) dhe në vlerësimin shoqëror për të cilin ato zhvilohen veçanërisht (gjykimet e sjella mbi paraqitjet me shkrim, mbi rrjedhshmërinë, lehtësinë e marrjes së fjalës dhe të raportimit gojor).

· Gjatë **ndërveprimit**, të paktën dy aktorë marrin pjesë në një shkëmbim me gojë ose/dhe me shkrim dhe alternojnë momentet e marrjes dhe të prodhimit që mund të ndërthuren në shkëmbimet gojore. Bile edhe kur radha e fjalës respektohet në mënyrë rigoroze, dëgjuesi i paraprin vazhdimit të mesazhit dhe përgatit një përgjigje.Kështu, të mësosh të ndërveprosh nënkupton më shumë se sa të marrësh dhe të prodhosh thëniet. Në përgjithësi i kushtohet një rëndësi shumë e madhe ndërveprimit në përdorimin dhe nxënien e gjuhës duke ditur rolin qëndror që ajo luan në komunikim.

· Duke u ndodhur në të njëjtën kohë midis marrjes dhe prodhimit, veprimtaritë gjuhësore me gojë dhe/ose me shkrim **të ndërmjetësimit**, lejojnë që, nëpërmjet përkthimit ose

interpretimit, përmbledhjes apo raportimit të shprehet për një të tretë një (ri)formulim i një teksti të parë me të cilin, personi i tretë nuk u njoh drejtpërdrejt që në fillim. Veprimtaritë gjuhësore të ndërmjetësimit, duke (ri)trajtuar një tekst tashmë ekzistues, zënë një vend të konsiderueshëm në funksionimin gjuhësor të zakonshëm të shoqërive tona.

2.1.4.Fushat

Këto veprimtari gjuhësore bëjnë pjesë në brendësi të fushave të cilat vetë janë shume të larmishme por ku në lidhje me të nxënët e gjuhëve, ëhtë me vend të veçojmë katër sektorë madhorë: **fusha publike**, **fusha profesionale**, **fusha edukative** dhe **fusha vetiake**.

· Në **fushën publike**, përmbidhet gjithçka që ka të bëjë me shkëmbimet shoqërore të zakonshme (mardhënie tregëtare e qytetare; shërbime publike, veprimtari kulturore, koha e lirë në vende publike, mardhëniet me mediat etj.). Për të qenë më e plotë, fusha vetiake do të karakterizohet nga mardhëniet familiare po aq sa edhe nga praktikat shoqërore individuale.
· **Fusha profesionale** mbulon gjithçka që ka të bëjë me ndërhyrjet dhe mardhëniet e aktorëve në ushtrimin e veprimtarisë së tyre profesionale. **Fusha edukative** është ajo ku aktori gjendet në një kontekst (shpesh i institucionalizuar) formimi dhe i detyruar të njohuri dhe shkathtësi të përcaktuara.

2.1.5. Detyrat, strategjitë dhe tekstet

Komunikimi dhe nxënia kalojnë nëpërmjet realizimit të **detyrave** që nuk janë vetëm gjuhësore edhe pse në to ka veprimtari gjuhësore dhe kërkojnë aftësi komunikimi të subjektit. Për sa kohë që këto detyra nuk janë as rutinë dhe as të automatizuara, ato kërkojnë ndihmën e **strategjive** nga ana e aktorit që komunikon dhe mëson. Për sa kohë që përmbushja e tyre kalon nëpërmjet veprimtarive gjuhësore, ato kërkojnë trajtimin e **teksteve** gojorë ose të shkruar (nëpërmjet marrjes, prodhimit, ndërveprimit dhe ndërmjetësimit).

Modeli i skicuar këtu në tërësinë e tij është **domosdoshmërisht i tipit veprues**.Ai përqëndrohet në lidhjen midis, nga njëra anë, strategjitve të aktorit, ato vetë të lidhura me aftësitë e tij dhe me perceptimin/përfytyrimin që ai ka për situatën, në të cilën vepron, dhe nga ana tjetër, detyra(t) që duhen realizuar në një mjedis dhe në kushte të caktuara. Kështu, dikush që duhet të vendosë një dollap (detyra) mund të provojë ta shtyjë, ta çmontojë për ta transportuar më lehtë dhe pastaj ta rimontojë, të therrasë një ndihmës nga jashtë, të heqë dorë nga kjo punë dhe të bindë veten se kjo punë mund të presë dhe për nesër, etj (kaq shumë strategji). Sipas strategjisë së përdorur, kryerja (ose lenia, shtyrja, ripërcaktimi) i detyrës, mund të kalojë ose jo nëpërmjet një veprimtarie gjuhësore dhe studimit të një teksti (leximi i një shënimi për çmontimin, t'I telefonohet dikujt, etj.). Në të njëjtën mënyrë, një nxënës që duhet të përkthejë një tekst nga gjuha e huaj (detyra) mund të kërkojë, nëse ekziston tashmë një përkthim, të pyesë një nxënës tjetër për t'i treguar se çka bërë ai, të hapë fjalorin, të japë një kuptim aty për aty duke u nisur nga disa

fjalë ose nga ndonjë ndërtim sintaksor që ai e njeh, të imagjinojë një pretekst për të mos e kryer këtë detyre, etj, (strategji të shumfishta).
Për të gjitha këto raste të parashikuara, do të ketë domosdoshmërisht këtë herë një veprimtari gjuhësore dhe studim teksti (përkthim/ndërmjetësim, bashkëpunim gojor me një shok, letër ose fjalë për t'i kërkuar falje profesorit, etj.).

Lidhja midis strategjive, detyrës dhe tekstit është në funksion të natyrës së detyrës. Kjo e fundit mund të jetë kryesisht gjuhësore, që do të thotë që veprimet që ajo kërkon janë para së gjithash veprimtari gjuhësore dhe që strategjitë e zbatuara kanë të bëjnë në rradhë të parë me veprimtaritë gjuhësore (psh: të lexohet dhe të komentohet një tekst, të plotësohen fjalët që mungojnë në një ushtrim, të mbahet një konferencë, të mbahen shënime gjatë një referimi). Ajo mund të përmbajë edhe një element gjuhësor, që do të thotë që veprimet që ajo kërkon janë vetëm pjesërisht veprimtari gjuhësore dhe që strategjitë e zbatuara kanë të bëjnë me veprimtari të tjera, përvec atyre gjuhësore (psh: të përgatisësh një pjatë duke iu përmbajtur një recete guzhine).
Detyra mund të kryhet po aq mirë pa ndihmën e një veprimtarie gjuhësore; në këtë rast veprimet që ajo kërkon nuk lidhen me gjuhën dhe strategjitë, që kërkohen lidhen me veprime të tjera.
P.sh: Montimi i një tende kampingu nga disa persona kompetentë mund të bëhet në qetësi. Ai mund të shoqërohet herë pas here me disa shkëmbime gojore, që lidhen me veprime teknike. Mund të shoqërohet sipas rastit me një bisedë që nuk ka të bëjë fare me detyrën që po kryhet, ose me melodi të kënduara me zë të ulët dhe pa hapur gojën nga njeri apo tjetri. Përdorimi i gjuhës bëhet i nevojshëm kur njëri nga anëtarët e grupit nuk di se ç'duhet të bëjë ose për një arsye çfarëdo proçedura e zakonshme nuk po ecën.

Në këtë perspektivë, strategjitë e komunikimit dhe strategjitë e të nxënit, nuk janë gjë tjetër veçse strategji si gjithë të tjerat, ashtu si detyrat komunikative dhe detyrat e të nxënit nuk janë veçse detyra si gjithë të tjerat. Po kështu tekstet "autentike" ose tekstet e hartuara për qëllime pedagogjike, tekstet e librave ose tekstet e prodhuara nga nxënësit nuk janë veçse tekste si gjithë të tjertët.

Kapitujt e mëposhtëm propozojnë një paraqitje të hollësishmë të çdo dimensioni dhe të nënkategorive, të shoqëruara me shembuj dhe me vlerësim aty ku është e nevojshme.
-Kapitulli 4 trajton dimensionin e përdorimit të gjuhës – ç'far i kërkohet të dijë një nxënës apo një përdorues.
-Kapitulli 5 trajton aftësitë, që i lejojnë përdoruesit të gjuhës të veprojë.

2.2 NIVELET E PËRBASHKËTA TË REFERENCËS TË NJË AFTËSIE GJUHËSORE

Përveç përshkrimit të komentuar më sipër, Kapitulli 3 jep një "dimension vertikal" dhe paraqet një seri në rritje të niveleve të përbashkëta të referencës për të përshkruar aftësinë e nxënësit. Kategoritë përshkruese që jepen në Kapitujt 4 dhe 5 shënojnë vijat e trasha të një "dimensioni horizontal" të përbërë nga parametra të veprimtarisë komunikative dhe

të aftësisë gjuhësore komunikative. Është e zakonshme të paraqitet një seri nivelesh në një seri parametrash në formën e një tabele me shtylla dhe rreshta. Bëhet fjalë këtu për një thjeshtëzim të kosniderueshëm meqënëse do të mjaftonte për shembull të shtohej një fushë për të dhënë një dimension të tretë dhe kjo tabelë do të transformohej në një kub nocionesh. Të paraqitet kjo shkallë shumëdimensionale në një diagram do të përbënte një sfidë të vërtetë, ndoshta të pamundur.

Shtimi i nje dimensioni vertikal ne *Kuadrin e referencës* lejon megjithatë të përvijohet ose të vihet në dukje hapësira e të nxënit në mënyrë të thjeshtuar sigurisht, por të nevojshme për një numër arsyesh.
-Përpjekja e përkufizimit të aftësisë së nxënësit sipas kategorive të përdorura në *Kuadrin e referencës* mund të ndihmojë për ta bërë më konkrete atë çka pritet të realizohet në nivele të ndryshme në funksion të këtyre kategorive. Kjo mund të lehtësojë gjithashtu hartimin e qartë dhe realist të objektivave të përgjithshme të mësimit.
-Të nxënit afatgjatë ose afatmesëm duhet të organizohet me unitete që mbajnë parasysh përparimin dhe sigurojnë vazhdimësinë. Programet dhe materialet duhet të plotësojnë njeri tjetrin. Një kuadër reference të niveleve mund të lehtësojë këtë operacion.
-Përpjekjet e të nxënit në lidhje më këto objektiva dhe me këto unitete duhet të vendosen në vijën vertikale të përparimit, që do të thotë të vlerësohen në funksion të aftësisë së përftuar.
-Një vlerësim i tillë duhet të mbajë parasysh të nxënët e rastësishëm, jashtë sistemit shkollor siç janë pasurimet jo themelore të përmendura më parë. Ekzistenca e një bashkësie shprehjesh të aftësive që tejkalojnë kufijtë e një programi të dhënë mund të lehtësojë këtë veprim.
-Prurja e një baterie shprehjesh të aftësive do të lehtësojë krahasimin e objektivave, të niveleve, të materialit, të testeve dhe të realizimeve në situate dhe në sisteme të ndryshme.
-Një kuadër reference që merr parasysh njëkohësisht dimensionin horizontal dhe dimensionin vertical lehtëson përcaktimin e objektivave të pjesshëm dhe njohjen e aftësive të pjesshme dhe të profileve të paeuilibruara përsa u përket prirjeve.
-Një kuadër nivelesh dhe kategorish që lehtëson përcaktimin e natyrës së objektivave është një mjet për inspektorin.
-Një kuadër i këtij tipi mund të lehtësojë për të vlerësuar në se nxënësit punojnë në nivelin e duhur në fusha të ndryshme dhe nëse zotësia e tyre në këto fusha i përgjigjet një norme sipas nivelit të tyre të të nxënit, qëllimeve të tyre immediate dhe në një afat më të gjatë, rezultateve të shprehura në termat e aftësisë gjuhësore reale dhe të zhvillimit vetiak.
-Më në fund, gjatë karierës së të nxënit të gjuhëve, studentënt do të frekuentojnë një numër institucionesh arsimore dhe organizma që do t'u ofrojnë kurse gjuhe; ekzistenca e një shkalle nivelesh mund të lehtësojë bashkëpunimin e këtyre sektorëve midis tyre. Me një lëvizje njerzish gjithnjë në rritje, bëhet gjithnjë e më e zakonshme kalimi i nxënësve nga një system edukativ në tjetrin dmth në fund apo në mes të një cikli. Kjo dukuri e bën akoma më të rëndësishme ekzistencën e një shkalle të përbashkët që të tregojë njohuritë e tyre.

Duke studiuar dimensionin vertikal të *Kuadrit të referencës*, nuk duhet harruar që proçesi i nxënies së një gjuhe është i vazhdueshëm dhe individual. Nuk mund të ketë dy përdorues të një gjuhe qofshin këta folës vendas apo nxënës të huaj që të kenë saktësisht të njëjtat aftësi ose që t'i zhvillojnë ato në të njëjtën mënyrë. Çdo tentativë për të përcaktuar "nivele" aftësie është arbitrare në një masë të gjerë siç do të ishte në çdo fushë tjetër njohurish ose shprehish. Megjithatë, është e nevojshme, për arësye praktike, **të hartohet një shkallë nivelesh** me qëllim që të segmentohet proçesi i nxënies për të ndërtuar programet, provimet etj. Numri dhe nivelet që do të arrijnë varen gjerësisht nga organizimi i veçantë i këtij apo atij sistemi arsimor si edhe nga objektivi që ka paraprirë për hartimin e tyre. Mund të përcaktohen ecuritë dhe kriteret për etalonimin dhe formulimin e përshkruesve njësoj si për të karaktërizuar nivelet e njëpasnjëshme të aftësisë. Çështjet e ngritura dhe opsionet e mundshme thellohen në Aneksin A. U rekomandohet me këmbëngulje përdoruesve të këtij *Kuadri reference* të konsultojnë këtë pjesë dhe bibliografinë që e shoqëron përpara se të marrin vendimet për etalonimin.

Duhet të kujtojmë gjithashtu që nivelet nuk pasqyrojnë veçse një dimension vertical. Ata marrin e shumë pak parasysh faktin që nxënia e një gjuhe bëhet duke përparuar në planin horizontal po aq sa në planin vertikal, sa më shumë që nxënësit bëhen të zotë në një gamë të gjerë veprimtarish. Përparimi nuk konsiston vetëm në ngjitjen e shkallëve vertikale. Nuk ka ndonjë detyrim logjik, të veçantë për nxënësin, të kalojë të gjitha nivelet elementare të një shkalle. Ai mund të marrë një drejtim horizontal (duke kaluar një kategori fqinjë) më shumë duke i zgjeruar aftësitë e tij se sa duke duke i rritur brenda një kategorie. Në mënyrë reciproke, shprehja "thellimi I njohurive"tregon se në një moment të caktuar mund të ndjehet nevoja e konsolidimit të arritjeve pragmatike me një "kthim tek burimet" (në rastin tonë, nivelet elementare) në një fushë e cila është anashkaluar.

Së fundmi, duhet treguar kujdes në interpretimin e një bashkësie nivelesh dhe shkallës të aftësisë gjuhësore dhe të mos konsiderohen si një instrument matës të ngjashëm me një metër. Nuk ekziston ndonjë shkallë e as ndonjë bashkësi nivelesh që të vetëlerësohen si linearë. Sipas specifikimeve të përmbajtjes të Këshillit të Europës, megjithse Ëaystage (Niveli i ndërmjetëm apo i mbijetesës) gjendet aty nga mesi i
Nivelit prag (Threshold) në një shkallë nivelesh, dhe Niveli prag (Threshold) aty nga mesi i Vantage (Niveli i përparuar ose i pavarur), përvoja me shkallët ekzistuese tenton të provojë se nxënësit do të marrin dyfishin e kohës së nevojshme për të arritur Nivelin prag gjë që nuk kishte ndodhur për të arritur Vantage edhe pse këto nivele duken të barazlarguar në shkallëzim. Shkaku është domosdoshmëria e zgjerimit të gamës së veprimtarive, të zotësive dhe të ligjerimeve. Kjo gjendje e fakteve pasqyrohet në paraqitjen e shpeshtë të një shkalle nivelesh në formën e një diagrame të ngjashme me një kaush akulloreje, një kon me tre dimensione që zgjerohet drejt lartësisë. Duhet treguar një vëmendje shumë e madhe kur përdoret një shkallë nivelesh, cilado qoftë ajo, për llogaritjen e kohës mesatare të face à face (të konfrontimit ballë për ballë) të nevojshme për arritjen e objektivave të dhënë.

2.3 NXËNIA DHE MËSIMDHËNIA E GJUHËS

2.3.1 Paraqitje të tilla të objektivave të të nxënit uk zbulojnë asgjë për operacionet e të nxënit me anë të të cialve nxënësit bëhen të aftë për të vepruar si duhet, të ayrë nëpërmjet të cilave ata ndërtojnë ose zhvillojnë aftësitë që i bëjnë të mundshme aktet gjuhësore. Ato nuk thonë asgjë edhe për mjetet e përdorura nga mësuesit për të lehtësuar proçesin e përvetësimit dhe të mësimit të gjuhës. Megjithatë, meqënse njeri nga funksionet kryesore të *Kuadrit të referencës* është të **inkurajojë** të gjithë partnerët e ndryshëm të mësimdhënies e nxënies së gjuhëve dhe **t'u japë atyre mjetet** për të informuar të tjerët në mënyrë sa më transparente të jetë e mundur, jo vetëm për qëllimet e objektivat e tyre por edhe për metodat që përdorurin dhe për rezultatet e arritura realisht, duket qartë që Kuadri i referencës nuk mund të kufizohet me njohuritë, zotësitë dhe qëndrimet që nxënësit duhet të perftojnë për te funksionuar si përdorues kompetentë të gjuhës, por ai duhet të trajtojë gjithashtu edhe proçesin e përvetësimit dhe të të nxënit të gjuhës si edhe metodat e mësimit. Këto çështje do të trajtohen në Kapitullin 6.

2.3.2 Megjithatë duhet sqaruar edhe njëherë roli i *Kuadrit të referencës* në lidhje me përvetësimin, nxënien dhe mësimdhënien e gjuhëve. Në përputhje me parimet themelore të një demokracie pluraliste, *Kuadri i referencës* konsiderohet sa më shterues që të jetë e mundur, i hapur, dinamik dhe jo dogmatik. Për këtë arësye ai nuk mund të pozicionohet në njerën anë apo në tjetrën në debatet teorike aktuale mbi natyrën e përvetësimit të gjuhëve dhe lidhjen e tij me të nxënët dhe as të rekomandojë një metodë të veçantë të mësimdhënies. Funksioni i tij është t'i inkurajojë **të gjithë** ata që e quajnë veten partnerë në proçesin e mësimdhënies/nxënies të shprehin në mënyrë sa më të qartë të jetë e mundur bazat e tyre teorike dhe ecuritë e tyre praktike. Për ta luajtur këtë rol, ai ka hartuar një **inventar parametrash, kategorish, kriteresh dhe shkallësh** që mund të shfrytëzohen nga përdoruesit; ky inventar mund t'i nxisë ata të zgjedhin opsione më të gjëra ose të vënë në pikpyetje hipotezat tradicionale të përdorura deri sot dhe që nuk i kishin studiuar më parë. Kjo nuk do të thotë në asnjë mënyrë që këto hipoteza kanë qenë të rreme, por vetëm se të gjithë ata që janë përgjegjës për planifikimin duhet t'i kthehen një rishikimi të teorisë dhe të praktikës pas të cilit të marrin parasysh vendimet që partnerët e tjerë kanë marrë nga ana e tyre, veçanërisht në vendet e tjera të Europës.

Një Kuadër reference "i hapur" dhe asnjanës, sigurisht që nuk nënkupton një mungesë politike. Duke propozuar këtë Kuadër reference, Këshilli i Europës nuk largohet në asnjë mënyrë nga parimet e shprehura më lart në Kapitullin1 ose në Rekomandimet R (82) 18 dhe R (98) 6 që Komiteti i Ministrave u ka drejtuar qeverrive anëtare.

2.3.3 Kapitujt 4 dhe 5 trajtojnë kryesisht aktet gjuhësore dhe aftësitë që kërkohen nga një nxënës/përdorues në lidhje me gjuhën e dhënë për të komunikuar me përdoruesit e tjerë të kësaj gjuhe.
Ajo që është themelore në Kapitullin 6 ka të bëjë me mënyrën e zhvillimit të aftësive të nevojshme dhe si të lehtësohet ky zhvillim.
Kapitulli 7 interesohet në mënyrë të veçantë për rolin e detyrave në përdorimin dhe nxënien e gjuhës. Megjithatë, mbeten për t'u zbuluar e studiuar të gjitha efektet e përshtatjes dhe përdorimit të një metodologjie shumëgjuhëshe dhe shumëkulturëshe.

Për rrjedhojë, Kapitulli 8 studion më me hollësi në fillim natuyrën dhe zhvillimin e një aftësie shumëgjuhëshe dhe më tej, rrjedhojat mbi diversitetin e politikave edukative në disiplinën e mësimit të gjuhëve.

2.4 VLERËSIMI

Titulli plotë i *Kuadrit europian të përbashkët të referencës* shënon gjithashtu: nxënia, mësimdhënia, vlerësimi. Deri këtu është vënë theksi mbi natyrën e përdorimit të gjuhës dhe mbi atë të përdoruesit si edhe mbi rrjedhojat në mësimdhënien dhe të nxënit.
Kapitulli 9 (dhe i fundit) merret në mënyrë të veçantë me funksionet e Kuadrit të referencës në lidhje me vlerësimin e aftësisë në gjuhë. Ky kapitull thekson **tre drejtime të mundshme të përdorimit** të *Kuadrit të referencës*
1.Për përcaktimin e përmbajtjes së testeve dhe të provimeve
2.Për paraqitjen e kritereve të realizimit të objektivave të nxënies lidhur në të njëjtën kohë me vlerësimin e një aftësie të dhënë gojore apo të shkruar si edhe me vlerësimin e vazhdueshëm qoftë ky vetëvlerësim, paritar apo nga ana e mësuesit.
3.Për përshkrimin e niveleve të aftësisë në testet dhe provimet ekzistuese, duke bërë të mundur krahasimin e dy sistemeve të ndryshme të kualifikimit.

Kapitulli paraqet më tej me hollësi **zgjedhjet** që janë bërë nga ata që drejtojnë **operacionet e vlerësimit**. Këto zgjedhje janë paraqitur në çifte kundrejt njeri tjetrit. Në çdo rast, termat e përdorura janë të përkufizuara qartë dhe paraqiten përparësitë e problemet relative, në lidhje me qëllimin e vlerësimit në kontekstin e tij edukativ. Janë shprehur gjithashtu edhe rrjedhojat e zgjedhjes së njerës alternativë apo tjetrës.
Kapitulli vazhdon me studimin e asaj çka mund të bëhet në vlerësim. Metoda e përdorur bazohet në vërejtjen se një system praktik vlerësimi nuk duhet të jetë i komplikuar. Duhet treguar bon sens përsa i përket sasisë së hollësive, për shembull, në botimin e një programi provimesh lidhur me vendimet shumë të hollësishme që duhen marrë për të hartuar një temë provimi ose për të realizuar një bazë tematike.
Vlerësuesit, veçanërisht me gojë, punojnë nën tensionin e kohës së kufizuar dhe nuk mund të zbatojnë veçse një numër të vogël kriteresh. Nxënësit që duan të vlerësojnë aftësitë e tyre për të ditur, për shembull, se çfar duhet të bëjnë më tej, disponojnë më shumë kohë; por ata duhet të bëjnë përzgjedhje për sa u përket përbërësve të aftësisë së komunikative të përgjithshme domethënëse për ta. Ky është një ilustrim i parimit më të përgjithshëm sipas të cilit *Kuadri i referencës* duhet të jetë sa më shterues të jetë e mundur por që përdoruesit e tij duhet të jenë sa më përzgjedhës. Mënyra e tyre e përzgjedhjes mund të bazohet në përdorimin e një sistemi klasifikimi më të thjeshtë i cili, siç e pamë lidhur me "veprimtaritë komunikative", mund të bëjë një rigrupim të kategorive të ndara në sistemin e përgjithshëm. Nga ana tjetër, qëllimet e tij, përdoruesi mund të zhvillojë disa kategori në fushat që i interesojnë në mënyrë të veçantë. Kapitulli komenton çështjet e ngritura dhe ilustron komentin duke paraqitur një bashkësi kriteresh të përshtatura për vlerësimin e aftësisë nga një numër qendrash provimi. Kapitulli 9 do t'u lejojë përdoruesve të shumtë të studiojnë në mënyrë më të qartë dhe më kritike programet dhe udhëzimet e provimeve për të patur më krkues për sa i përket informacionit që qendrat e provmeve do të duhej të jepnin për objektivat, përmbajtjen,

kriteret dhe ecuritë e diplomave në nivele kombëtare e ndërkombëtare (për shembull, ALTE [Association of Language Testers in Europe], ICC [International Certificate Conference-Francfort]). Ky Kapitull do të jetë i nevojshëm për ndërgjegjësimin e formatorëve në lidhje me çështjet e shtruara nga vlerësimi i mësuesve në formimin fillestar apo të vazhdueshëm. Megjithatë, mësuesit bëhen gjithnjë e më shumë të përgjegjshëm për vlerësimin formues po aq sa për vlerësimin me nota të nxënësve dhe studentëve të tyre në të gjitha nivelet. Gjithashtu po i bëhet gjithnjë e më shumë thirrje vetëvlerësimit të nxënësve, qoftë për të organizuar dhe planifikuar të nxënët e tyre ose për të parë aftësitë e tyre të komunikimit në gjuhët që ata nuk i kanë mësuar në mënyrë institucionale por që ndihmojnë në zhvillimin e tyre shumëgjuhësor.

Po studiohet aktualisht paraqitja dhe përdorimi i *një Portofoli* ose **Portofoli europian i gjuhëve me vlerë ndërkombëtare.** Ky *Portofol* do t'u lejonte nxënësve të sillnin prova të përparimit të tyre në drejtim të një aftësie shumëgjuhësore duke regjistruar të gjitha llojet e përvojave që kanë patur në gjuhë të ndryshme, përparim, i cili pa këtë do të qëndronte i panjohur dhe i pavlerësuar. Ideja është që Portofoli do të nxisë nxënësit të bëjnë rregullisht regjistrimin e vetëvlerësimit të tyre në secilë gjuhë dhe ta arkivojnë atë. Do të jetë themelore për besueshmërinë e dokumentit që dëshmitë e përparmit të sillen në mënyrë të ndërgjegjshme dhe transparente. Referimi në *Kuadrin e përbashkët* do të jetë një garanci e vlefshmërisë.

Të gjithë ata që kanë të bëjnë profesionalisht me hartimin e testeve ose me administrimin dhe zbatimin e provimeve publike mund të konsultojnë Kapitullin 9 si edhe *Udhëzuesin e vlerësuesit* (dokumenti CC-LANG (96) 10 rév), si më të specializuar. Ky Udhëzues që trajton në mënyrë të hollësishme konceptimin e provimeve dhe të vlerësimit, është plotësues i Kapitullit 9. Ai përmban gjithashtu sygjerime bibliografike, një aneks mbi analizën e elementëve dhe një glosar.

KAPITULLI 3

NIVELET E PËRBASHKËTA TË REFERENCËS

PANORAMË

3.1 KRITERET PËR PËRSHKRUESIT E NIVELEVE TË PËRBASHKËTA TË REFERENCËS ……
Shkallët e niveleve të referencës
Përpunimi i koncepteve
3.2 NIVELET E PËRBASHKËTA TË REFERENCËS ……..
Një kuadër reference me gjashtë nivele
Një skemë me tre nivele të përgjithshme
3.3 PARAQITJA E NIVELEVE TË PËRBASHKËTA TË REFERENCËS……

Tabela 1: Nivelet e përbashkëta të aftësive – Shkalla e përgjithshme
Tabela 2: Nivelet e përbashkëta të aftësive – Tabela për vetëvlerësimin
Tabela 3: Nivelet e përbashkëta të afësisë – Aspekte cilësorë të përdorimit të gjuhës së folur
3.4 SHEMBUJ TË PËRSHKRUESVE ……..
Metakategoritë e skemës përshkruese
Specifikimet e përshkruesve
3.5 FLEKSIBILITETI I NJË SKEME TË DEGËZUAR ……..
3.6 KOHERENCA E PËRMBAJTJES SË NIVELEVE TË PËRBASHKËTA TË REFERENCËS …….
3.7 SI LEXOHEN SHKALLËT E SHEMBUJVE TË PËRSHKRUESVE ….....
3.8 SI PËRDOREN SHKALLËT E PËRSHKRUESVE TË AFTËSISË GJUHËSORE ……
3.9 NIVELET E AFTËSISË DHE NIVELET E REZULTATEVE ……
Shkalla e aftësisë
Vlerësimi

3.1 KRITERET PËR PËRSHKRUESIT E NIVELEVE TË PËRBASHKËTA TË REFERENCËS

Një nga qëllimet e *kuadrit të referencës* është të ndihmojë partnerët të përshkruajnë nivelet e aftësisë së kërkuar nga normat, testet dhe provimet ekzistuese për të lehtësuar krahasimin midis sistemeve të ndryshme të kualifikimeve. Për këtë arësye janë hartuar **Skema përshkruese** dhe **Nivelet e përbashkëta të referencës**. Sëbashku ata formojnë një tabelë konceptuale të cilën përdoruesit do ta shfrytëzojnë për të përshkruar sistemin e tyre.

Shkalla e niveleve të referencës

Në mënyrë ideale, një shkallë e niveleve të referencës në një kuadër të përbashkët, do te duhej t'u përgjigjej katër kritereve të mëposhtëme. Dy prej tyre lidhen me problemet e përshkrimit dhe dy të tjerët me problemet e matjes.
Problemet e përshkrimit

· **Shkalla** e një kuadri të përbashkët reference duhet të ishte **jashtë kontekstit** me qëllim që të marrë parasysh rezultatet përgjithësuese të situatave të ndryshme specifike. Kjo do të thotë, për shembull, që nuk do të duhej të hartohej një shkallë për një mjedis shkollor specifik e cila të zbatohej për të rriturit dhe anasjelltas. Megjithatë, **përshkruesit** e një shkalle të përbashkët të referencës duhet të jenë gjithashtu **të përshtatshëm me kontekstin**, të lidhet me secilin nga kontekstet, të përshtatshme dhe të transferueshme në këto kontekste, si edhe në përshtatje me funksionin për të cilin ata përdoren. Kjo do të thotë që kategoritë me anë të të cilave përshkruhet ajo çka nxënësit janë të zotë të bëjnë në situata të ndryshme përdorimi, duhet të jenë të përshtatshme me kontekstet reale të përdorimit nga grupe nxënësish të ndryshëm.

· Duhet gjithashtu që **përshkrimi** të bazohet në **teoritë** që kanë të bëjnë me aftësinë gjuhësore, megjithse teoria dhe kërkimet që disponojmë sot janë të papërshtatshme për të formuar një bazë. Megjithatë, duhet që përshkrimi dhe kategorizimi të mbështeten mbi një bazë. Edhe pse duhet lidhur me teorinë, **pershkrimi** duhet të jetë i thjeshtë dhe i përdorshëm për praktikantët- ai duhet t'i inkurajojë për të thelluar reflektimin e tyre mbi kuptimin e "aftësisë" në situatat e tyre.

Probleme të matjes

· **Ndarjet e shkallës** mbi të cilat janë vendosur aftësitë e përcaktuara në shkallën e përbashkët të një kuadri reference duhet të ishin **objektivisht të fiksuara**, në kuptimin që duhet të bazohen në një teori matjeje. Kjo bëhet për të mënjanuar gabimet sistematike nga zbatimi i rregullave të pabazuara dhe i mekanizmave empirike të autorët e tyre, të grupeve të veçanta praktikuesish ose nga shkallët ekzistuese që janë konsultuar.
· **Numri i niveleve** që është mbajtur do të duhej të pasqyronte përparimin në sektorë të ndryshëm, por në çdo situatë të veçantë, nuk do të duhej të kalonte numrin e niveleve që mund të dallohen në mënyrë të arësyeshme dhe të sigurt. Kjo mund të ketë për rrjedhojë përshtatjen e shkallëve me dimensione të ndryshme ose një skemë me dy ndarje, njera më e gjerë për nivelet e përbashkëta klasike, dhe tjetra më e ngushtë dhe më pedagogjike, për nivelet locale.

Përpunimi i koncepteve

Nuk është e lehtë të zbatosh këto kritere por ato japin orientimet e nevjshme. Në fakt, mund të arrihet të kombinohen metodat intuitive, cilësore dhe sasiore, gjë që bie në kundështim me metodat thjesht intuitive që i kanë paraprirë në përgjithësi përpunimit të shkallëve të aftësisë gjuhësore. Metodat intuitive mund të mjaftojnë në rastin e sisemeve në kontekste të veçanta, por ato kanë kufizimet e tyre nëse bëhet fjalë për zhvillimin e një shkalle në një kuadër të përbashkët reference. Në metodat intuitive, besueshmëria cënohet në rradhë të parë nga fakti që një formulim i dhënë në një moment të dhënë mund të jetë subjektiv. Së dyti, nuk duhet të lëmë mënjanë mundësinë që përdoruesit e sektorëve të ndryshëm të kenë perspektiva të ndryshme sipas nevojave të nxënësve të tyre. Një shkallë, si një test është e vlefshme vetëm në lidhje me kontekstet në të cilat ëahtë provuar funksionimi i saj. Vlefshmëria – që supozon një analizë cilësore – është një proçes i vazhdueshëm dhe, teorikisht pa fund, metodologjia e adoptuar për përpunimin e *Niveleve të përbashkëta të referencës* dhe të përshkruesve të tyre është pra, relativisht rigoroze. Në të është është zbatuar **kombinimi sistematik i metodave intuitive, cilësore dhe sasiore.** Është analizuar në fillim përmbajtja e shkallëve ekzistuese nën dritën e kategorive të përshkruesvë të *Kuadrit të referencës*. Pastaj, gjatë një faze intuitive, ky material u pa përsëri, u krijuan përshkrues të rinj dhe e tërë kjo iu kalua ekspertëve. Pas këtij proçesi, u përdorën metodat cilësore për të verifikuar që mësuesit i njihnin kategoritë përshkruese të zgjedhura dhe që përshkruesit i përshkruanin mirë kategoritë që duhet të përshkruanin. Më në fund u modeluan përshkruesit më të mirë në fazë të metodave sasiore. Saktësia e këtij modelimi është kontrolluar nga studime të ngjashme. Çështjet teknike në lidhje me zhvillimin dhe modelimin e përshkruesve të aftësive gjuhësore sqarohen në aneks

-Aneksi A shtron çështjen e shkallëve si edhe të metodologjive që mund të zbatohen për t'i përpunuar ato.
-Aneksi B jep një vështrim të shkurtër të projektit të Fondit kombëtar zvicerian të kërkimeve shkencore, i cili ka zhvilluar *Nivelet e perbashkëta të referencës* dhe përshkruesve përkatës në sektorët e ndryshëm edukativ.
-Së fundmi, Anekset C dhe D paraqesin dy projekte europiane të ngjashme,të cilët kanë ndjekur të njëjtën ecuri për të hartuar dhe për të bërë të vlefshme përshkruesit për moshat e reja.
Aneksi C përshkruan projektin DIALANG. Në kuadrin e një mjeti vlerësimi më të gjerë, DIALANG ka shtrirë dhe përshtatur në vetëvlerësim përshkruesit e *Kuadrit europian të përbashkët.*
Në Aneksin D paraqitet projekti ALTE, (Association of Language Testers in Europe – Shoqata e qëndrave të vlerësimit në Europë) mbi *Pragjet funksionale të mësimit*. Ky studim ka kryer dhe ka bërë të vlefshëm një numër të konsiderueshëm përshkruesish, të cilët mund të lidhen me *Nivelet e pëbashkëta të referencës*. Këta përshkrues, plotësojnë ato të Kuadrit të referencës meqënëse janë organizuar në funksion të fushave të përdorimit të përshtashme për të rriturit. Projektet e pangjitura në Aneks dëshmojnë për pika të përbashkëta të referencës, të mirëfillta, ashtu edhe me konceptet e modeluara në nivele të ndryshme në shembujt e përshkruesve. Del që një numër gjithnjë në rritje provash, dëshmon që kriteret e sipërshënuara janë përmbushur të paktën pjesërisht.

3.2 NIVELET E PËRBASHKËTA TË REFERENCËS

Në fakt, duket se ka një konsensus të gjerë (por akoma të përgjithshëm) mbi numrin dhe natyrën e niveleve të përshtashme për organizimin e mësimit të gjuhëve dhe një njohje publike të rezultatit.
E gjithë kjo lejon të mendohet që një *Kuader i përbashkët reference* me 6 nivele të përgjithshme do të mbulonte plotësisht hapësirën e një mësimi të përshtatshëm të gjuhëve për nxënësit europianë.

Një *Kuadër reference* me gjashtë nivele

· **Niveli hyrës** apo zbulimi (Breakthrough) i korrespondon asaj që Wilkins e quante *aftësi formulë* në propozimin e tij të 1978 dhe Trim *aftësi hyrëse* në të njëjtin botim.1)

· **Niveli i mesëm** ose mbijetesa (Waystage) pasqyron specifikimin e përmbajtjeve që janë aktualishr në fuqi në gjirin e Këshillit të europës.

· **Niveli prag** (Threshold) pasqyron specifikimin e përmbajtjeve aktualisht në fuqi në gjirin e Këshillit të Europës.

· **Niveli i përparuar** (Vantage) ose përdorues i pavarur, më i lartë se niveli prag u paraqit si një *aftësi operacionale e kufizuar* nga Wilkins dhe nga Trim *si një përgjigje e përshtatshme në situate të përditshme.*

· **Niveli i pavarur** ose aftësia operacionale efektive, e cila u paraqit nga Trim si *aftësi e efektshme* dhe *aftësi operacionale e përshtatshme* nga Ëilkins, i përket një niveli aftësie të përparuar, të përshtatshme për të kryer detyra ose studime më të plota.

· **Zotërimi** (Trimi: *zotërim global*; Wilkins: *aftësi operacionale globale*) i përket provimit më të lartë në shkallën ALTE. Këtu mund të futet niveli akoma më i lartë i aftësitë ndërkulturore i arritur nga një numër profesionistesh të gjuhëve.

Një skemë e degëzuar me tre nivele të përgjithshme

Nëse vërejmë këto gjashtë nivele, konstatojmë që ata u përkasin interpretimeve më të larta ose më të ulta të ndarjes klasike në nivel bazë, nivel mesatar dhe nivel të përparuar. Për më tepër, duket që emërtimet e Këshillit të Europës (për shembull, Waystage, Vantage) nuk përkthehen lehtë. Për këtë arsye, sistemi i propozuar adapton një skemë të degëzuar në formë peme e tipit të *hipertekste*ve duke u nisur nga një ndarje fillestare në tre nivele të përgjithshme A, B dhe C:

1. Trim, J.L.M., Rrugë të mundshme për përpunimin e një strukture të përgjithshme të një sistemi europian të njësive themelore për mësimin e gjuhëve moderne nga të rriturit, Këshilli i Europës 1979

A		**B**		**C**	
Përdorues fillestar		**Përdorues i pavarur**		**Përdorues me përvojë**	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Hyrës ose zbulimi	Mesatar ose mbijetesë	Niveli prag	Niveli i përparuar ose i pavarur	I pavarur	Zotërimi

Figura 1

3.3 PARAQITJA E NIVELEVE TË PËRBASHKËTA TË REFERENCËS

Hartimi i një sërë pikash reference të përbashkëta nuk kufizon në asnjë mënyrë zgjedhjet që mund të bëhen nga sektorë të ndryshëm për të organizua dhe përshkruar sistemet e tyre të niveleve. Mundet gjithashtu të shpresohet që formulimi i saktë i tërësisë së pikave të përbashkëta të referencës hartimi i përshkruesve, do të zhvillohen me kalimin e kohës, duke integruar herë pas here në përshkrimet përvojën e shteteve anetare dhe të organizmave përgjegjës në këtë fushë.
Është mirë gjithashtu që pikat e përbashkëta të referencës të paraqiten në mënyrë të ndryshme për qëllime të ndryshme (shiko 8.3). Në disa raste është e përshtatshme të përmblidhet tërësia e *Niveleve të përbashkëta të referencës* në një dokument në formë sinteze. Një paraqitje *e përgjithshme* e thjeshtuar e këtij tipi do të lehtësojë komunikimin në lidhje me sistemin e përdoruesve jo specialistë dhe do t'u japë linjat drejtuese mësuesve dhe hartuesve të programeve.

PËRDORUES ME PËRVOJË	**C2**	Mund të kuptojë pa sforcime praktikisht gjithçka që ai/ajo lexon apo dëgjon. Mund të përdorë fakte dhe argumente nga burime të ndryshme të shkruara dhe gojore duke i përmbledhur ato në mënyrë koherente. Mund të shprehet spontanisht, shume rjedhshëm dhe në mënyrë të saktë dhe mund të bëjë të dallueshme nuancat e hola kuptimore në lidhje me tema komplekse.
	C1	Mund të kuptojë një gamë të madhe tekstesh të gjatë dhe me kërkesa, si edhe të kapë domethëniet e pashprehura. Mund të shprehet spontanisht dhe rrjedhshëm pa u përpjekur të gjejë fjalët. Mund të përdorë gjuhën në mënyrë të efektshme dhe elastike në jetën shoqërore, profesionale ose akademike. Mund të shprehet mbi tema të ndërlikuara në mënyrë të qartë dhe të strukturuar mirë dhe të shfaqë kontrollin e tij në përdorimin e mjeteve të organizmit, të lidhjes dhe të kohezionit të ligjërimit.
PËRDORUES I PAVARUR	**B2**	Mund të kuptojë përmbajtjen themelore të temave konkrete ose abstrakte ne një tekst të ndërlikuar, duke përfshirë një diskutim teknik në specialitetin e tij. Mund të komunikojë me një shkallë spontaniteti dhe letësie në një bisedë me një folës te lindur që nuk përmban tension as për njërin as për tjetrin. Mund të shprehet në mënyrë të qartë dhe të hollësishme mbi një gamë të gjerë temash, të shprehë një opinion mbi një temë aktualiteti dhe të paraqesë përparësitë dhe problemet e mundësive të ndryshme.
		Mund të kutpojë pikat themelore kur përdoret një gjuhë e qartë dhe standarte dhe nëse bëhet fjalë për gjëra të zakonshme në

	B1	punë, në shkollë, në kohën e lirë, etj. Mund t'ia dalë mbanë në shumicën e situatave që hasen gjatë udhëtimit në një zonë ku flitet gjuha e huaj. Mund të prodhojë një ligjëratë të thjeshtë dhe koherente mbi tema të njohura dhe të fushave që paraqesin interes për të. Mund të tregojë një ngjarje, një përvojë ose një ëndërr, të përshkruajë një shpresë apo një qëllim dhe të paraqesë shkurt arsye apo shpjegime për një projekt apo ide.
PËRDORUES ELEMENTAR	**A2**	Mund të kutpojë fjali të shkëputura dhe shprehje të përdorura shpesh në lidhje me fusha që kanë përparësi imediate (për shembull, informacione personale ose familjare të thjeshta, blerje, mjedisi më i afërt, puna). Mund të komunikojë gjatë kryerjes së detyrave të thjeshta të zakonshme që ërkojn një shkëmbim të thjeshtë informacionesh të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë mbi tema të njohura dhe të zakonshme. Mund të përshkruajë me mjete te thjeshta formimin e tij, mjedisin përreth tij dhe të përmendë tema që u përkasin nevojave të tij imediate.
	A1	Mund të kutpojë dhe të përdorë shprehje të njohura dhe të përditshme si dhe thënie shumë të thjeshta për të plotësuar nevoja konkrete. Mund të prezantohet ose të prezantojë dikë dhe t'i drejtojë një personi një pyetje për veten e tij – për shembull, mbi vendbanimin, marrëdhëniet e tij, mbi çka i përket atij, etj. – dhe mund tu përgjigjet të njëjtave pyetje. Mund të komunikojë në mënyrë të thjeshtë nëse bashkëfolësi flet ngadalë, qartë dhe tregohet bashkepunues.

Tabela 1. Nivelet e përbashkëta të aftësive – Shkalla e përgjithshme globale

		A1	**A2**	**B1**
T E K U P	**Dëgjimi**	Mund të kuptoj fjalë të njohura dhe shprehje të përditshme në lidhje me veten time, familjen time dhe me mjedisin konkret që më rrethon, nëse njerëzit flasin	Mund të kuptoj shprehje dhe një fjalor shumë të përdorshëm që lidhet me çka më përket (për shembull veten, familjen time, blerjet, mjedisin e afërt, punën).	Mund të kuptoj pikat themelore kur përdoret një gjuhë e qartë dhe standarte dhe nëse bëhet fjalë për tema të njohura që kanë lidhje me punën, shkollën, kohën e lirë, etj.

T U A R I T		ngadalë dhe qartë**.**	Mund të kap thelbin e lajmërimeve, të mesazheve të thjeshta dhe të qarta.	Mund të kuptoj thelbin e një numri emisionesh në radio ose television mbi aktualitetin ose mbi tema që më interesojnë personalisht drejtpërdrejtë ose nga ana profesionale nëse flitet relativisht ngadalë dhe qartë.
	Leximi	Mund të kuptoj emra të njohur, fjalë si edhe fraza të thjeshta, për shembull, në lajmërime, afishe ose katalogje.	Mund të lexoj tekste të shkurtra dh të thjeshta. Mund të gjej një informacion të veçantë të parashikueshëm në dokumente të përditshme si reklamat, fletëpalosjet menu ose orare dhe mund të kuptoj letrat personale të shkurtra dhe të thjeshta.	Mund të kuptoj tekste të hartuara kryesisht në një gjuhë të përditshme që lidhen me punën time. Mund të kuptoj përshkrimin e ngjarjeve, shprehjen e ndjenjave dhe të urimeve në letra personale.
T E F O L U R I T	**Pjesëmarrje në bisedë**	Mund të komunikoj në mënyrë të thjeshtë, me kusht që bashkëfolësi të jetë i gatshëm të përsërisë apo të riformulojë frazat e tij më ngadalë dhe të më ndihmojë të formuloj atë që përpiqem të them. Mund të bëj pyetje të thjeshta mbi tema të njohura ose mbi gjëra për të	Mund të komunikoj gjatë kryerjes së detyrave të thjeshta dhe të zakonshme të cilat kërkojnë një shkëmbim informacioni të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë mbi tema dhe veprimtari të njohura. Mund të bëj shkëmbime të shkurtra,	Mund të përballoj shumicën e situatave në të cilat mund të gjendem gjatë një udhëtimi në një zonë ku flitet gjuha. Mund të marr pjesë pa u përgatitur në një bisedë mni tema të njohura ose për të cilat kam interes vetjak apo që kanë lidhje me jetën e përditshme (për

		cilat kam nevojë të menjëhershme si edhe tu përgjigjem pyetjeve të tilla.	megjithëse, në përgjithësi, nuk kuptoj në mënyrë të mjaftueshme për të ndjekur një bashkëbisedim.	shembull familja, koha e lirë, puna, udhëtimet dhe aktualiteti).
	Të shprehurit gojarisht në vazhdimësi	Mund të përdor shprehje dhe fraza të thjeshta për të përshkruar vendbanimin dhe njerëzit që njoh.	Mund të përdor një seri frazash ose shprehjesh për të përshkruar me terma të thjeshtë familjen time dhe njerëzit e tjerë, kushtet e mia të jetesës, formimin tim, veprimtarinë time profesionale të tanishme ose të mëparshme.	Mund të shprehem në mënyrë të thjeshtë për të treguar veprimtari dhe ngjarje, ëndrrat dhe shpresat apo qëllimet e mia. Mund të jap shkurt arsye dhe shpjegime të opinioneve apo projekteve të mia. Mund të tregoj një histori apo intrigën e një libri ose të një filmi dhe të shpreh reagimet e mia.
TË SHKRUARIT	**Të shkruarit**	Mund të shkruaj një kartolinë të shkurtër dhe të thjeshtë, për shembull, për pushimet. Mund të sjell detaje personale në një pyetësor, të shkruaj emrin, mbiemrin, kombësinë dhe adresën në një formular hoteli.	Mund të shkruaj shënime dhe mesazhe të thjeshta dhe të shkurtra. Mund të shkruaj një letër personale falenderimi për shembull, shumë të shkurtër dhe të thjeshtë.	Mund të shkruaj një tekst të thjeshtë dhe koherent mbi tema të njohura ose që më interesojnë personalisht. Mund të shkruaj letra personale për të përshkruar përvojat dhe përshtypjet.

		B2	**C1**	**C2**
		Mund të kuptoj konferenca dhe fjalime mjaft të	Mund të kuptoj nga një fjalim i gjatë edhe pse	Nuk kam asnjë vështirësi për të kuptuar gjuhën e

TË KUPTUARIT	**Dëgjimi**	gjata dhe madje të ndjek një argumentim të ndërlikuar nëse tema është relativisht e njohur për mua. Mund të kuptoj shumicën e emisioneve të televizionit mbi aktivitetin dhe informacionet. Mund të kuptoj shumicën e filmave në gjuhë standarte.	nuk është i ndërtuar qartë dhe që lidhjet janë me nënkuptime. Mund të kuptoj emisione televizive dhe filma pa shumë vështirësi.	folur qoftë drejtpërdrejtë apo në media edhe kur flitet shpejt, me kusht që të kem kohë të familiarizohem me një theks të veçantë.
	Leximi	Mund të lexoj artikuj dhe raporte mbi çështje bashkëkohore në të cilat autorët shprehin një qëndrim të veçantë ose një pikëpamje të tyre. Mund të kuptoj nj tekst letrar bashkëkohor në prozë.	Mund të kuptoj tekste që shprehin fakte, ose letrare të gjata dhe të ndërlikuara dhe mund të vlerësoj ndryshimet e stilit. Mund të kuptoj artikuj të specializuar dhe udhëzime të gjata teknike madje edhe nëse nuk lidhen me fushën time.	Mund të lexoj pa vështirësi çdo lloj teksti madje edhe abstract dhe të ndërlikuar si nga përmbajtja dhe nga forma, për shembull, një manual, një artikull të specializuar ose një vepër letrare.
TË FOLURIT	**Pjesëmarrje në bisedë**	Mund të komunikoj me një shkallë spontaniteti dhe lirshmërie që e bën të mundur një ndërveprim normal me një folës vendas. Mund të marr pjesë akivisht në një bisedë në situate të njohura, të paraqes dhe të mbroj pikëpamjet e mia.	Mund të shprehim spontanisht dhe lirshëm, pa u përpjekur të kërkoj fjalët. Mund ta përdor gjuhën në mënyrë elastike dhe të efektshme në marrëdhëniet shoqërore apo profesionale. Mund t'i shpreh idetë dhe opinionet e mia me saktësi dhe t'i	Mund të marr pjesë pa sforcim në çdo bisedë apo diskutim dhe ndihem mirë me përdorimin e shprehjeve idiomatike dhe ndërtimeve të përditshme. Mund të shprehem lirshëm dhe të shpreh me saktësi nuanca të holla të kuptimit. Në rast vështirësie mund të bëj rimarrje për tu

			vendos lidhje mes ndërhyrjeve të mia dhe të bashkëfolësve.	korrigjuar me shumë shkathtësi pa rënë në sy.
	Të shprehurit gojarisht në vazhdimësi	Mund të shprehem në mënyrë të qartë dhe të hollësishme mbi një gamë të gjerë temash që lidhen me interesat e mia. Mund të zhvilloj një pikëpamje mbi një temë të aktualitetit dhe të shpjegoj përparësitë dhe problemet e mundësive të ndryshme.	Mund të paraqes përshkrime të qarta dhe të hollësishme mbi subjekte të ndërlikuara duke future tema që lidhen me to, duke zhvilluar disa pikëpamje dhe duke përfunduar ndërhyrjen time në mënyrë të përshtatshme.	Mund të paraqes një përshkrim ose një argumentim të qartë dhe fluid me një stilt ë përshtatshëm me kontekstin, të ndërtoj një paraqitje (prezantim) në mënyrë llogjike dhe të ndihmoj auditorin të hapë dhe të mbajë mend pikat më të rëndësishme.
TË SHKRUARIT	**Të shkruarit**	Mund të shkruaj tekste të qarta dhe të hollësishme mbi një gamë të gjerë temash që lidhen me interesat e mia. Mund të shkruaj një ese ose një raport duke transmetuar një informacion ose duke paraqitur arsyet pro dhe kundër një opinioni të dhënë. Mund të shkruaj letra që vlerësojnë kuptimin që u jap personalisht ngjarjeve dhe përvojave.	Mund të shprehem me një tekst të qartë dhe të ndërtuar mirë dhe të zhvilloj pikëpamjen time. Mund të shkruaj mbi tema të ndërlikuara në një letër, ese ose raport duke nënvijëzuar pikat që unë i gjykoj më të rëndësishme. Mund të përdor një stil që i përshtatet.	Mund të shkruaj një tekst të qartë, të rrjedhshëm dhe me stilt ë përshtatshëm sipas rrethanave. Mund të hartoj letra, raporte ose artikuj të ndërlikuar, me një ndërtim të qartë që I lejon lexuesit të hapë dhe të mbajë mend pikat e rëndësishme. Mund të përmbledh dhe të kritikoj me shkrim një vepër profesionale apo një vepër letrare.

Tabela 2. Nivelet e përbashkëta të aftësive – Tabelë për vetëvlerësim

	SHTRIRJA	**SAKTËSIA**	**LIRSHMËRIA**	**NDËRVEPRIMI**	**KOHERENCA**

C2	Tregon elasticitet të madh në riformulimin e ideve në forma të ndryshme gjuhësore që i lejon të transmetojë me saktësi nuance të holla të kuptimit për të këmbëngulur, dalluar apo larguar paqartësitë kuptimore. Tregon gjithashtu një zotërim të mirë të shprehjeve idiomatike dhe familiare.	Tregon vazhdimisht një shkallë të lartë saktësie gramatikore në një gjuhë të ndërlikuar, madje edhe kur vëmendja është diku tjetër (për shembull, planifikimi ose vëzhgimi i reagimeve të të tjerëve).	Mund të shprehet gjatë, spontanisht në një ligjëratë të natyrshme duke mënjanuar vështirësitë ose duke i kaluar ato me mjaft shkathtësi në mënyrë që të mos vihen re nga bashkëfolësi.	Mund të ndërveprojë me lehtësi dhe shkathtësi duke kapur dhe përdorur treguesit pa fjalë dhe intonativë pa vështirësi të dukshme. Mund të ndërhyjë në realizimin e shkëmbimit në mënyrë krejt të natyrshme, qoftë përsa i përket radhës së fjalës, të referencave apo të aluzioneve etj.	Mund të prodhojë një ligjëratë të zgjedhur, koherente duke përdorur në mënyrë të plotë dhe të përshtatshme struktura organizimi të larmishme si edhe një gamë të gjerë lidhëzash si edhe mjete të tjera lidhëse.
C1	Tregon një zotërim të mirë të një game të gjerë ligjëratash midis të cilave mund të zgjedhë formuliin që i lejon të shprehet qartë dhe në një regjistër të përshtatshëm mbi një shumëllojshmëri të gjerë	Mban vazhdimisht një shkallë të lartë saktësie gramatikore; gabimet janë të rralla, vihen re me vështirësi dhe përgjithësisht vetëkorrigjohen.	Mund të shprehet lirshëm dhe spontanisht pothuaj pa sforcime. Vetëm një temë e vështirë nga ana konceptuale mund të pengojë fluksin e natyrshëm dhe të rrjedhshëm të	Mund të zgjedhë një shprehje të përshtatshme në një repertor të përditshëm të funksioneve gjuhësore, si parathënie e fjalëve të tij, për të marrë fjalën, për të fituar kohë ose për ta mbajtur fjalën gjatë kohës që mendohet.	Mund të prodhojë një tekst të qartë, të rrjedhshëm dhe të ndërtuar mirë që tregon një përdorim të kontrolluar të mjeteve gjuhësore të ndërtimit dhe artikulimit.

	temash të përgjithshme, educative, profesionale ose të kohës së lirë pa u detyruar ta rrudhë atë që dëshëron të thotë.		ligjëratës.		
B2 +					
B2	Zotëron një gamë mjaft të gjerë materiali gjuhësor për të bërë përshkrime të qarta, për të shprehur pikpamjen e tij, për të zhvilluar një argumentim pa i kërkuar fjalët në mënyrë të dukshme.	Tregon një shkallë mjaft të lartë të kontrollit gramatikor. Nuk bën gabime që të çojnë në keqkuptime dhe shpesh und t'i korigjojë vetë ato.	Mund të flasë relativisht gjatë, me një debit mjat të rregullt; megjithse mund të hezitojë duke kërkuar strukturat apo shprehjet; pauzat e gjata janë të pakta.	Mund të marrë nisiativën e fjalës dhe radhën e tij kur është e përshtatshme dhe të mbyllë bisedën kur në momentin e duhur megjithse në mënyrë jo elegante. Mund të lehtësojë vazhdimin e një diskutimi në një terren të njohur duke pohuar se kupton dhe duke ua kërkuar edhe të tjerëve këtë gjë.	Mund të përdorë një numër të kufizuar fjalësh lidhëse për të lidhur frazat në një ligjëratë të qartë dhe koherente, megjithse mund të ketë disa "kapërcime" në një ndërhyrje të gjatë.
B1 +					
B1	Zotëron mjaft mjete gjuhësore dhe një fjalor të mjaftueshëm për të përballuar me disa hezitime	Përdor në mënyrë mjaft të saktë një repertor strukturash dhe "skemash" të përdorimit të	Mund të flaë në mënyrë të kuptueshme, megjithse pauzat për të kërkuar fjalët dhe frazat dhe për të bërë	Mund të nxisë, të mbajë gjallë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë ballë për ballë mbi tema të njohura apo të interesit	Mund të lidhë një seri elementësh të shkurtër, të thjeshtë dhe të dallueshëm në një vazhdimësi

	dhe parafrazime tema të tilla si familja, koha e lirë, interesat, puna, udhëtimet dhe aktualiteti.	përditshëm në situate të parashikuesh me.	korigjimet janë shumë të dukshme, veçanërisht në sekuencat e gjata të prodhimit të lirë.	vetjak. Mund të përsërisë një pjesë të asaj që dikush thotë për të pohuar që e kuptojnë njeri tjetrin.	pikash që lidhen me njera tjetrën.
A2 +					
A2	Përdor struktura elementare të përbëra nga shprehje të ngulitura, grupe fjalësh dhe shprehje të gatshme për të transmetuar një informacion të kufizuar në situata të thjeshta të jetës së përditshme dhe të aktualitetit.	Përdor saktë struktura të thjeshta, por bën akoma sistematikisht gabime elemntare.	Mund të kuptohet në një ndërhyrje të shkurtër, megjithse pauzat dhe vështirësitë janë të dukshme.	Mund t'u përgjigjet pyetjeve dhe të reagojë ndaj thënieve të thjeshta. Mund të tregojë që ndjek bisedën, por nuk e ka zotësinë e mjaftueshme aq sa për të ndjekur bisedën e shefit të tij.	Mund të lidhë grupe fjalësh me lidhëza të thjeshta si "dhe", "por" dhe "sepse".
A1 **A1**	Zotëron një repertor elementar fjalësh dhe shprehjesh të thjeshta që lidhen me situata konkrete të veçanta.	Ka një kontroll të kufizuar të disa strukturave sintaksore dhe të formave gramatikore të thjeshta të mësuara më parë dhe të ngulitura.	Mund t'ia dalë mbanë me thënie të shkurtra, të shkëputura, përgjithësisht të ngulitura, me shumë pauza për të kërkuar fjalët, për të shqiptuar fjalët e panjohura dhe	Mund t'u përgjigjet pyetjeve të thjeshta dhe të bëjë të tilla mbi hollësi vetjake. Mund të ndërveprojë në mënyrë të thjeshtë, por komunikimi varet krejtësisht nga rimarrjet në mënyrë të	Mund të lidhë fjalë apo grupe fjalësh me lidhëza shumë të thjeshta si "dhe" ose "atëherë".

			për të përmirësuar komunikimin.	ngadaltë, nga riformulimi dhe përsëritjet.	

Tabela 3 – Nivelet e përbashkëta të aftësive – Aspekte cilësore të përdorimit të gjuhës së folur

Megjithatë, për të "**udhëhequr nxënësit**", mësuesit dhe përdoruesit e tjerë në kuadrin e sistemit arsimor drejt një qëllimi praktik, do të duhet pa dyshim një pamje e përgjithshme më e detajuar.Kjo pamje e përgjithshme mund të paraqitet në formën e një tabele që tregon kategoritë kryesore të përdorimit të gjuhës në secilin nga gjashtë nivelet.

Shembulli i Tabelës 2 skicon një "**mjet vetëvlerësimi**" të bazuar në gjashtë nivelet (shiko f.24). Ai ka për qëllim të ndihmojë nxënësit të identifikojnë aftësitë e tyre kryesore gjuhësore në mënyrë që të dinë se në cilin nivel të një liste kontrolli, ata duhet të kërkojnë përshkruesit më të hollësishëm për të vlerësuar nivelin e aftësisë së tyre.
Për ndonjë qëllim tjetër, është mirë të përqëndrohen në një **gamë nivelesh** dhe në një bashkësi kategorish të dhëna. Duke zvogëluar numrin e niveleve dhe të kategorive vetëm në ato për të cilat kemi nevojë për një qëllim të caktuar, mund të shtohen më shumë hollësi; nivelet dhe kategoritë mund të jenë më të detajuara. Në këtë nivel hollësish do të mund të krahasoheshin linjat e trasha të një bashkësie modulesh me një tjetër dhe gjithashtu t'i gjendej vendi në lidhje me *Kuadrin e referencës.*
Në mënyrë të alternuar, në vend që të piketohen kategori të veprimtarive komunikative, do të mund të vlerësohej një zotësi mbi bazën e aspekteve të aftësisë gjuhësore që do të rridhte prej tyre. Tabela 3 është hartuar për të vlerësuar zotësinë në të folur. Ajo përqëndrohet në aspekte të ndryshme cilësore të përdorimit të gjuhës.

3.4 SHEMBUJ PËRSHKRUESISH

Tre tabelat që paraqesin *Nivelet e përbashkëta të referencës* janë përmbledhur duke u nisur nga një **bazë "shembujsh shembujsh të përshkruesve"** të haruar dhe të vlerësuar për *Kuadrin europian të përbashkët* gjatë projektit të kërkimeve të paraqitur në Aneksin B. U modeluan matematikisht specifikimet e këtyre niveleve duke analizuar mënyrënë se si kishin qënë interpretuar gjatë vlerësimit të një numri të madh nxënësish. Për të lehtësuar leximin, shkallët e përshkruesve janë vendosur përballë kategorive të përkatëse të skemës përshkruese të Kapitujve 4 dhe 5. Përshkruesit lidhen me tre metakategoritë e skemës përshkruese të paraqitura më poshtë.

Metakategoritë e skemës përshkruese

Veprimtaritë komunikative
Përshkruesit e "aftësisë për të bërë" ekzistojnë për **marrjen**, **ndërveprimin** dhe **prodhimin**. Mund të mos ketë përshkruesa për të gjitha nën-kategoritë në secilin nivel meqënse disa veprimtari nuk mund të kryhen për aq kohë sa nuk është arritur një nivel aftësie i caktuar, ndërsa të tjerët nuk përbëjnë më një objektiv mbi një nivel të caktuar.

Strategjitë
Përshkruesit e "aftësisë për të bërë" propozohen për disa nga strategjitë e zbatuara në realizimin e veprimtarive komunikative. Strategjitë konsiderohen si pika lidhëse midis burimeve të nxënësit (dëshirës dhe vullnetit për të komunikuar) dhe asaj që mund të bëjë (veprimtarive komunikative). Të tre parimet **a**. planifikimi i veprimit, **b**. ekuilibri i burimeve dhe kompensimi i mangësive gjatë kryerjes dhe, **c.** kontrolli i rezultateve dhe përmirësimi sipas rastit janë përshkruar në seksionet e Kapitullit 4 që trajtojnë strategjitë e prodhimit dhe të ndërveprimit.

Aftësitë komunikative gjuhësore
Përshkruesit e modeluar propozohen për aspekte të aftësisë gjuhësore dhe të aftësisë komunikative si edhe për aftësinë socio-gjuhësore. Duket që disa aspekte të aftësisë nuk mund të jenë objekt i një përcaktimi në çdo nivel; janë bërë dallime kur ka qënë e domosdoshme.

Specifikimet e përshkruesve

Përshkruesit duhet të qëndrojnë globalë në mënyrë që të japin një pamje të përgjithshme; listat e detajuara të mikro-funksioneve, të formave gjuhësore dhe të fjalorit paraqiten ne specifikimet për çdo gjuhë të dhënë (për shembull, *Threshold Level, 1990*). Analiza e funksioneve, e nocioneve, e gramatikës dhe e fjalorit të domosdoshme për realizimin e detyrave komunikative të përshkruara në shkallët mund të jetë pjesë e zhvillimit të bashkësive të reja të specifikimeve gjuhësore. **Aftësitë e përgjithshme** të përfshira në një modul të tillë(për shembull, *Njohja e botës*, *Aftësitë cognitive* mund të përfshihen në një listë të ngjashme.

Përshkruesit e paraqitur në tekstin e Kapitujve 4 dhe 5
-mbështeten, përsa i përket formulimit, në përvojën e shumë organizmave kërkimore në fushën e përcaktimit të niveleve të aftësisë.
-u hartuan në të njëjtën kohë me modelin e paraqiturnë në Kapitujt 4 dhe 5 nëpërmjet ndërveprimit midis **a.** punës teorike të grupit të autorëve, **b.** analizës së shkallëve të aftësive ekzistuese dhe, **c.** praktikat e kryera me mësuesit. Megjithse nuk përfshin në mënyrë shteruese bashkësnë e kategorive të paraqitura në Kapitujt 4 dhe 5, ky grup jep një ide mbi atë çka mund të ngjasojë një bashkësi përshkruesish.
-u harmonizuan me bashkësinë e Niveleve të përbashkëta të referencës

-A1 (Breakthrough): Niveli hyrës ose zbulimi i gjuhës
-A2 (Waystage): Niveli ndërmjetës ose i mbijetesës
-B1 (Threshold): Niveli prag

-B2 (Vantage): Nivel i përparuar ose përdorues i pavarur
-C1 (Effective Operational Proficiency): Nivel i pavarur
-C2 (Mastery): Zotërim

-u përgjigjen kritereve të shprehura në aneksin A në formën e përshkruesve në kuptimin që secili është i shkurtër, i qartë dhe transparent dhe i formuluar në mënyrë positive, që përshkruan diçka të përcaktuar dhe është i pavarur, kjo do të thotë që interpretimi i tij nuk do të varet nga përshkruesit e tjerë.
-u konsideruan të qartë, të nevojshëm dhe të përshtatshëm nga grupe profesorësh që japin ose jo mësim në gjuhën amtare në sektorë arsimorë të ndryshëm dhe me profile formimi dhe përvojë profesionale shumë të ndryshme. Duket se mësuesit i kuptojnë përshkruesit e grupit që u përpunua sëbashku me gjatë seminareve duke u nisur nga një fond prej mijëra shembujsh.
-janë përshtatur me përshkrimin e aftësisë së nxënësve të ciklit të parë dhe të dytë të shkollës së mesme, të arsimit teknik dhe të arsimit për të rritur. Ata mund të përbëjnë kështu objekiva realistë;
-u "kalibruan objektivisht"në një shkallë të përbashkët, me disa përjashtime të lajmëruara më parë. Kjo nënkupton që vendi i pjesës më të madhe të përshkruesve të shkallës rezulton nga mënyra se si ata janë interpretuar për të vlerësuar aftësinë e nxënësve dhe jo vetëm nga opinioni i autorëve të tyre.
-japin një bazë kriteresh mbi vijushmërinë e mësimit të gjuhëve që mund të shfrytëzohet me elasticitet për të zhvilluar një vlerësim në bazë kriteresh.Ata mund të lidhen me sistemet locale, të hartuar në funksion të përvojës lokale dhe/ose të përdoren për të vënë në jetë objektiva të reja.

Edhe pse nuk është shteruese dhe që modelimi është bërë në lidhje me një kontekst të vetëm (sigurisht shumëgjuhësor dhe shumësektorial) të mësimit të gjuhëve të huaja në mjedis institucional, kjo tërësi e paraqitur këtu është e **manovrueshme** dhe **koherente**.
E manovrueshme: kjo bateri përshkruesish mund të organizohet – siç është rasti këtu- në "nivele klasike" të gjera të identifikuara gjatë Simpoziumit të Ruschlikon, të përdorura nga projekti DIALANG I Komisionit europian (shih Aneksin C) si edhe nga ALTE (shih Aneksin D). Ata mund të paraqiten gjithashtu si "nivele pedagogjike" të ngushta.
Koherente: nga pikpamja e përmbajtjes. Elementë të ngjashëm ose identikë të future në përshkrues të ndryshëm kanë ezultuar të kenë të njëjtën vlerë në shkallë. Në një masë të gjerë, këto vlera konfirmojnë gjithashtu qëllimet e autorëve të shkallëve të aftësive që u përdorën si burime. Duket se ato janë koherente gjithashtu në lidhje me specifikimet e Këshillit të Europës dhe në lidhje me nivelet e propozuara nga DIALANG dhe ALTE (Shoqata e Testeve Gjuhësore në Europë)

3. 5 NJË METODOLOGJI E DEGËZUAR E MANOVRUESHME

Niveli A1 (*hyrës* ose *zbulues*) është pa dyshim "niveli" më elementar që mund të identifikojë aftësinë për të prodhuar gjuhë. Megjithatë, para se të arrijnë aty, nxënësit mund të realizojnë me efektshmëri, me anë të mjeteve gjuhësore shumë të kufizuara, një numër detyrash shumë të veçanta që u përgjigjen nevojave të tyre.

Anketa e Fondit kombëtar zviceran të kërkimeve shkencore të 1994-1995 që hartoi dhe modeloi shembujt e përshkruesve dalloi një përdorim të gjuhës të kufizuar në realizimin e detyrave të shkëputura që mund të nënkuptohen të inkluduara në përkufizimin e Nivelit A1. Në disa situata, për shembull, me nxënës të rinj, mund të jetë e nevojshme të izolohet ky "kufi".
Përshkruesit që vijojnë lidhen me detyra të thjeshta dhe globale që janë klasifikuar poshtë nivelit A1 por që mund të paraqesin objektiva të nevojshme për fillestarët.

- Mund të bëjë një blerje të thjeshtë në se tregon me gisht ose bën një gjest tjetër për të mbështetur referuesin gjuhësor.
- Mund të thotë dhe të pyesë për ditën, orën dhe datën.
- Mund të përshëndesë në mënyrë të thjeshtë.
- Mund të thotë po, jo, më falni, ju lutem, ju kërkoj ndjesë.
- Mund të mbushë një formular të thjeshtë me emrin e tij, adresën, kombësinë dhe gjëndjen civile.
- Mund të shkruajë një kartolinë të thjeshtë.

Më sipër bëhet fjalë për detyra të "jetës reale" në situatë turisti. Në mjedis shkollor, do të mund të mendohej për një listë të ndryshme ose plotësuese veprimtarish "pedagogjike" duke përfshirë aspektet zbavitëse të gjuhës, sidomos në shkollën fillore.
Për më tepër, rezultatet empirike të studimit zviceran sygjerojnë një shkallë me nëntë nivele koherente dhe afërsisht të barabartë (shih figurën 2). Kjo shkallë propozon etapa midis Nivelit A2 (*Niveli mesatar ose mbijetesa në gjuhë*) dhe B1 (*Niveli i përparuar ose i pavarur*), dhe midis B2 dhe C1 (*Nivel i pavarur ose aftësi efektive veprimi*). Fakti që mund të ekzistojnë nivele më të ngushta ka interes për situatën e mësimnxënies por mundet gjithashtu të lidhet me nivelet konvencionale më të gjera në situata vlerësimi.

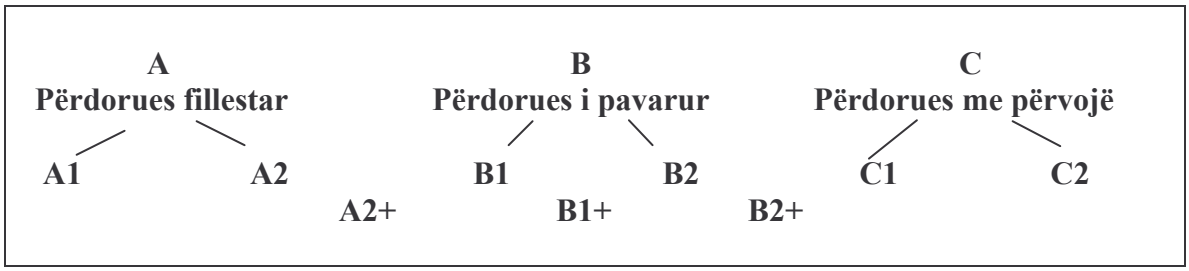


Figura 2

Në shëmbujt e përshkruesve dallohen "nivelet në bazë kriteresh", (për shëmbull A2 ose A2.1) dhe "nivelet e përparuara" (për shembull A2+ ose A2.2). Ata janë ndarë me një vijë horizontale sin ë Tabelën 4, i nxjerrë nga shkalla "Kuptimi i përgjithshëm gojor".

A2	Mund të kuptojë mjaftueshëm për t'iu përgjigjur nevojave konkrete me kusht që diksioni të jetë i qartë dhe debiti i ngadaltë.

	Mund të kuptojë shprehje dhe fjalë me kuptim që kanë të bëjnë me fusha të prioritetit imediat (për shembull, informacione personale dhe familiare bazë, blerje, gjeografia lokale, puna).

Tabela 4 – Nivelet A2.1 dhe A2.2 (A2+): kuptimi gojor

Kjo vë në dukje faktin që kufiri midis niveleve është gjithmonë një vend subjektiv. Disa institucione parapëlqejnë shkallë më të gjera, të tjerë i parapëlqejnë më të ngushta. Përparësia e metodologjise se tipit hipertekst është se bashkësi nivelesh dhe /ose përshkruesish mund "të ndahet" nga përdorues të ndryshëm sipas niveleve lokalë që ekzistojnë në fakt, dhe në pika të ndryshme, me qëllim që t'u përgjigjen nevojave lokale dhe megjithatë të qëndrojnë të lidhura me sistemin e përgjithshëm.

Me një system të degëzuar të manovrueshëm si ky që propozohet, institucionet mund të zhvillojnë degët që lidhen me situatën e tyre deri në shkallën e finesës që u përshtatet dhe /ose të përshkruajnë nivelet e përdorura në sistemin e tyre me termat e *Kuadrit të përbashkët të referencës.*

Shembulli 1
Një shkollë fillore dhe deri në ciklin e parë të shkollës 9 vjeçare, ose kurset e mbrëmjes për të rritur, në të cilat duhet të merren masa në mënyrë që përparimi në nivelet më të dobta të jenë të dukshme mund të zhvilojnë degën *Përdorues fillestar* në një degëzim prej gjashtë ndarjesh me një ngushtim dallimi në A2 ku do të ketë një numër të madh nxënësish.

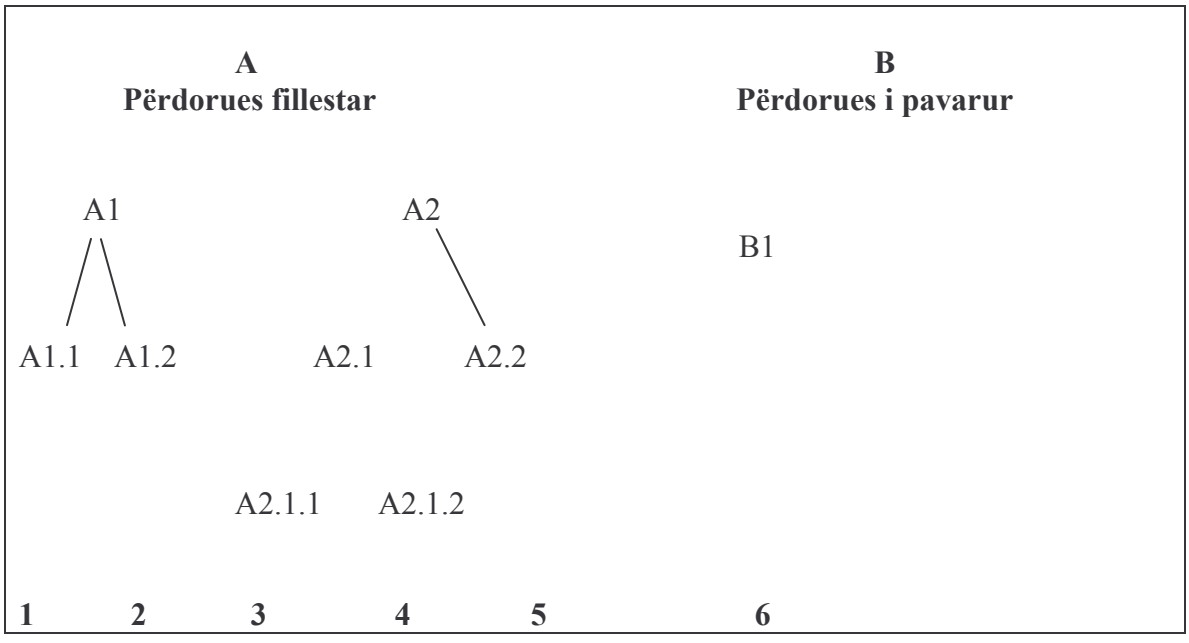


Figura 3

Shembulli 2

Nëse gjuha mësohet në mjedisin ku flitet, do të tentohet të zhvillohet dega *Përdorues i pavarur* për më shumë finesë analize duke ndarë nivelet e mesit të shkallës:

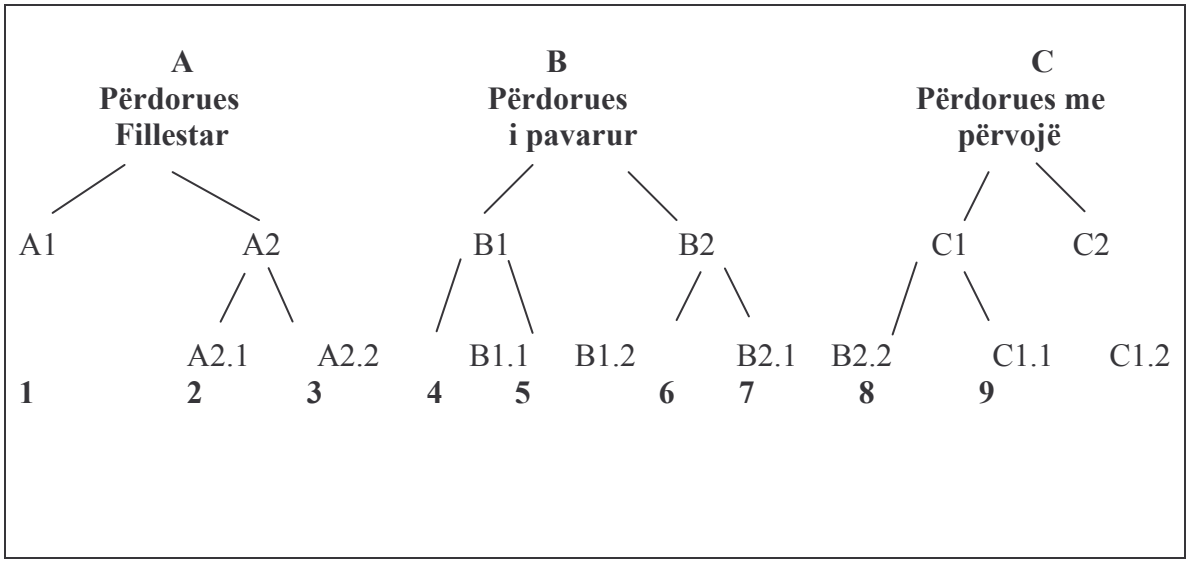


Figura 4

Shembulli 3

Disa kuadër reference që synojnë të inkurajojnë aftësitë gjuhësore të nivelit më të lartë për përdorime profesionale zhvillojnë degën C2

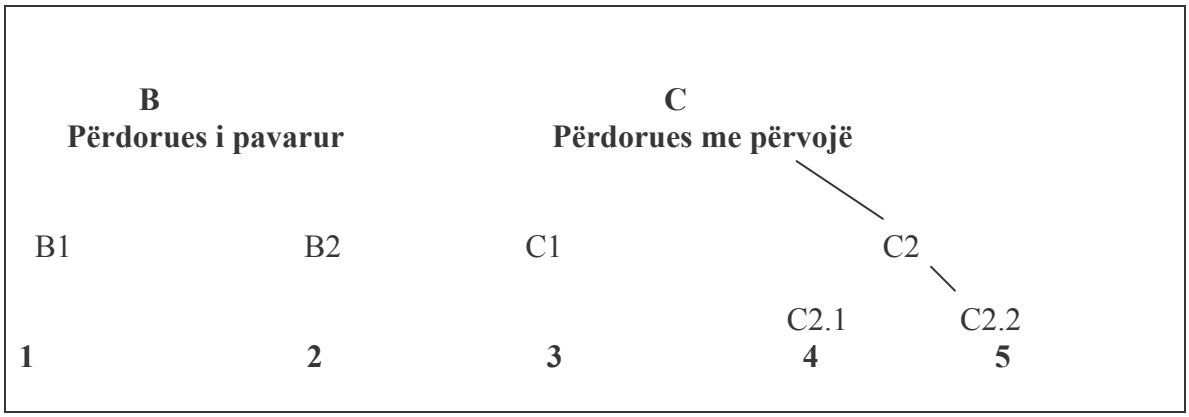


Figura 5

3.6 KOHERENCA E PËRMBAJTJES SË NIVELEVE TË PËRBASHKËTA TË REFERENCËS

Një analizë e funksioneve, të nocioneve të gramatikës dhe fjalorit të nevojshëm për realizimin e komunikative të përshkruara në shkallët do të mund të bënte pjesë në operacionet e zhvillimit të baterive të reja të specifikimeve gjuhësore.

Niveli 1 (*hyrës ose zbulimi i gjuhës –breakthrough*) është **niveli më elementar** i përdorimit të gjuhës nga vetë personi, ai ku nxënësi *është në gjendje të bëjë ndërveprime të thjeshta: mund t'u përgjigjet pyetjeve të thjeshta për veten e tij, për vendin ku ai jeton, për njerzit që njeh dhe sendet që ka, dhe të bëjë të tilla pyetje; mund të ndërhyjë me thënie të thjeshta për fushat që i përkasin atij dhe që ai i njeh mirë dhe mund t'u përgjigjet gjithashtu pyetjeve të tilla* duke mos u kënaqur të përsërisë shprehje të gatshme dhe të paraorganizuara.

Niveli A2 (*mesatar ose mbijetesa në gjuhë*) duket se i korrespondon specifikimit të **nivelit Waystage**. Në këtë nivel do të gjendet shumica e përshkruesve që tregojnë **mardhëniet shoqërore** të tilla si: *përdor format e përditshme të mirësjelljes dhe t'i drejtohet dikujt, prêt dikë, e pyet atë për shëndetin dhe reagon ndaj pergjigjes; bën një bisedë të shkurtër, u përgjigjet pyetjeve mbi profesionin dhe kohën e lirë dhe bën të tilla pyetje; fton dhe i përgjigjet një ftese; diskuton se çfar dëshëron të bëjë, ku dhe dhe bën rregullimet e nevojshme; bën një propozim dhe pranon një të tillë.* Këtu do të gjenden gjithashtu përshkruesit në lidhje me daljet dhe çvendosjet, version i thjeshtëzuar i **specifikimeve tw ndwrveprimeve** të *Nivelit prag* për të rriturit që jetojnë jashtë vendit të tilla si: *shkëmbime të thjeshta gjuhësore në dyqan, në postë ose në bankë; të informohet për një udhëtim; të përdorë mjetet e transportit të përbashkët: autobus, tren dhe taksi, të kërkojë informacione bazë, të pyesë për rrugën dhe ta tregojë atë, të blejë biletat, të japë produktet dhe shërbimet e nevojshme të përditshme dhe t'i kërkojë ato.*

Niveli A2+, sipër i korrespondon një **aftësie më të lartë se niveli Waystage (*Niveli mesatar ose mbijetesa***). Këtu do të vihet re një pjesmarrje më aktive, megjithse akoma e kufizuar dhe e shoqëruar me ndihmë, për shembull: *është i aftë të fillojë, të vazhdojë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë me kusht që ajo të zhvillohet ballë për ballë; kupton mjaftueshëm për t'ia dalë mbanë në shkëmbime të thjeshta dhe të përditshme pa sforcime të tepruara; kuptohet nga të tjerët kur shkëmben ide dhe informacione mbi tema të njohura në situate të përditshme të parashikueshme, me kusht që bashkëfolësi të ndihmojë sipas rastit; arrin të komunikojë mbi tema të thjeshta me kusht që të ketë mundësi të kërkojë ndihmë për të shprehur atë që dëshëron; ia del mbanë në situate të përditshme përmbajtja e të cilave është e parashikueshme, megjithse i duhet të përshtasë mesazhin dhe të kërkojë fjalët; ndërvepron me një lehtësi relative në situate të strukturuara duke u ndihmuar, duke u ndihmuar, por pjesmarrja në një diskutim të hapur është shumë e kufizuar;* dhe, në mënyrë më domethënëse, një aftësi më e mirë për të

vazhduar një monolog, për shembull, *shpreh përshtypjet me fjalë të thjeshta; bën një përshkrim të gjatë të të dhënave të përditshme për mjedisin e tij si njerzit, vendet, një përvojë profesionale apo akademike; përshkruan veprimtaritë e kaluara dhe përvojat personale; përshkruan punët e përditshme, zakonet; përshkruan projekte dhe organizimin e tyre; shpjegon çfar do dhe çfar nuk do; bën një përshkrim të thjeshtë dhe të shkurtër të ngjarjeve dhe veprimtarive; përshkruan objekte dhe kafshë shtëpiake; përdor një gjuhë përshkruese të thjeshtë për të folur shkurt për objekte dhe sende që zotëron dhe i krahason ato.*

Niveli B1 korrespondon me specifikimet e **Nivelit prag** për një visitor në një vend të huaj. Dy tipare e karakterizojnë në mënyrë të veçantë. E para është aftësia për të **vazhduar një ndërveprim** dhe për të përftuar atë që dëshiron në situata të ndryshme, për shembull*: në përgjithësi ndjek pikat kryesore të një diskutimi mjaft të gjatë për veten e tij, me kusht që shqiptimi të jetë i qartë dhe gjuha të jetë standarde; jep dhe kërkon mendime dhe opinione në një diskutim joformal, midis miqsh; shpreh në mënyrë të kuptueshme opinionin kryesor që dëshiron të transmetojë; shfrytëzon me shkathtësi format e tjeshta për të shprehur kryesoren e asaj që dëshiron të thotë; mund të ndjekë një bisedë apo një diskutim, megjithse është e/i vështirë për t'u kuptuar kur përpiqet të thotë saktësisht atë që dëshiron; është i kuptueshëm, megjithse kërkimi i fjalëve dhe i formave gramatikore si edhe korigjimi i tyre janë të dukshme, sidomos gjatë thënieve të gjata*. Tipari i dytë është aftësia për të **përballuar** me shkathtësi problemet e përditshme, për shembull: *të zgjidhë një situatë të paprashikuar në transportet e përbashkëta, të përballojë problemet kryesore që mund t'i dalin një udhëtari gjatë organizimit të një udhëtimi dhe gjatë udhëtimit; të ndërhyjë pa përgatitje në biseda me tema të njohura; të bëjë reklamime; të marrë ndërmarrë nisiativa gjatë një bisede apo një konsultimi (për shembull të hapë një temë të re), por mbetet akoma i varur nga bashkëfolësi gjatë ndërveprimit; i kërkon dikujt t'i sqarojë apo saktësojë se çfarë do të thotë.*

Niveli B1+ i korrespondon një shkalle më të lartë se **Niveli prag**. Aty gjenden po ato dy karakteristika dhe shtohen një numër përshkruesish që përqëndrohen në **sasinë** e informacionit të shkëmbyer, për shembull*: merr mesazhe për kërkesa informacionit dhe shpjegon një vështirësi; sjell informacionin konkret që i kërkohet në një bsedë apo në një konsultim (për shembull, i përshkruan simptomat një mjeku) por me një saktësi të kufizuar; shpjegon përse diçka përbën problem; shpreh opinionin e tij mbi një lajm, një artikull, një parashtrim, një diskutim, një bisedë, një dokumentar dhe u përgjigjet pyetjeve mbi hollësi të mëtejshme –bën përmbledhjen e tyre; zhvillon një bisedë të organizuar duke verifikuar dhe konfirmuar informacionin, madje duke e bërë bashkëfolësin të përsërisë herë pas here në rastet kur përgjigja është e gjatë dhe e dhënë me shpejtësi; përshkruan se sib ëhet diçka dhe jep udhëzime të hollësishme; shkëmben me një farë sigurie një sasi të madhe informacionesh faktike mbi çështje të zakonshme ose që nuk janë të fushës së tij.*

Niveli B2 i korrespondon një **niveli mesatar**, me të njëjtën largësi sipër nga B1 (Niveli prag) sa edhe A2 (Niveli mesatar ose mbijetesa – Waystage) poshtë. Ai synon të marrë parasysh specifikimet e Nivelit të përparuar ose përdorues i pavarur (Vantage). Sipas fjalorit të përkthimit Anglisht – Frengjisht të Robert dhe Collins, "Vantage do të thotë:

përparësi, superioritet. Fjalori i Oxfordit (the Concise Oxford Dictionnary) jep "advantage" si sinonim (dhe saktëson që termi përdoret veçanërisht në tenis). Metafora qëndron në faktin se, pasi ka përparuar ngadalë dhe me siguri deri në nivelin mesatar, nxënësi zbulon se ka arritur diku, se i sheh gjërat ndryshe dhe i është hapur një perspektivë e re. Duket se ky koncept konfirmohet gjerësisht nga përshkruesit e këtij niveli. Ata shënojnë një ndarje të rëndësishme në krahasim me nivelet e mëparshme. Për shembull, shkalla elementare e këtij niveli përqëndrohet në efektshmërinë e argumentimit: *shpreh opinionet tij dhe i mbron ato gjatë një diskutimi duke sjellë shpjegime të përshtatshme, argumenta dhe komente; zhvillon një pikëpamje mbi një temë duke mbështetur herë avantazhet dhe herë mangësitë e opsioneve të ndryshme;ndërton një argumentim logji; zhvillon një argumentimduke mbrojtur ose duke hedhur poshtë një pikpamje të dhënë; parashtron një problem duke lënë të kuptohet qartë se partneri me të cilin po bisedohet duhet të bëjë lëshime; kërkon shkaqet, pasojat, verifikon hipoteza; merr pjesë aktive në një diskutim joformal në një kontekst familiar, bën komente, shpreh qartë pikpamjen e tij, vlerëson zgjedhjet e mundshme; bën hipoteza dhe u përgjigjet atyre.*

Së dyti, në se studiohet ky nivel, konstatohen **dy pika të reja konvergjence.**

-E para, të bëjë më mirë se sa orientimi në një bisedë shoqërore, për shëembull: *të flaës natyrshëm, lirshëm dhe me efektshmëri; të kuptojë deri në detaje atë çka I thonë në një gjuhë standarde të përditshme madje edhe në mjedis të zhurmshëm; të marrë nisativën e fjalës, të marrë fjalën në momentin e duhur dhe ta mbyllë bisedën atëherë kur duhet, megjthse kjo nuk bëhet në mënyrë elegante; të përdorë fraza të gatshme (për shembull: "është një çështje e vështirë") për të fituar kohë dhe për të ruajtur radhën e fjalës duke përgatitur atë që do të thotë; të ndërhyjë me një shkallë lirshmërie dhe spontaneiteti që bën të mundura shkëmbimet me bashkëfolës vendas pa vënë në vështirësi njerin apo tjetrin nga partnerët; të përshtatet me ndryshimet e kuptimit, ta stilit dhe të këmbënguljes që shfaqen normalisht në një bisedë; të ndjekë mardhëniet me bashkëfolësit vendas duke mos i zbavitur apo duke mos i irrituar atëherë kur nuk duhet ose duke kërkuar prej tyre që të sillen ndryshe nga çdo të bënin me një bashkëfolës vendas.*

-Pika e dytë e konvergjencës ka të bëjë me një shkallë të re të ndërgjegjes së gjuhës: *të korrigjohen gabimet që shkaktohen nga keqkuptimet; të tregojë kujdes për "gabimet e parapëlqyera" dhe të kontrollojë në mënyrë të ndërgjegjshme ligjëratën për të evituar gabimet; përgjithësisht të korrigjojë gabimet menjëherë pasi kupton që i ka bërë;të parashikojë se çfarë do të thotë dhe mënyrën se si do ta thotë duke marrë parasysh efektin që do të bëjë mbi bashkëfolësit.* Duke marrë parasysh të gjitha këto, duket se këtu ka një prag të ri që nxënësi duhet ta kapërcejë.

Në Nivelin B2+ në vijim –i cili i korrespondon një një shkalle më të lartë të **Nivelit të përparuar ose përdorues i pavarur (Vantage)-** vihet theksi tek **argumentimi**, një ligjëratë e efektshme shoqërore, dhe ndërgjegja e gjuhës që shfaqet në **B2** vazhdon këtu. Megjithatë, mund të interpretohet gjithashtu theksi i vënë tek **argumentimi** dhe ligjërata shoqërore si një aspekt të ri të rëndësishëm që u jepet aftësive ligjërimore. Kjo shkallë e re e aftësive ligjërimore shfaqet në administrimin e bisedës (strategjitë e bashkëpunimit): *është i aftë të bëjë një feed-back dhe të vijojë me deklarimet dhe deduksionet e bashkëfolësve të tjerë dhe, duke bërë këtë, lehtëson zhvillimin e diskutimit; të bashkërendojë në mënyrë të shkathët kontributin vetijak dhe atë të bashkëfolësve të tjerë.*

Shfaqet gjithashtu në lidhjet **logjikë/kohezion**: përdor një numër të kufizuar lidhëzash për të lidhur frazat në një ligjëratë të qartë dhe me vijueshmëri; përdor me efektshmëri një larmi fjalësh lidhëse për të treguar lidhjen midis ideve; mbështet sistematikisht një argumentim që vlerëson pikat domethënëse dhe pikat sekondare mbështetëse. Së fundi, në këtë nivel përqëndrohen përshkruesit që lidhen me negocimin*: paraqet një kërkesë për dëmshpërblim duke përdorur një ligjëratë bindëse dhe argumenta të thjeshta për të përftuar atë që kërkon; bën të qarta kufijtë e ndonjë lëshimi.*

Niveli nw vijim **C1** titullohet **Nivel i pavarur**. Ky nivel duket se karakterizohet nga përdorimi i një game të gjerë ligjërimesh që favorizojnë një komunikim të lirshëm dhe spontan siç do ta shohim nw shembujt e mëposhtëm : *mund të shprehet lirshëm dhe spontanisht pothuaj pa sforcim. Zotëron mirë një repertor të gjerë leksikor, boshllëqet e të cilit mbushen me anë të perifrazimeve. Kërkon rrallëherë shprehjet në mënyrë jo shumë të dukshme dhe përdor rallë strategjitë e evitimit të tyre. Vetëm një temë konceptualisht e vështirë mund të pengojë që biseda të zhvillohet në mënyrë të natyrshme.* **Aftësitë ligjërimore** që karakterizojnë nivelin e mëparshëm rishfaqen në Nivelin C1 me më tepër lehtësi, për shembull: mund të zgjedhë një shprehje të përshtatshme nga repertori i funsioneve gjuhësore që disponon për të bërë komentet e tij me qëllim që të tërheqë vëmendjen e auditorit ose të fitojë kohë duke e ruajtur këtë vëmendje gjatë kohës që është duke menduar; prodhon një ligjëratë të qartë, të ndërtuar mirë dhe pa hezitime që tregon një zotërim shumë të mirë të përdorimit të strukturave dhe të mjeteve lidhëse.

Megjithse **Niveli C2** është quajtur **Zotërim**, nuk pretendohet që të arrihet niveli i folësit vendas ose pothuaj. Qëllimi është të karakterizohet shkalla e saktësisë, përshtatjes dhe lirshmërisë së gjuhës në ligjërimin e atyre që kanë qënë nxënës të nivelit të lartë. Përshkruesit e listuar në këtë nivel përfshijnë: *transmetojnë nuancat kuptimore me saktësi duke përdorur saktësisht një gamë të gjerë formash të veçanta; kanë një zotërim të mirë të shprehjeve idiomatike dhe familjare të shoqëruara me konotacionet përkatëse që mund të shprehin; rimarrin dhe riformulojnë një vështirësi pa u vënë re nga bashkëfolësi.*

Nivelet e përbashkëta të referencës mund të paraqiten dhe të shfrytëzohen në **forma të ndryshme** dhe pak a shumë të detajuara. Megjithatë edhe vetë ekzistenca e pikave të **referencës fikse** ofron transparencë dhe koherencë, një mjet për planifikimin e ardhshëm dhe një bazë për vazhdimësinë e zhvillimit. Qëllimi për të paraqitur në mënyrë konkretë shembuj përshkruesish, të cilët u shtohen kritereve dhe metodologjive për vazhdimësinë e zhvillimit të përshkruesve, do të ndihmonte vendimarrësit që të parashikonin mënyrat e zbatimit që u përshtaten situatës së tyre.

3.7 SI LEXOHEN SHKALLËT E SHEMBUJVE TË PËRSHKRUESVE

Nivelet e përdorura janë të gjashtë nivelet e paraqitura tashmë në kapitullin 3.
A1 (Breakthrough): Niveli hyrës ose zbulimi i gjuhës
A2 (Waystage): Niveli mesatar ose mbijetes në gjuhë

B1 (Threshold) : Niveli prag
B2 (Vantage) : Niveli i përparuar ose përdorues i pavarur
C1 (Effective Operational Proficiency) : Nivel i pavarur
C2 (Mastery) : Zotërim

Përsa i përket paraqitjes, disa lexues parapëlqejnë që lista të kalojë nga niveli më i ulët tek niveli më i lartë, të tjerët parapëlqejnë të kundërtën.Për arësye harmonizimi të gjitha shkallët janë paraqitur nga **lart (C2** : *Zotërim*) **poshtë (A1** : *Niveli hyrës ose zbulimi*).

-Nivelet mesatare A2 (*mesatare,Wastage*), B1 (*Niveli prag*) dhe B2 (*i përparuar, Vantage*) shpesh janë të ndara nga një vijë e hollë siç është shënuar më sipër (shih f. 31). Në këtë rast, janë përshkruesit poshtë vijës ata që u përgjigjen kritereve të referencës së nivelit në fjalë.
-Përshkruesit e vendosur sipër kësaj vije i përgjigjen një niveli aftësie më të lartë se sa ai i nivelit të referencës por më të ulët se sa norma e nivelit më të lartë. Ky dallim bazohet në një shkallëzim empirik.
-Në mungesë të nëndarjeve në A2 (*niveli mesatar, Waystage*), B1 (*Niveli prag*) dhe B2 *(niveli i përparuar, Vantage*), përshkruesi i përgjigjet nivelit të referencës: nuk u gjet asnjë formulim që të binte midis dy niveleve.

Duhet marrë parasysh që secili nivel mbulon nivelet që janë më të ulët se ai. Kjo do të thotë që një përdorues në nivelin B1 (*Niveli Prag*) është i aftë të bëjë gjithçka që përshkruhet në A2 (*Niveli mesatar ose mbijetesa, Waystage*), madje edhe më mirë.
Kjo do të thotë që kushtet e një aftësie të nivelit A2 (*mbijetesa*), për shembull: "*me kusht që ligjërimi të jetë i ngadalshëm dhe i qartë*" do të kenë më pak efekt ose do të zbatohen më pak në aftësinë e nivelit B2 (*Niveli prag*).

Elementët dhe aspektet e një përshkruesi nuk përsëriten në nivelin pasardhës. Kjo do të thotë që janë përshkruar vetëm tiparet që janë të reja dhe që tërheqin vëmendjen; nuk përsëriten automaikisht të gjithë elementët e nivelit më të ulët me një formulim tjetër për të tregur një vështirësi më të madhe.

Secili nivel nuk përshkruhet në të gjitha shkallët. Nuk mund të parashikohen plotësisht pasojat e mungesës së një fushe në një nivel të dhënë. Në fakt, shkak i kësaj mund të jenë shumë arësye ose kombinimi i disave prej tyre
-fusha ekziston në këtë nivel: disa përshkrues gjendeshin në project por u lanë mënjanë në momentin e kontrollit të cilësisë
-fusha mund të ekzistojë në këtë nivel dhe mund të hartoheshin përshkruesit por kush kjo gjë nuk u bë
-fusha mund të ekzistojë në këtë nivel por formulimi dukej i vështirë, pothuaj i pamundur
-fusha nuk ekziston ose nuk i përshtatet këtij niveli. Nuk mund të bëhet dallimi.

Në se përdoruesit e Kuadrit dëshirojnë të shfrytëzojnë të dhënat e përshkruesve, do t'u duhet të formojnë një opinion për boshllëqet që mund të ketë në përshkruesit e propozuar. Mund të ndodhë që disa boshllëqe mund të mbushen me një studim më të plotë të fushës në fjalë dhe/ose duke përdorur material shtesë që vjen nga sistemi i përdoruesit. Nga ana

tjetër, disa boshllëqe mund të qëndrojnë me të drejtë. Për shembull në rastin kur një kategori nuk është e përshtatshme poshtë ose sipër tërësisë së niveleve. Përkundrazi, një boshllëk në mes të një shkalle në mes të një shkalle mund të tregojë pamundësinë e formulimit të dallimeve thelbësore.

3.8 SI PËRDOREN SHKALLËT E PËRSHKRUESVE TË AFTËSISË GJUHËSORE

Nivelet e përbashkëta të referencës për të cilat tabelat 1, 2 dhe 3 japin shembujt, përbëjnë një shkallë aftësie gojore. Problemet teknike të ngritura nga **hartimi i shkallëve** të këtij tipi rimerren në Aneksin A. Kapitulli 9 mbi vlerësimin përshkruan **mënyrën e përdorimit** të niveleve të Niveleve të përbashkëta të referencës si instrument burimor në lidhje me vlerësimin e aftësisë gjuhësore. Megjithatë, një pikë shumë e rëndësishme në debatin rreth shkallëve të aftësisë gjuhësore është të **identifikojë** saktësisht **qëllimin** që ato duhet të arrijnë dhe të bëjnë që të përputhen në mënyrë të përshtatshme përshkruesit me qëllimin.

U arrit të bëhej një dallim funksional midis tre tipe shkallësh aftësie **a**. i përqëndruar tek përdoruesi; **b**. i përqëndruar tek vlerësuesi; **c**. i përqëndruar tek konceptuesi (Alderson 1991). Mund të lindin probleme kur një shkallë e destinuar për një funksion përdoret për një tjetër – me përjashtim të rasteve kur formulimi është i përshtatshëm.

a. Shkallët e përqëndruara mbi përdoruesin kanë për funksion të **shpjegojnë** sjelljet tipike ose të mundshme të kandidatëve në çdo lloj niveli të dhënë. Ato tentojnë të përcaktojnë atë që nxënësi është në gjëndje të bëjë dhe të formulohen në mënyrë positive, madje edhe në nivelet më të ulta

"Mund të kuptojë frengjishten (apo një gjuhë tjetër) të dikujt që i drejtohet atij/asaj duke patur kujdes të flasë ngadalë dhe të kapë pikat themelore të lajmërimeve ose të mesazheve të shkurtra të thjeshta dhe të qarta"

Shkallët e aftësisë gjuhësore të Euroqendrave, 1993: Kuptimi gojor-Niveli 2

Megjithatë mund të shprehen edhe kufizime

"Arrin të komunikojë në detyra dhe situata të thjeshta dhe të përditshme. Mund të kuptojë mesazhe të shkruara të thjeshta me ndihmën e fjalorit. Pa fjalor, mund të kuptojë idenë e përgjithshme. Aftësia gjuhësore e kufizuar provokon ndërpreje tëkomunikimit dhe keqkuptime në situate të pazakonshme"

Shkalla e aftësisë gjuhësore me nëntë nivele, Finlandë 1993-Niveli 2

Shkallët e përqëndruara mbi përdoruesin janë **globale** dhe japin një përshkrim për çdo nivel. Shkalla finlandeze e referencës është e këtij tipi. Tabela 1 e paraqitur më sipër në këtë kapitull për futjen e *Niveleve të përbashkëta të referencës* propozon gjithashtu një përmbledhje globale të aftësisë tip për çdo nivel. Shkallët e përqëndruara mbi përdoruesin mund t'u drejtohet gjithashtu të katër aftësive, siç është rasti i Euroqendrave të përmendura më sipër, por thjeshtësia është karakteristika themelore e shkallëve të hartuara për këtë qëllim.

b.Shkallët e përqëndruara mbi vlerësuesin kanë për funksion të drejtojnë vlerësimin me nota dhe përshkruesit shprehin normalisht aspektet cilësore të aftësisë së pritur. Këtu

bëhet fjalë për vlerësim me notë të një aftësie të dhënë. Shkallët e këtij tipi përqëndrohen mbi cilësinë e aftësisë së nxënësit dhe shpesh formulohen në mënyrë negative për nxënësit, veçanërisht kur formulimi bëhet duke i u referuar normës së kërkuar për të përftuar notën e pranimit në provim.

"Një ligjërim jo koherent dhe hezitime të shpeshta pengojnë kuptimin dhe e sforcojnë vazhdimisht dëgjuesin."

Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local examination Syndicate), Prova 5 (gojore). Kriteri i vlerësimit : lirshmëria: shkalla 1-2(niveli katër shkallë më i ulët).

Megjithatë, në një masë të gjerë mund të evitohet një formulim negativ në se përdoret metoda e zhvillimit cilësor me anë të së cilës janë përshkruar tiparet karakteristike të modeleve të zotësisë për të bërë.

Disa shkallë në përdorim të vlerësuesit janë **globale** dhe paraqesin një përshkrues për çdo nivel. Të tjerat janë **shkallë analitike** të cilat përqëndrohen mbiaspekte të ndryshme të zotësisë siç është shtrirja, saktësia, lirshmëria, shqiptimi. Tabela 3 e paraqitur më sipër në këtë kapitull është një shembull i shkallës së përqëndruar tek vlerësuesi e formuluar pozitivisht, e përbërë nga shembuj përshkruesish të *Kuadrit të përbashkët të referencës*.

Shkallë të tjera analitike kanë një numër të rëndësishëm kategorish me qëllim që të skicojnë konturet e një aftësie. Për këto metoda është thënë se nuk ishin shumë të përshtatshme për vlerësimin sepse vlerësuesit e kanë në përgjithësi të vështirë të trajtojnë më shumë se tre nga pesë kategori. Për rrjedhojë u bë e mundur të përshkruheshin shkallët analitike të Tabelës 3 si të përqëndruara mbi diagnostikën meqënse kanë për qëllim të skicojnë pozicionin e tanishëm, të vendosin nevojat dhe qëllimet në kategoritë e duhura dhe të përcaktojnë se çduhet bërë për t'i arritur ato.

c. shkallët e përqëndruara mbi konceptuesin kanë për funksion të **udhëheqin hartimin e testeve** në nivelet e përshtatshme.Përmbajtja e tyre shpreh natyrshëm detyrat komunikative specifike që nxënësi do të mund të realizojë në një test. Ky tip shkallësh ose listash të specifikimeve përqëndrohet gjithashtu **mbi atë që nxënësi është i zoti të bëjë.**

"mund të japë një informacion të hollësishëm mbi familjen e tij, kushtet e jetesës, formimin shkollor ose universitar; mund të përshkruajë faktet e përditshme të mjedisit dhe të diskutojë për to (për shembull lagjja ku ai/ajo banon, koha); mund të përshkruajë veprimtarinë profesionale të tanishme ose të kaluar; mund të komunikojë spontanisht me kolegët e tij të punës ose me drejtuesin e tanishëm hierarkik(për shembull të bëjë pyetje mbi punën, të ankohet për kushtet e punës, oraret, etj.); mund të transmetojë mesazhe të thjeshta në telefon; mund të japë këshilla dhe udhëzime për detyra të thjeshta të jetës së përditshme(për shembull një trgëtari); mund të tentojë të përdorë format e mirësjelljes për të bërë kërkesa, si për shembull,"do të doja"- "do të mundnit". Mund të lëndojë ndonjeherë me ndonjë agresivitet ose familiaritet të pavullnetshëm ose të acarojë nga një formalizëm i tepruar atje ku folësi vendas pret më shumë thjeshtësi."

Austrian Language Profinciency Ratings 1982: Production orale: niveau 2. Exemple de tâches spécifiques en anglais langue seconde (une colonne sur trois).

Ky përshkrues global mund të ndahej në përshkrues të shkurtër dhe në kategori: shkëmbim informacioni (Fusha personale dhe profesionale); *përshkrim, bisedë, telefon, dhënie udhëzimesh dhe direktivash, aspekti socio-kulturor.*

Në fund të fundit, listat e kontrollit ose shkallët e përshkruesve të përdorur për vlerësimin formative-ose vetë-vlerësim janë më të frytshmit kur përshkruesit saktësojnë jo vetëm **atë që** nxënësit mund të bëjnë, por edhe se **si** duhet ta bëjnë.Mungesa e informacionit tw përshtatshëm për cilësinë e aftësisë së pritshme të nxënësve ka shkaktuar probleme në variantin e mëparshëm nga njera anë me Programin kombëtar të anglishtes (Engish National Curriculum) për sa u përket objektivave që do të realizohen dhe, nga ana tjetër dhe nga ana tjetër profilet e Programit Australian (Australian Curriculum). Duket sikur mësuesit parapëlqejnë që të jepen hollësira në lidhje me detyrat kurrikulare (një lidhje me përqëndrimin tek konceptuesi) nga njera anë dhe nga ana tjetër, në lidhje me kriteret cilësorë (një lidhje me përqëndrimin mbi diagnostikimin). Po kështu, përshkruesit për vetë-vlerësimin do të jenë më rentabël në se tregojnë se çfarë shkalle cilësie pritet në realizimin e detyrave në nivele të ndryshme.
Në mënyrë të përmbledhur, mund të thuhet që shkallët e aftësisë gjuhësore kanë një ose disa nga orientimet e mëposhtëme.

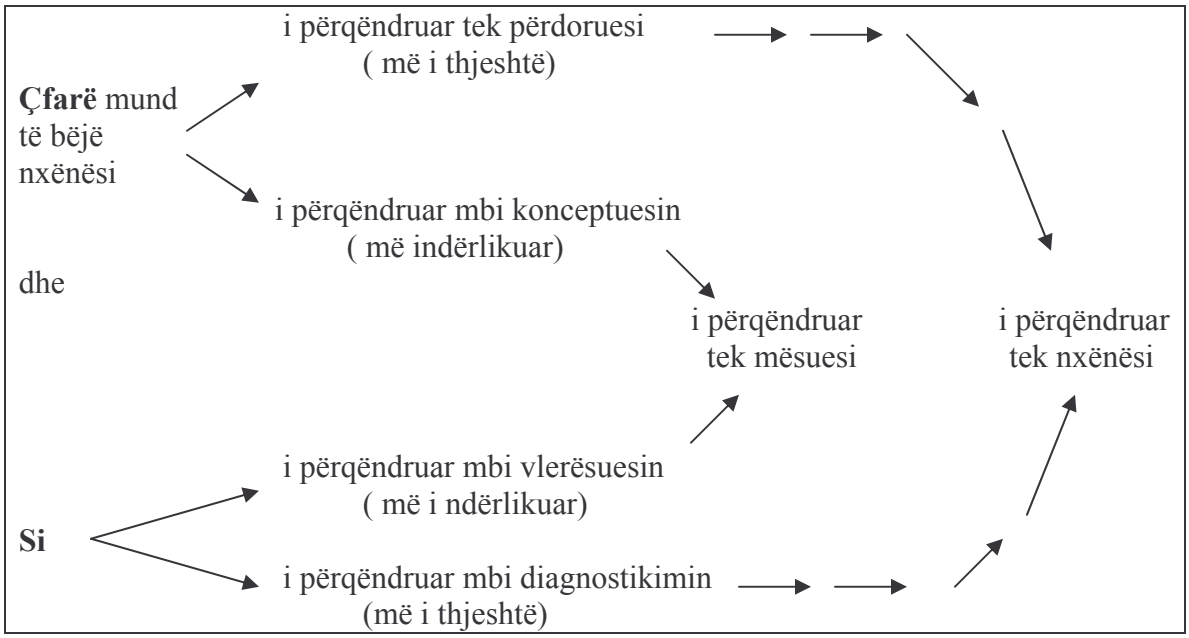


Figura 6

Këto katër orientime mund të konsiderohen si më të përshtatshmet për një kuadër të përbashkët reference.
Një mënyrë tjetër për të lexuar orientimet e paraqitura më sipër na bën të themi se -një shkallë e përqëndruar mbi përdoruesin është një version më pak i detajuar se sa një shkallë e përqëndruar mbi konceptuesin që ka për qëllim të japë një vision të përgjithshëm.
-një shkallë e përqëndruar mbi vlerësuesin është një version më pak i detajuar se sa një shkallë e përqëndruar mbi diagnostikimin që e ndihmon vlerësuesin të krijojë një pamje të përgjithshme.

Disa shkallë të përqëndruara mbi përdoruesin çojnë në konkluzionin logjik këtë proçes reduktimi të detajeve në përfitim të pamjes së përgjithshme dhe paraqesin një shkallë "globale" që paraqesin aftësitë në çdo nivel. Në disa raste kjo zëvendëson një raport të detajuar (për shembull grilla finlandeze e cituar më sipër); në raste të tjera, kjo i jep kuptim nje serie shifrash që kanë të bëjnë me aftësi të veçuara (për shembull IELTS: *International English Language Testing System*). Në të tjera akoma, është një pikënisje ose një pamje e përgjithshme e një sistemi më të detajuar që jep një profil dhe specifikime(për shembull, Euroqendrat). Në të gjitha këto raste këndvështrimi është i ngjashëm me atë të paraqitjes së një hiperteksti në kompjuter. Pwrdoruesit i paraqitet njw informacion pyramidal qw i jep atij njw pamje tw pwrgjithshme, njw perspektivw tw qartw, nw se ai vwren shtreswn e sipwrme tw sistemit hierarkik (kwtu shkalla "globale"). Mund tw detajohen pafundwsisht duke u thelluar nw shtresat e sistemit, porn w çdo moment ajo qw shihet mbahet nw njw apo dye crane apo nw njw apo dy fleta letre. Kwshtu mund tw paraqitet kompleksiteti pa ngarkuar lexuesin me detaje tw panevojshme por as tw thjeshtwzohet deri nw banalizim. Detajet janw aty nwse lind nevoja pwr to.

Hiperteksti është një analogji e nevijshme për të hartuar një system përshkrimi. Kjo është një zgjedhje që është bërë nga ESU (*English Speaking Union*-"anglophonie") për shkallët e kuadrit të referencës për anglishten si gjuhë e huaj (EFL). Kjo metodë u çua më tej në shkallët e kapitujve 4 dhe 5. Për shembull, përsa u përket veprimtarive, shkalla *Ndërveprim* përmbledh shkallët e kësaj kategorie.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe do të qartësojnë sipas rastit
-në ç'masë ata janë të shqetësuar për të bërë lidhjen e niveleve dhe të objektivave të mësimit, programin, instruksionet zyrtare dhe kontrollin e vazhdueshëm (përqëndrim tek hartuesi)
-në ç'masë ata janë të shqetësuar për të bërë lidhjen e niveleve dhe rritjen e besueshmërisë së gjykimeve duke dhënë kritere të përcaktuara për nivelet e aftësisë (përqëndrim tek vlerësuesi)
-në ç'masë ata janë të shqetësuar për të bërë lidhjen midis niveleve dhe paraqitjes së rezultateve tek punëdhënësit, sektorëve të tjerë edukativë, prindërve dhe vetë nxënësve (përqëndrim tek nxënësi).

3.9 NIVELET E AFTËSISË DHE NIVELET E REZULTATEVE

Shkalla e aftësisë

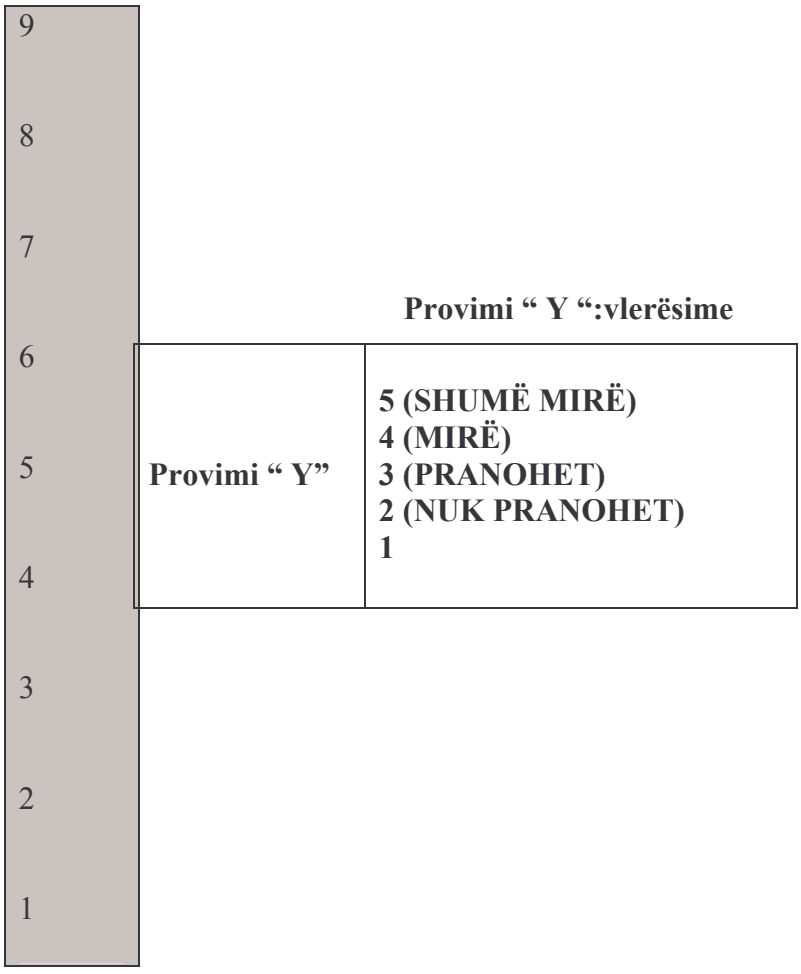
Para se të prekim diskutimin mbi nivelet, duhet të bëjmë, megjithatë, një dallim të rëndësishëm midis përcaktimit të niveleve të aftësisë, sin ë një shkallë Nivelesh të përbashkëta të referencës dhe vlerësimit të shkallës së shprehive në lidhje me një objektiv të dhënë në një nivel të dhënë.

Një shkallë aftësie si në *Nivelet e përbashkëta të referencës*, **përcakton një seri në rritje të shkallëve të aftësisë**. Ajo mund të mbulojë çdo shtrirje konceptuale të aftësisë

së nxënësit ose të mbulojë vetëm gamën e aftësive të një institucioni ose të një sektori edukativ. Klasifikimi në nivelin B2 mund të konsiderohet një sukses i vërtetë për një nxënës (i cili ka qënë në Nivelin B1 vetëm dy muaj përpara) por nuk përbën veçse një aftësi mediokër për një tjetër (që ka qënë në këtë Nivel B2 dy vjet përpara).

Një objektiv i dhënë mund të vendoset në një farë niveli. Në Figurën 7, provimi në formë "Y" synon të mbulojë shkallët e aftësisë të paraqitura në nivelet 4 dhe 5 në shkallën e aftësive. Mund të ketë provime të tjerë që të synojnë nivele të ndryshme dhe mund të përdoret shkalla e aftësive për të qartësuar lidhjen e tyre. Ikërisht kjo ide përshkon projektin e Kuadrit të referencës të ESU(English Speaking Union) për anglishten si gjuhë e huaj (EFL) dhe punën e ALTE për të krahasuar provimet e gjuhës në Europë.

Shkalla e aftësisë



KAPITULLI 4
PËRDORIMI I GJUHËS DHE NXËNËSI / PËRDORUES

PANORAMË

PARATHËNIE . . . . . .

4.1 KONTEKSTI I PËRDORIMIT TË GJUHËS
4.1.1 Fushat
4.1.2 Situatat
4.1.3 Kushtet dhe vështirësitë
4.1.4 Konteksti mendor i përdoruesit/nxënës
4.1.5 Konteksti mendor i bashkëfolësit (ose bashkëfolësve)
4.2 TEMAT E KOMUNIKIMIT . . . . . .
4.3 DETYRAT KOMUNIKATIVE DHE SYNIMET . . . . . .
4.4 VEPRIMTARI TË KOMUNIKIMIT GJUHËSOR DHE STRATEGJI . . . . . .
4.4.1 Veprimtari të prodhimit dhe strategji Activités de production et stratégies (f…)
4.4.1.1 Prodhimi gojor (Të folurit)
4.4.1.2 Prodhimi me shkrim (Të shkruarit)
4.4.1.3 Strategjitë e prodhimit
4.4.2 Veprimtari të marrjes dhe strategji (f…)
4.4.2.1 Dëgjimi ose kuptimi gojor
4.4.2.2 Leximi ose kuptimi me shkrim
4.4.2.3 Marrja audiovizuale
4.4.2.4 Strategjitë e marrjes
4.4.3 Veprimtari ndërveprimi dhe strategji (f. …)
4.4.3.1 Ndërveprimi gojor
4.4.3.2 Ndërveprimi me shkrim
4.4.3.3 Stratgjitë e ndërveprimit
4.4.4 Veprimtari ndërmjetësimi dhe strategji (f.…)
4.4.4.1 Ndërmjetësimi gojor
4.4.4.2 Ndërmjetësimi i shkruar
4.4.4.3 Strategji ndërmjetësimi
4.4.5 Komunikimi pa fjalë (f…..)
4.4.5 1 Gjeste dhe veprime
4.4.5.2 Sjellja (qëndrimet) paragjuhësore
4.4.5.3 Elementët paratekstorë
4.5 OPERACIONE TË KOMUNIKIMT GJUHËSOR
4.5.1 Planifikimi
4.5.2 Ekzekutimi
4.5.2.1 Prodhimi
4.5.2.2 Marrja
4.5.2.3 Ndërveprimi
4.5.3 Kontrolli

4.6 TEKSTI . . . . . .
4.6.1 Tekstet dhe mjetet ndihmëse
4.6.2 Gjnitë dhe tippet e teksteve
4.6.2.1 Tekstet gojore
4.6.2.2 Tekstet e shkruara
4.6.3 Tekstet dhe veprimtaritë

HYRJE

Veçoritë e kapitujve 4 dhe 5

Në vazhdim të tre kapitujve të parë të hyrjes dhe të parashtrimit, kapitujt 4 dhe 5 paraqesin tani një **klasifikim** relativisht të hollësishëm të **kategorive** për përshkrimin e përdorimit të gjuhës dhe përdoruesin e saj. Sipas medodës vepruese të përdorur, nisemi nga parimi që **nxënësi** i gjuhës është duke u bërë një **përdorues** i gjuhës në mënyrë që të njëjtat kategori mund të zbatohen për të dyja rastet.
Megjithatë duhet bërë një ndryshim i rëndësishëm. Nxënësi i një gjuhe të dytë (ose gjuhe të huaj) dhe i një culture të dytë (ose të huaj nuk e humbet aftësinë që ai ka në gjuhën dhe kulturën amtare. Dhe aftësia e re që është duke u përftuar nuk është krejtësisht e pavarur nga e mëparshmja. Nxënësi nuk përfton dy mënyra të huaja për të vepruar dhe për të komunikuar. Ai bëhet **shumëgjuhësh** dhe mëson **ndërkulturalitetin**. Aftësitë gjuhësore dhe kulturore të lidhura me secilën gjuhë ndryshojnë nga njohja e tjetrit dhe ndihmojnë në ndërgjegjësimin ndërkulturor, në shkathtësitë dhe shprehitë. Ato i mundësojnë individit të zhvillojë një personalitet më të pasur dhe më kompleks dhe të rrisë kapacitetin e të nxënit të gjuhëve të tjera të huaja dhe të jetë i hapur për përvoja kulturore të reja. Gjithashtu, nxënësit bëhen të zotë për ndërmjetësim nëpërmjet interpretimit dhe përkthimit ndërmjet folësve të dy gjuhëve që nuk mund të komunikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë. Seksionet 4.4.4 si edhe 5.1.1.2 , 5.1.1.3 dhe 5.1.4 gjejnë vend këto veprimtari dhe këto aftësi që dallojnë nxënësin e një gjuhe nga folësi i lindur njëgjuhësh.

Roli i kuadrateve

Duke filluar që këtu, lexuesit do të konstatojnë se çdo seksion ndiqet nga një kuadrat në të cilin ftohet përdoruesi i Kuadrit të referencës "*të parashikojë dhe të sqarojë* " përgjigjet e një çështjeje (apo më shumë) që vijon. Alternativa "*do të jetë i zoti të / do të pajiset për / do të duhet të bëjë*" ka të bëjë respektivisht me të nxënët, mësimdhënien dhe vlerësimin. Përmbajtja e kuadratit është formuluar me terma që më tepër ftojnë se sa udhëzojnë me qëllim që të vihet në dukje **pozicioni jodirektiv** i *Kuadrit të referencës*. Në se një përdorues gjykon se nuk është I interesuar për një fushë të caktuar, ai nuk ka pse të shikojë çdo seksion me hollësi. Megjithatë, ne shpresojmë që në shumicën e rasteve, përdoruesi i *Kuadrit të referencës* do të reflektojë mbi çështjen e ngritur në çdo kuadrat dhe do të mbajë qëndrim në një drejtim apo në një tjetër. Nëse bëhet fjalë për një vendim disi të rëndësishëm, ai do ta formulojë atë duke përdorur kategoritë dhe shembujt e paraqitur si edhe duke e plotësuar sipas rastit për objektivin në fjalë.

Prurjet e kapitullit 4
Analiza e përdorimit të gjuhës dhe e përdoruesit të saj që paraqet **Kapitulli 4** është themelore për përdormin që do t'i bëhet *Kuadrit të referencës* meqënsë ajo prpozon një **bashkësi parametrash dhe kategorish** që do t'u lejonte të gjithë atyre që lidhen me nxënien, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve moderne të shqyrtojnë dhe të paraqesin në mënyrë konkrete dhe të hollësishme atë çka ata presin që të bëjnë nxënësit nën përgjegjësinë e tyre me gjuhën në fjalë dhe atë çka ata do të duhet të dinë për të qënë të zotë për një veprimtari gjuhësore.
Kuadri i referencës kërkon të mbulojë çështjen në mënyrë sa më të plotë që të jetë e mundur por nuk mund të pretendojë të jetë shterues.
Hartuesit e programeve, autorët e manualeve, mësuesit dhe vlerësuesit do të duhet të marrin vendime konkrete shumë të sakta përsa i përket përmbajtjes së teksteve, ushtrimeve, veprimtarive, testeve etj. Kjo ecuri nuk do të mund të reduktohej në asnjë rast në një zgjedhje në menu. Në këtë nivel, vendimet janë dhe duhet të jenë në duart e paraktikuesve të interesuar të cilët do t'i bëjnë thirrje gjykimit dhe krijimit të tyre. Megjithatë, ata do të gjejnë këtu të gjitha aspektet themelore të përdorimit të gjuhës dhe të aftësisë që duhet të marrin parasysh.

Struktura e gjithë Kapitullit 4 që paraqitet në krye të kapitullit është një lloj liste kontrolli (check-list). Ne u rekomandojmë përdoruesve të *Kuadrit të referencës* të njihen me këtë listë dhe t'i referohen kur u dalin pyetje të tilla si për shembull:
- A mund të parashikoj se në çfarë fushash do të operojnë nxënësit e mi dhe me çfarë situatash do të përballen? Në se po, çfarë rolesh do të luajnë ata?
- Me kë do të kenë të bëjnë?
- Cilat do të jenë lidhjet personale dhe institucionale dhe në çfar kuadri institucional?
- Për cilat objekte do të kenë nevojë t'u referohen?
- Çfarë detyrash do të duhet të përmbshin?
- Për çfarë temash do të kenë nevojë të trajtojnë?
- A do t'u duhet të flasin apo vetëm të dëgjojnë dhe të lexojnë duke kapur kuptimin?
- Çfarë do të dëgjojnë apo do të lexojnë?
- Në çfarë kushtesh do të duhet të veprojnë?
- Cilave njohuri mbi botën apo mbi një kulturë tjetër do t'u bëjnë thirrje?
Sigurisht, Kuadri i referencës nuk është në gjendje t'u japë përgjigje këtyre pyetjeve. Në fakt, pikërisht pse përgjigjet mbështeten plotësisht në analizën që do t'i bëhet situatës së mësimdhënies / nxënies dhe mbi të gjitha kryesisht nevojave, motivimeve, karakteristikave dhe burimeve të nxënësve dhe të partnerëve të tjerë që na bën të marrim pozicione të larmishme.Kapitujt në vijim kanë për funksion ta organizojnë çështjen në mënyrë të tillë që pikat e ndryshme të mund të trajtohen dhe, sipas rastit të diskutohen në mënyrë racionale dhe transparente që vendimet të mund t'u bëhen të ditura të gjithë të interesuarve.

4.1 KONTEKSTI I PËRDORIMIT TË GJUHËS

Pranohet prej një kohe të gjatë që përdorimi i gjuhës ndryshon gjerësisht sipas kërkesave të kontekstit në të cilin ajo shfaqet. Nga kjo pikpamje, gjuha nuk është një shprehje

asnjanëse e mendimit siç mund të jetë për shëmbull matematika. Nevoja dhe dëshira për të komunikuar lindin nga një situatë e dhënë dhe forma si përmbajtja e komunikimit i përgjigjen kësaj situate. Për rrjedhojë, seksioni i parë i Kapitullit 4 i kushtohet **aspekteve të ndryshme të kontekstit**.

4.1.1 Fushat

Çdo akt komunikimi zhvillohet në kontekstin e një situate të dhënë, në kuadrin e njerës nga fushat (sferë veprimtarie apo interesi) të jetës shoqërore. Zgjedhja e fushave për të cilat përgatitet nxënësi ka rrjedhoja që shkojnë përtej seleksionimit të situatave, qëllimeve, detyrave, temave dhe teksteve si për mësimin ashtu edhe për materialin e vlerësimit dhe veprimtaritë. Është mirë që përdoruesit të ngulitin mirë në mendje motivimin që krijon zgjedhja e fushave vlefshmëria e të cilave shfaqet menjëherë sapo lind nevoja në të ardhmen. Për shembull, fëmijët mund të motivohen duke u përqëndruar tek interesat e tyre të çastit, por ata rrezikojnë të jenden të pa përgatitur për të komunikuar më vonë në mjedis të rriturish. Gjatë formimit të vazhdueshëm mund të lindin konflikte interesi midis, nga njera anë punëdhënësve që financojnë kurset dhe presin që këto të fundit t'u kushtohen fushës profesionale dhenga ana tjetër, studentëve që do të ishin më të interesuar të zhvillonin fushën e mardhënieve personale.
Numri i fushave të mundshme është i papërcaktuar; në fakt, çdo lloj fushe interesi apo sfere veprimtarie mund të përbëjë një fushën e një përdoruesi të dhënë ose një program kursi. Megjithatë, përsa i përket mësimit të gjuhëve të në përgjithësi mund të dallohen në mënyrë të domosdoshme të paktën fushat e mëposhtëme:
-Fusha personale që është ajo e jetës private të subjektit e përqëndruar rreth shtëpisë, familjes dhe miqve dhe në të cilën ai angazhohet gjithashtu në veprimtaritë e mirëfillta individuale të tilla sit ë lexuarit për kënaqësi, të mbajë një gazetë, të kalojë kohën e lirë apo t'i kushtohet një interesi të veçantë etj.
– fusha publike, që është ajo ku subjekti angazhohet si çdo qytetar apo si anëtar I një organizmi në transaksionet e ndryshme për qëllime të ndryshme.
- Fusha profesionale në të cilën subjekti angazhohet në zanatin apo profesionin e tij
- fusha edukative në të cilën subjekti është pjesë e një sistemi edukativ sigurisht (por jo detyrimisht) në një institucion arsimor
Duhet shënuar që numri i situatave vjen nga fushat e shumta. Për mësuesin, fushat profesionale dhe edukative gërshetohen. Fusha publike, me gjithçka që përfshihet në ndërveprimet dhe transaksionet shoqërore dhe administrative si edhe kontaktet me mediat, ka përparësi mbi fushat e tjera. Në dy fushat educative dhe profesionale, ndërveprimet e shumta dhe veprimtaritë gjuhësore bëjnë pjesë në kuadrin normal të funksionimit shoqëror të një grupi pa lidhje të veçanta me detyrat profesionale ose të mësimit. Po kështu, nuk duhet në asnjë mënyrë ta konsiderojmë fushën personale si një vend të mbyllur (hyrja e mediave në jetën personale e familiare, shpërndarja e dokumentave "publike" të larmishme në kutinë e letrave "private", reklamat, fletëpalosjet, mënyrat e përdorimit mbi amballazhet e produkteve të jetës së përditshme, etj.).
Nga ana tjetër, fusha vetjake personalizon dhe individualizon aktet që vijnë nga fushat e tjera. Pa reshtur së qëni aktorë shoqërorë njerzit dallohen si individë; një raport teknik një parashtrim shkollor, një blerje i lejojnë fatmirësisht një "personaliteti" të shprehet

ndryshe nga sa shprehet në fushën e tij profesionale, edukative apo publike prej nga vjen veprimtaria gjuhësore në një moment të dhënë.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe sqarojnë sipas rastit fushat në të cilat nxënësi do të ketë nevojë të veprojë ose do të duhet të veprojë ose duhet të jetë i pajisur me mjetet guhësore për të vepruar.

4.1.2 Situatat

Në çdo fushë, mund të përshkruhen situatat e jashtëme në termat e mëposhtëme

- vendi dhe momenti ku ato ndodhin
- institucionet ose organizmat struktura dhe funksionimi i të cilave përcaktojnë kryesoren e asaj që mund të ndodh
- aktorët, veçanërisht rolet shoqërore të përshtatshme në lidhjen e tyre me përdoruesin /nxënës
- objektet (njerëzore ose jonjërëzore) të pranishëm fizikisht në mjedis
- ngjarjet që ndodhin
- tekstet e gjendura në kuadrin e situatë

Tabela 5 ilustron kategoritë e situatave të cituara më sipër, të klasifikuara sipas fushave në të cilat mund të kemi rastin të gjendemi në shumicën e vendeve europiane. Kjo tabelë është dhënë si shembull dhe si sygjerim por nuk pretendon aspak të jetë shtëruese. Nuk mund të përfshijë gjithashtu dinamikën e situatave ndërvepruese në të cilat pjesmarrësit shquajnë tiparet më të përshtatshme të çdo situate të përdorimit të gjuhës gjatë zhvillimit të saj dhe janë më tepër të interesuar t'i ndryshojnë këto tipare se sa t'i përshkruajnë.
Lidhja ndërmjet partnerëve në një akt komunikimi është zbërthyer më hollësisht në 4.1.4 dhe 4.1.5. Për strukturën e brendshme të ndërveprimit komunikativ shiko 5.2.2.3. Për aspektet sociokulturore shiko 5.1.1.2, për strategjitë e përdoruesit shiko 4.4.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

- **situatat që nxënësi do të ketë nevojë të trajtojë, ose që duhet të tratojë, ose për të cilat duhet të jetë i pajisur nga ana gjuhësore.**
- **Vendet, institucionet/organizatat, personat, objektet, ngjarjet dhe veprimet që do të kenë lidhje me nxënësin.**

4.1.3 Kushtet dhe vështirësitë

Kuadri i jashtëm në të cilin zhvillohet komunikimi imponon vështirësi të ndryshme, për shembull:

• kushte materiale

a. për të folurit
– qartësia e shqiptimit (diksioni)
–zhurmat e mjedisit (trena, aviona, parazitë etj.)
– interferencat (rugë të mbushura me njerëz, tregje, kafe, mbrëmje, diskoteka, etj.)
– shtrembërimet (linja të dobëta telefonike, marrje me radio, sistemet e zërit)
– kushtet metereologjike (era, i ftohti i madh etj.).
b. për të shkruarit
–cilësi shtypi e dobët
– shkrim që nuk lexohet mirë
– ndriçim i dobët, etj.
• kushtet shoqërore
– numri i bashkëfolësve dhe njohja që kanë midis tyre
– statusi i pjsmarrësve (pushteti dhe solidritet etj.)
– prania /mungesa e publikut ose e veshëve të fshehtë
– natura e mardhënieve midis pjesmarrësve (për shembull, miqësi, armiqësi, bashkëpunim)

• vështirësi të kohës
– vështirësitë e ndryshme për folësin dhe dëgjuesin (koha reale) ose shkruesin dhe lexuesin (më fleksibël))
– koha e përgatitjes (për ligjërimin, raportet, etj.)
–kufizimet e imponuara nga ndarja jo e barabartë e kohës për marrjen e fjalës dhe ndërveprimet (për shembull, nga rregullat, shpenzimet e bëra limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions, shpenzimet e bëra, ngjarjet ….. dhe përgjegjësitë e marra etj.)

• vështirësi të tjera
– financiare; ankthi (në situatë provimesh), etj.

Kapaciteti i çdo folësi, dhe veçanërisht e një nxënësi të vënë në zbatim aftësinë e tij gjuhësore varet në një masë të gjerë nga kushtet fizike në të cilat ndodh komunikimi. Të kuptuarit e ligjërimit bëhet më i vështirë nga zhurmat, interferencat, dhe shtrembërimet për të cilat do të gjenden shembuj.
Aftësia për të qënë i efektshëm dhe i besueshëm në kushte të vështira ka një rëndësi jetike: kështu, pilotëve të avionëve që marrin udhëzime për uljen nuk u lejohet asnjë gabim. Ata që mësojnë për të bërë lajmërime publike në gjuhë të huaj duhet të kenë një diksion të qartë, të përsërisin fjalët kyçe etj. Për të qënë të sigurt që janë kuptuar. Ka ndodhur shpesh që laboratorët e gjuhëve përdorin kopje të tëra regjistrimesh në të cilat niveli i shtrembërimeve dhe i elementëve parazitë do të ishte i papranueshëm nëse bëhej fjalë për një document pamor dhe që pengon seriozisht mësimin e gjuhës. Duhet të sigurohemi që të gjithë kandidatët që kalojnë një test të kuptimit gojor të kenë të njëjtat kushte. Po kështu duhet të sigurohemi për të njëjtat kushte përsa i përket kuptimit me shkrim dhe të shprehurit me shkrim.
Mësuesit dhe vlerësuesit duhet gjithashtu të ndërgjegjësohen për ndikimin e kushteve sociale dhe të vështirësive kohore në proçesin e mësimit, të ndërveprimit në klasë si edhe

në aftësinë e nxënësit dhe në kapacitetin e tij për të vepruar me anë të gjuhës në një situatë të dhënë.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
– si ndikojnë kushtet materiale në të cilat do të ndodhet nxënësi, në komunikimin e tij
– si do të ndikojë numri dhe natyra e bashkëfolësve tek nxënësi gjatë komunikimit
– në çfarë vështirësish kohore do t'I duhet nxënësit të veprojë.

Fusha	Personale	Publike	Profesionale	Edukative
Vendet	shtëpi: dhomë, lulishte * në shtëpi * në familje * tek të panjohurit * tek miqtë hapësirë private në han … hotel fshat, bregdet, etj.	Vendet publike: rruga, sheshi, parku etj., transportet e përbashkëta, dyqanet, super (tregjet), spitalet, kabinetet spitalore, qëndrat mjekësore, stadiumet, terrenet, sallat e sportit, teatri, kinemaja, këndi i loërave, restoranti, kafeja, hoteli, mjediset kulturore	Zyrat, uzinat, punishtet, portet, stacionet e trenit, aeroportet, magazinat, dyqanet etj. Shoqëri shërbimesh, hotele, funksione publike	Shkolla, auditore, klasa, oborri I shkollës, terrenet sportive, korridoret, ndërtesat e arsimit të lartë: unversitete, salla konferencash, salla seminaresh, shoqata studentore, konvikte, laboratorë, restorante universitare
Institucionet	Familja Rrethi shoqëror	Autoritetet, organizmat politike, drejtësia, shëndeti public, shoqatat, shoqatat bamirëse, partitë politike, grupet fetare/konfesionale	ndërmarrjet: -të funksionit publik, shumëkombshet, kombëtaret, sindikatat	Shkolla, dërtesat e arsimit të lartë, universiteti, shoqëritë e dijetarëve, shoqata profesionale, organizma të formimit të vazhdueshëm
Njerzit	Gjyshërit, prindërit, fëmijët, vëllezrit, motrat, tezet, hallat, xhaxhallarët, kushërinjtë, kushërirat, krushqia, burri, miqtë e	Qytetarët e thjeshtë, përfaqësuesit zyrtarë, shitësit në dyqan, policia, ushtria, forcat e sigurimit, shoferat, fatorinot, pasagjerët, lojtarët, tifozët, spektatorët, aktorët, publiku, kamqrierët, banakieri,	Punëdhënësit/nënpunësit, drejtorët, kolegët, vartësit, sportelistët, sekretarët, personeli i mirëmbajtjes etj.	Profesorët kryesorë, ekipi pedagogjik, kuadri, prindrit, dishepujt, professor mësimdhënës, studentë, punonjësi i bibliotekës, personeli i laboratorëve, i restorantit, i mirëmbajtjeas,

	afërm, të njohurit	sportelistët, fetarët, besimtarët		rojet, sekretaret
Objektet	dekorimi, mobilimi, veshja, pajisjet shtëpiake, lodrat, veglat, higjena vetjake, objektet e artit, librat, kafshët shtëpiake, kafshët e egra, pemët, bimët, bari, shatërvanet, objektet shtëpiake, çantat e dorës, pajisje lojërash, sporti	paraja, kuleta, dokumentat zyrtare, mallrat armët, çanta e shpinës, valixhja, çanta e udhëtimit, topi, programet, vaktet, pijet, zemra, pashaporta, autorizimi, leja	Artikuj zyre, makineri industriale, vegla industriale dhe artizanale	Furnizimet shkollore, uniformat, pajisjet dhe veshjet e sportit, ushqimi, pajisjet audio-vizuale, tabela, shkumsa, kompjutera, çanta shkolle
Ngjarjet	Festat në familje, takimet, incidentet, aksidentet, dukuritë natyrore, mbrëmjet, vizitat, shëtitjet me këmbë, me biçikletë, me këmbë, me motor, me veturë, pushimet, ekskursionet, ngjarjet sportive	incidente, aksidente/sëmundje, mbledhje publike, procese, audience, gjykatat, ditët e solidaritetit, gjobat, arrestimet, lojërat, konkurset, shfaqet, martesat, funeralet	Mbledhjet, intervistat, pritjet, kongreset, panairet tregëtare, konsultimet, shitjet sezonale, aksidentet e punës, konfliktet shoqërore	fillimi i shkollës, hyrja në klasë, mbarimi i mësimit, vizitat, shkëmbimet ditët/mbrëmjet e prindërve, ditët/e garave sportive, problemet disiplinore

Veprimet	Veprimet e jetës së përditshme, për shembull: vishem, zhvishem, gatuaj, ha, lahem, riparimet, puna në kopësht, leximi, radio dhe televizioni, koha e lire, lojërat, sportet	Blerjet, përdorimi i shërbimit mjekësor, udhëtimet me: rrugë/tren/anije/avion, daljet në qytet, koha e lirë, ritet fetare	Administrimi i punëve, drejtimi industrial, operacionet e prodhimit, procedura administrative, transporti rrugor, operacione shitjeje, tregëtimi, applikimet informatike, mirëmbajtja e zyrave	Assambleja e përgjithshme, mësimet, lojërat, pushimi, klubet, shoqatat, konferencat, disertacionet, punët praktike në laboratore, punët në biblitekë, seminaret dhe punët e kursit, puna e pavarur, debatet dhe diskutimet
Tekstet	teletekstet, garancitë, recetat, librat shkollorë, romanet, revistat, gazetat, fletëpalosjet publicitare, broshurat, letrat personale, regjistrimet dhe radio-difuzionet	lajmërimet publike, etiketat dhe amballazhet, fletëpalosjet, zhgarravinat, biletat, oraret, rregulloret, programet, kontratat, menutë, tekstet e shenjta, betimet, himnet	dokumenta pune, shenime raportesh, udhezime sigurimi, mënyra përdorimi, rregullore, materiale publicitare, etiketa, amballazhe, përshkrime funksionesh, sinjalizime, kartvizita etj.	Dokumenta autentike, libra shkollorë, libra leximi, vepra reference, tekste ose tabela, shënime origjinaletë ndryshme, tekste në ekran, në kompjuter, videotekste, fletore ushtrimesh, artikuj gazetash, përmbledhje, fjalorë dygjuhësh/njëgjuhësh

Tabela 5 – Kontekste të jashtëme përdorimi

4.1.4 konteksti mendor i përdoruesve/ nxënës

Ky **kontekst situativ** organizohet në mënyrë krejtësisht të pavarur nga individi. Është një organizim jashtëzakonisht i pasur. Ai paraqet një univers, lidhja e hollë e të cilit pasqyrohet besnikërisht nga gjuha e komunitetit në fjalë. Folësit e kësaj gjuhe e përftojnë gjatë rritjes së tyre, gjatë edukimit dhe nga përvoja, të paktë deri në masën kur ata e

ndjejnë të përshtatshme në lidhje me nevojat e tyre. Megjithatë, si faktor përcaktues të një akti komunikimi, ne duhet ta dallojmë këtë kuadër të jashtëm shumë më të pasur për ta ndjekur shkronjë pas shkronje ose madje i perceptuar në tërë kompleksitetin e tij, nga konteksti mendor i përdoruesit/nxënës.
Kuadri i jashtëm **interpretohet** dhe **filtrohet** nga përdoruesi në funksion të karakteristikave të tilla si
-aparati perceptues
-mekanizmat e vëmendjes
- përvoja afatgjatë që ka të bëjë me memorjen, shoqërimet, konotacionet
-klasifikimi praktik i objekteve, ngjarjeve etj.
- kategoritë gjuhësore të të gjuhës amtare

Këta faktorë ndikojnë në **perceptimin** që përdoruesi ka për kontekstin. Për më tepër, perceptimi i kuadrit të jashtëm jep kontekstin mendor për aktin e komunikimit në masën që përdoruesi i jep në shkallë përshtatshmërie. Kështu
-**qëllimet** që i paraprijnë komunikimit
-**rrjedhshmëria e mendimit**: idetë, ndjenjat, ndijimet, përshtypjet, etj. që i vinë në ndërgjegje
-**të pritshmet**, nën dritën e përvojave të mëparshme
-**reflektimi** mbi efektet e operacioneve mendore mbi përvojën (për shembull, deduksioni, induksioni)
-**nevojat, dëshirat, motivimet** dhe **interesat** që bëjnë kalimin tek akti
-**kushtet** dhe **vështirësitë** që kufizojnë dhe kontrollojnë zgjedhjen e veprimit
-**gjendja shpirtërore** (lodhje, eksitim etj.), shëndeti dhe cilësitë personale (shih 5.1.3)

Kështu, konteksti mendor nuk mjaftohet me reduktimin e përmbajtjes informative të kuadrit të jashtëm që vërejmë në mënyrë të menjëhershme.
Rrjedhja e mendimit mund të ndikohet në mënyrë shumë më të fuqishme nga memorja, shuma e njohurive, imagjinata dhe operacione të tjera cognitive (dhe emotive) të brendshme. Në këtë rast, gjuha e prodhuar nuk ka veçse një lidhje anësore me kuadrin e jashtëm të perceptuar. Mendojmë, për shembull, për një kandidat në një sallë provimesh çfardo, për një poet apo për një matematicien në zyrën e tij. Këto kushte dhe vështirësi të jashtëme nuk ndërhyjnë veçse në atë masë që përdoruesi/nxënës i njeh, i pranon, përshtatet me to (ose nuk e bën dot këtë).
Kjo varet gjerësisht nga interpretimi që subjekti i bën situatës nën dritën e ftësive të tit ë përgjithshme (shih 5.1) të tilla si njohurtië, vlerat dhe besimet e mëparshme.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

- **hipotezat mbi kapacitetin e nxënësit të vëzhgojë dhe identifikojë tiparet e përshtatshme të kuadrit të komunikimit**
- **lidhjet midis veprimtarive komunikative dhe të nxënies dhe dëshirat, motivet dhe interesat e nxënësit**
- **deri ku nxënësi mund të reflektojë mbi përvojën e tij**
- **ne ç'mënyrë karakteristikat mendore të nxënësit kushtëzojnë dhe vështirësojnë komunikimin**

4.1.5 Konteksti mendor i bashkëfolësit (ose i bashkëfolësve)

Në **një akt komunikimi**, ne duhet të mbajmë parasysh gjithashtu bashkëbiseduesin. Nevoja e komunikimit presupozon një "boshllëk komunikimi" që megjithatë mund të mbushet në sajë të një kapërcimi të pjesshëm midis kontekstit mendor të përdoruesit dhe kontekstit mendor të bashkëfolësit.
Në një **ndërveprim ballë për ballë**, përdoruesi i gjuhës dhe bashkëfolësi i tij ndajnë të njëjtin kuadër situativ (nëse pranojmë elementin vendimtar që përbëhet nga prania e tjetrit) por, për arësyet e paraqitura më sipër, perceptimi dhe interpretimi që ata kanë për të ndryshojnë. Efekti – dhe shpesh tërësia ose një pjesë e funksionit – të një akti komunikimi është që të shtrijë fushën e veprimit dhe të kuptimit të situatës në interest ë një komunikimi të efektshëm që u lejon nxënësve të arrijnë objektivat e tyre. Mund të bëhet fjalë për një shkëmbim informacionesh faktike. Më të vështira për t'u mbushur janë ndryshimet e besimeve dhe vlerave, të rregullave të mirësjelljes, dhe normat shoqërore etj. për të cilat palët e ndryshme bëjnë interpretimin, me përjashtim të rasteve kur ato kanë përftuar një ndërgjegje nderkulturore të përshtatshme. Bashkëbiseduesi (ose bashkëbiseduesit), mund t'u nënshtrohen **kushtev**e ose **shtrëngimeve** pjesërisht ose krejtësisht të ndryshme nga ato të përdoruesit/nxënës dhe të reagojë në mënyrë të ndryshme. Për shembull, nënpunësi, duke përdorur një system tingëllimi, mund të mos kuptojë cilësinë e dobët të punës së tij. Gjatë një bisede telefonike, njera nga palët mund të ketë kohë për të humbur ndërsa tjetri ka një klient që e pret. Këto ndryshime ushtrojnë presion të fortë mbi përdoruesin.

Përdoruesit e kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- **në çfarë mase nxënësit do të duhet t'i përshtaten kontekstit mendor të bashkëbiseduesit të tyre**
- **sit ë përgatiten më mirë nxënësit të bëjnë saktësimet e nevojshme.**

4.2 TEMA KOMUNIKIMI

Në fushat e ndryshme dallohen temat e parapëlqyera për akte komunikimi të veçanta; pikërisht rreth tyre bëhet lugjërimi, biseda, refleksioni ose hartimi. Kategoritë tematike mund t'i klasifikojmë në mënyra të ndryshme. Klasifikimi ynë induktiv në tema , nëntema dhe "nocione specifike", është ai i Threshold Level 1990, Kapitulli7.

1. karakterizimi personal
2.shtëpia, familja dhe mjedisi
3.jeta e përditshme
4. leja dhe koha e lirë
5. udhëtimet
6.lidhjet me të tjerët
7. shëndeti dhe mirëqënia

8. edukimi
9. blerjet
10. ushqimi dhe pijet
11. shërbimet
12. vendet
13. gjuha e huaj langue
14. koha (meteorologjike)

4. leja dhe koha e lirë	→	4.1 koha e lirë
		4.2 kalimi i kohës dhe interesat
		4.3 radio et television
		4.4 kinema, teatër, koncert etj.
		4.5 muzeume, ekspozita etj.
		4.6 kërkime intelektuale dhe artistike
		4.7 sporte
		4.8 shtypi

Për secilën nga këto fusha tematike hartohen nënkategori. Për shembull, fusha tematike 4 "Leja dhe koha e lirë" është ndarë nga 4.1 deri tek 4.8 si më sipër. Për çdo nëntemë identifikohen "nocionet specifike". Në këtë kuptim, kategoritë e paraqitura në tabelën 5 (shih f. 43) që mbulojnë vendet, institucionet, etj. janë veçanërisht të përshtatshme. Për shembull, Threshold Level 1990 saktëson për 4.7 "Sportet"
1. vend: fushë e shkurtër (për kraket dhe bejz-boll), terren, stadium
2. institucionet dhe organizmat
3. personat : lojtarët
4. objektet : letrat, topat
5. ngjarjet: vrapim, ndeshje
6. veprime: shikoj, luaj (+ emrat mbështetës), vrapoj, fitoj, humbas, hedh shortin.

Duket qartë që kjo zgjedhje, ky klasifikim i temave, nëntemave dhe nocioneve specifike nuk do të mund të përcaktohej. Ato bazohen në vendimet e autorëve dhe rrjedhin nga vlrësimi që ata u kanë bërë nevojave të komunikimit të nxënësve për të cilët ata kujdesen. Do të konstatohet që temat e mësipërme kanë të bëjnë kryesisht me fushën personale dhe publike. Disa (për shembull kategoria 4) i përket pjesërisht fushës përsonale dhe pjesërisht fushës publikë. Sigurisht, përdoruesit e *Kuadrit të referencës*, duke përfshirë në se është e mundur edhe nxënësit, do të marrin në dorë vetë vendimet e përshtatshme në funksion të vlerësimit që u bëjnë ata vetë nevojave të tyre, motivimeve, karakteristikave dhe burimeve te nxënësit në fushën ose fushat që u interesojnë. Për shembull, mësimi i gjuhës në bazë të objektivave specifikë mund të çojë në zhvillimin e temave të përshtatshme profesionale për një student të caktuar. Nxënësit e shkollës së mesme mund të thellojnë teknologjinë, shkencën, ekonominë etj. Përdorimi i gjuhës së huaj si mjet mësimi do të kërkojë që një vëmendje të veçantë t'i kushtohet përmbajtjes tematike të disiplinës që mësohet.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- temat që nxënësit do të kenë nevojë të manipulojnë ose për të cilat ata do të pajise në fushat e përzgjedhura
- nëntemat që ata do të manipulojnë për sa i përket secilës temë
- nocionet specifike në lidhje me vendet, institucionet, organizmat, njerzit, objektet, njgjarjet dhe veprimet për të cilat ata do të kenë nevojë /që ata do të duhet të përdorin për të manipuluar çdo temë ose për të cilat do të pajisen.

4.3 DETYRAT KOMUNIKATIVE DHE SYNIMET

4.3.1 Një përdorues i gjuhës angazhohet në një akt komunikimi me një ose disa bashkëfolës me qëllim që t'i përgjigjet një ose disa nevojave në një situatë të dhënë. Në **fushën private**, qëllimi mund të jetë të bëhet bisedë me një visitor për të shkëmbyer informacion për familjen, miqtë, për çka i pëlqen ose nuk i pëlqen, të krahasojë përvojat dhe qëndrimet etj. Në **fushën publike**, shkëmbimi do të jetë i tipit tregëtar, për shembull, për të blerë veshje të cilësisë së mirë me një çmim të arësyeshëm. Në **fushën profesionale**, do të mund të bëhet fjalë për të kuptuar një rregullore të re dhe rrjedhojat e saj mbi klientin; në **fushën arsimore**, të marrë pjesë në një lojë me role ose në një seminar, ose të shkruajë një artikull mbi një temë të specializuar për një kolokium ose një revistë etj.

4.3.2 Analiza e nevojave dhe studimet gjuhësore u kanë dhënë dritë gjatë kohës, shumë botimeve në lidhje me detyrat gjuhësore që një nxënës duhet të përmbushë ose duhet të jetë në gjendje të përmbushë me qëllim që t'u bëjë ballë kërkesave të situatave që dalin në situata të ndryshme.
Përmes shembujsh të shumtë, mund të citojmë një pjesë sipas Threshold Level 1990 (Kapitulli 2, seksioni 1.12) në lidhje me **fushën profesionale**.

Komunikimi profesional
Nxënësit në situatën e një rezidenti të përkohshëm do të duhet të jenë në gjendje të
– bëjnë formalitetet e nevojshme për marrjen e një lejeje pune ose çdo lloj dokumenti tjetër e këtij tipi
– të informohet (për shembull, praën një agjensie punësimi) mbi natyrën e punëve, hapjen e vendeve, kushtet (për shembull profili i postit, pagesa, e drejta e punës, oraret, lejet, zgjatja e paralajmërimit, etj.)
– të lexojë ofertat e punës
– të shkruajë kërkesa dhe të përballojë një intervistë punësimi. Të japë informacione gojore ose të shkruara mbi veten, formimin dhe përvojën dhe t'u përgjigjet pyetjeve për të njëjtat pika.
– të kuptojë dhe të ndjekë rregullat e punësimit
– të kuptojë detyrat që do të përmbushë në momentin e hyrjes në punë dhe të bëjë pyetje në lidhje me të.
– të kuptojë rregullat e kujdesit dhe të sigurimit dhe udhëzimet e zbatimit të tyre
– të paralajmërojë një aksident, të bëjë një deklaratë sigurimi
– të përfitojë nga sigurimi shoqëror
– të komunikojë në mënyrë të përshtatshme me eprorët e tij, me kolegët dhe vartësit
– të marrë pjesë në jetën shoqërore të ndërmarrjes ose të institucionit (për shembull restoranti i ndërmarrjes, klubet sportive dhe shoqatat).

Si anëtar i komunitetit pritës, një nxënës duhet të ndihmojë një folës të huaj (folës vendas ose jo) në detyrat e sipërpërmendura

Kapitulli 7, seksioni 1 i Threshold Level 1990 propozon shembuj detyrash në **fushën personale.**

Identifikimi
Nxënësit janë të aftë të thonë identitetin e tyre, të thonë emrin, të japin emrin dhe numrin e telefonit, të thonë datën dhe vendin e lindjes, moshën, seksin, gjendjen e tyre civile, kombësinë, nga vijnë, çfarë bëjnë, të përshkruajnë familjen, të thonë fenë e tyre në se bie rasti, të thonë se çfarë u pëlqen ose jo, të thotë se si janë të tjerët,
të kuptojë dhe të kërkojë informacione të ngjashme nga ana e bashkëfolësit.

Praktikantët (nxënësit, mësuesit, autorët e metodave, vlerësuesit, hartuesit e programeve, etj.), përdoruesit (prindër, drejtorë shkollash, nënpunësa, etj.) dhe vetë nxënësit kanë vlerësuar që këto specifikime shumë konkrete të detyrave përbëjnë objektiva mësimi motivuese dhe domethënëse. Megjithatë, numri i detyrave është i pacaktuar. Për një kuadër reference të përgjithshëm nuk mund të saktësohen në mënyrë të zgjeruar të gjitha detyrat komunikative me të cilat mund të përballemi në situatat e jetës reale. U takon praktikantëve të mendojnë për nevojat komunkative të nxënësve të tyre dhe rrjedhimisht të përcaktojnë detyrat komunikative për të cilat ata duhet të pajisen, duke përdorur për këtë, në mënyrë të përshtatshme të gjitha burimet e *Kuadrit të referencës* (shih për shembull hollësitë në Kapitullin 7). Do të duhet gjithashtu t'i bënim nxënësit të mendojnë për nevojat e tyre të komunikimit, duke i orientuar drejt një ndërgjegjësimi të të nxënit dhe autonomisë.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* duhet të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit

- **detyrat komunikative, në fushat personale, publike ose profesionale që nxënësi do të ketë nevojë të realizojë, ose do të duhet të realizojë ose për të cilat ai do të duhet të jetë I përgatitur gjuhësisht**
- **vlerësimi i nevojave të nxënësit mbi të cilat është bazuar zgjedhja e detyrave**.
-

4.3.3 Në **fushën arsimore** mund të bëhet dallimi midis *detyrave* që nxënësi duhet të realizojë ose për të cilat është i pajisur nga ana gjuhësore si **përdorues** i gjuhës dhe ato në të cilat ai është i implikuar si nxënës sepse ato janë pjesë e **proçesit të të nxënit.**

Për sa u përket detyrave ose veprimtarive si mjete për të planifikuar dhe për të organizuar më mirë mësimdhënien dhe nxënien, mund të jepet në se është nevoja, informacionin që ka të bëjë me
– tipet e detyrave, për shembull, simulimet, lojërat me role, ndërveprimet në klasë etj.
– synimet, për shembull, objektivat e të nxënit të grupit në lidhje me objektivat e ndryshme dhe më pak të parashikueshme të anëtarëve të ndryshëm të grupit

– mjetet mbështetëse, për shembull, udhëzimet, materialet e përzgjedhura, ose të prodhuara nga mësuesit dhe/ose nxënësit
– prodhimet, për shembull, objektet gjuhësore të tilla si tekstet, përmbledhjet, tabelat, dokumentat etj. dhe prodhime të të nxënit të tilla si ndërgjegjësimi, intuita, strategjia, përvoja për të marrë vendime dhe për të negociuar etj.
– veprimtaritë, për shembull, cognitive/emocionale, psiqike/reflective, në grupe dyshe/individuale, etj. (shih gjithashtu seksionin 4.5)
– roli i pjesmarrësve në veprimtaritë, planifikimi dhe organizimi i tyre
– kontrolli dhe vlerësimi i suksesit në lidhje me detyrën në konceptimin e saj sipas kritereve të tilla si përshtatshmëria, vështirësitë dhe rezultati i pritshëm që lidhen me vështirësitë dhe zbatueshmërinë.

Në Kapitullin 7 do të gjejmë një përshkrim më të plotë të rolit të veprimtarive në mësimdhënien dhe nxënien e gjuhëve.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit detyrat që nxënësit do të duhet të ndërmarrin ose do të kenë nevojë të ndërmarrin ose për të cilat ata do të duhet të pajisen në fushën edukative a. si pjesmarrës në ndërveprime të drejtuara dhe të përfunduara, projekte, simulime, lojëra me role, etj. b. ose në rastin kur gjuha e dytë është gjuha e mësimdhënies së vetë gjuhës ose të disiplinave të tjera në program etj.

4.3.4 Përdorimi zbavitës i gjuhës

Përdorimi i gjuhës për lojën ose për krijimin luan një rol të rëndësishëm në mësimin dhe perfeksionimin por nuk i përkasin vetëm fushës edukative. Mund të japim si shembull

• **lojërat në shoqëri**
– gojore (histori me gabime ose "gjeni gabimin"; si, kur, ku, etj.)
– të shkruara (i varuri, etj.)
– audiovizuale (llotaria e figurave etj.)
– me letra dhe damë (Skrabëll, Leksikon, etj.)
– enigma fonetike dhe mima (charades et mimes,)etj.

• **veprimtari individuale**
– gjë e gjëza dhe enigma (fjalëkryqe,rebuze, anagrama, enigma fonetikeetj.)
– lojëra mediatike (radio de television: Shifra dhe shkronja, Pyetje për një kampion, Loja e një mijë frangave etj.)

• **Lojëra fjalësh (kalamburet etj.)**
– në reklama, për shembull, për një veturë: 106 një numër i shenjtë
– në titut e gazetave, për shembull, me rastin e një greve në metronë e Parisit: Galeria pa armë
– në zhgarraviva, për shembull: më vizato një ditë me shi

4.3.5 Përdorimi estetik ose poetik i gjuhës

Përdorimi i gjuhës për të ëndërruar ose për kënaqësi është i rëndësishëm në planin edukativ por edhe si i tillë. Veprimtaritë estetike mund të jenë prodhuese, marrëse, ndërvepruese ose të ndërmjetësimit dhe mund të jenë gojore ose të shkruara (shih 4.4.4 më poshtë). Ato përfshijnë veprimtari të tilla si
– kënga (këngët me gjeste, këngë të trashëgimisë, këngë popullore, etj.)
– rishkrim dhe tregim i përsëritur i historive etj.
– dëgjimi, leximi dhe shkrimi ose tregimi gojor i teksteve imagjinare (pjesë rimash etj.) midis të cilave edhe karikatura, tregime vizatimorë, histori me figura, foto-romane etj.
– teatri (i shkruar ose i improvizuar)
– prodhimi, marrja dhe paraqitja e teksteve letrare si
- leximi dhe shkrimi i teksteve (novela romane, poema etj.)
- paraqitja dhe shikimi ose dëgjimi i një recitali, një opera, një pjese teatrale etj.

Megjithse ky trajtim i shkurtër iasaj që tradicionalisht ka qënë një aspekt i rëndësishëm, shpesh themelor, i studimit të gjuhës në shkollën e mesme dhe në të lartën mund të duket pak kalorësiake, nuk është kështu. Letërsitë kombëtare dhe të huaja sjellin një kontribut madhor në trashëgiminë kulturore europiane të cilën Këshilli i Europës e shikon si një "burim i përbashkët i paçmuar që duhet mbrojtur dhe zhvilluar". Studimet letrare kanë qëllime të shumta edukative, intelektuale, morale dhe afektive, gjuhësore dhe kulturore dhe jo vetëm estetike. Le të shpresojmë që mësuesit e letërsisë të të gjitha niveleve të gjejnë në Kuadrin e referencës shumë nga seksionet që janë të përshtatshme për ta dhe të nevojshme për t'i bërë qëllimet dhe ecuritë e tyre më të qarta.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit në cilat veprimtari zbavitëse ose krijuese do të ketë nevojë të angazhohet nxënësi ose duhet ta bëjë këtë ose duhet pajisur për ta bërë këtë.

4.4 VEPRIMTARI TË KOMUNIKIMIT GJUHËSOR DHE STRATEGJITË

Për të realizuar detyra komunikimi, përdoruesit e gjuhës duhet të marrin pjesë në veprimtari gjuhësore komunukative. Veprimtari të shumta komunikative të tilla si **bisedat** ose **korrespondencat**, për shembull, janë **ndërvepruese**, që do të thotë se pjesmarrësit në to janë me radhë edhe bashkëfolës/shkruajtës, edhe destinues.

Në rastin kur fjala është e regjistruar ose në rastin kur dëgjohet në radio ose kur teksti është i shkruar, folësi nuk është në prani të destinuesit, të cilin mund të mos e njohë dhe i cili, në shumë raste mund të mos i përgjigjet. Në këtë rast, ngjarja komunikative mund të konsiderohet si **të folurit**, **të shkruarit**, **dëgjimi** ose **leximi** i një teksti.

Në shumicën e rasteve, folësi ose shkruesi prodhon tekstin e tij për të shprehur mendimin e tij. Në raste të tjera ai luan rolin e kanalit të komunikimit (shpesh, por jo detyrimisht, në gjuhët e ndryshme) midis dy personave ose më shumë, të cilët, për një arësye çfardo, nuk

mund të komunikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë. Ky proçes **ndërmjetësimi** mund të jetë ndërveprues ose jo.

Situata të shumta –për të mos thënë të gjitha- tipe veprimtarish të përzjera. Në orën e mësimit të gjuhës për shembull, nxënësi mund të dëgjijë një parashtrim të profesorit, të lexojë një libër me zë të ulët ose me zë të lartë, të komunikojë në grupe të vogla me shokët e tij për një projekt, të bëjë ushtrime ose të hartojë një tekst dhe madje të luajë rolin e mediatorit, qoftë në kuadrin e një veprimtarie shkollore, qoftë për të ndihmuar një shok.

Strategjitë janë mjeti i përdorur nga përdoruesi i gjuhës për të vënë në lëvizje dhe ekujlibruar burimet e tij dhe për të vënë në jetë aftësitë dhe veprimet me qëllim që t'u përgjigjet kërkesave të komunikimit në një situatë të caktuar dhe të kryejë detyrën me sukses dhe në mënyrën më të plotë dhe më ekonomike që të jetë e mundur- në funksion të qëllimit të tij të caktuar. Për rrjedhojë, strategjitë e komunikimit nuk do të mund të interpretohen vetëm sipas një modeli të paaftësisë, si një mënyrë për të përmirësuar një mangësi gjuhësore ose një gabim komunikimi. Folësit e lindur përdorin rregullisht strategji komunikimi të të gjitha llojeve (që do të komentohen më poshtë) kur strategjia është në përshtatje me kërkesat e komunikimit që peshojnë mbi to.

Përdorimi i strategjive të komunikimit mund të shihet si zbatimi i parimeve metakognjitive: **Para-planifikim**, **Ekzekutim**, **Kontroll** dhe **Përmirësim** i formave të ndryshme të veprimtarisë komunikative: Marrje, Ndërveprim, Prodhim dhe Ndërmjetësim

Fjala "strategji"u përdor me kuptime të ndryshme. Këtu përdoret si adoptimi i një linje drejtimi të veçantë që mundëson efektshmërinë maksimale. Aftësitë që përbëjnë një pjesë të paevitueshme të operacioneve të kuptimit dhe të shqiptimit të fjalës së shkruar apo të folur (për shembull, ndarja e ligjërimit të folur në fjalë me kuptim)janë trajtuar si aftësi të nivelit të poshtëm, lidhur me proçesin komunikativ të përshtatshëm (shih Seksionin 4.5)

Progresi në mësimin e një gjuhe duket më mirë në aftësinë e nxënësit për t'u angazhuar në një veprimtari gjuhësore të dukshme dhe në përdorimin e strategjive të komunikimit. Për rrjedhojë ato përbëjnë një bazë praktike për modelimin e aftësisë gjuhësore. Në këtë kapitull do të gjejmë një propozim modelimi për aspekte të ndryshme të veprimtarive dhe strategjive që do të komentohen.

4.4.1 Veprimtari prodhimi dhe strategji

Ato përfshijnë **prodhimin gojor** (të folrit ose të shprehurit gojor) dhe prodhimin e shkruar (të shkruarit ose të shprehurit me shkrim)

4.4.1.1 Prodhimi gojor

Në veprimtaritë e prodhimit gojor (të folurit) përdoruesi i gjuhës prodhon një tekst ose një thënie gojorë që merret nga një ose disa dëgjues. Midis veprimtarive gjuhësore gojore bëjnë pjesë për shembull
– lajmërimet publike (udhzimet, instruksionet etj.)
– parashtrimet (ligjëratë në mbledhjet publike, konferencat në universitet, betimet, shfaqet, komentet sportive etj.)
Ato mund të përfshijnë për shembull
– një paraqitje duke ndjekur shënimet ose duke komentuar të dhënat pamore (diagramat, vizatimet tabelat etj.)
– të luajë një rol që është përsëritur
– të flaës spontanisht
– të këndojë.

Është propozuar një shkallë për të ilustruar prodhimin gojor të përgjithshëm dhe disa nënshkallë për ilustrim
– monologu i vazhduar: përshkrimi i një përvoje
– monologue i vazhduar: argumentimi (për shembull gjatë një debati)
– lajmërimet publike
– t'i drejtohet një auditori

PRODHIMI GOJOR I PËRGJITHSHËM

C2	Mund të prodhojë një ligjëratë të përpunuar, të qartë dhe të rrjedhshëm, me një strukturë logjike të efektshme që ndihmon destinuesin të dallojë pikat e rëndësishme dhe t'i mbajë mend ato.
C1	Mund të bëjë një paraqitje ose një përshkrim të një teme komplekse duke sjellë argumenta mbështetëse dhe duke zhvilluar pikat e veçanta për të arritur në një konkluzion të përshtatshëm.
B2	Mund të zhvillojë në mënyrë metodike një paraqitje ose një përshkrim, duke shënuar pikat e rëndësishme dhe detajet e nevojshme ---------- Mund të bëjë një përshkrim dhe një prezantim të hollësishëm mbi një gamë të gjerë temash në lidhje me fushën që i intereson duke zhvilluar dhe justifikuar idetë me pika dytësore dhe me shembuj të përshtatshëm
B1	Mund të bëjë me lehtësi një përshkrim të drejtpërdrejtë dhe jo të ndërlikuar të temave të larmishme të fushës së tij duke e paraqitur atë si një vijim pikash lineare.

A2	Mund të përshkruajë ose të paraqesë thjesht njerzit, kushtet e jetesës, veprimtaritë e përditshme, atë që dëshiron ose jo, me shprehje të shkurtra ose fraza të palidhura.
A1	Mund të prodhijë shprehje të thjeshta të izoluara mbi njerzit dhe sendet.

MONOLOGU I VAZHDUAR : përshkrimi i përvojës

C2	Mund të bëjë përshkrime të qarta dhe të rrjedhshme, të përpunuara dhe shpesh që mbahen mend.
C1	Mund të bëjë një përshkrim të qartë dhe të hollësishëm të temave të ndërlikuara. Mund të bëjë një përshkrim ose një tregim të përpunuar, duke integruar tema dytësore, duke zhvilluar disa pika dhe duke përfunduar me një konkluzion të përshtatshëm.
B2	Mund të bëjë një përshkrim të qartë dhe të hollësishëm të një game të gjerë temash nëlidhje me fushën e tij të interesit.
B1	Mund të bëjë një përshkrim të drejtpërdrejtë dhe të thjeshtë të tëmave të ndryshme të njohura në kuadrin e fushës së tij të interesit. Mund të sjellë lirshëm një tregim ose një përshkrim të thjeshtë në formën e një vazhdimësie pikash. Mund të tregojë me hollësi përvojat e tij duke përshkruar ndjenjat dhe reagimet e tij. Mund të tregojë hollësitë kryesore të një ngjarjeje të rastësishme si aksidentet. Mund të tregojë intrigën e një libri ose të një filmi dhe përshkruan reagimet e tij. Mund të përshkruajë një ëndërr, një shpresë, një ambicje. Mund të përshkruajë një njgjarje reale ose imagjinare. Mund të tregojë një histori.
A2	Mund të tregojë një histori ose të përshkruajë diçka me një listë të thjeshtë pikash. Mund të përshkruajë aspektet e mjedisit të tij të përditshëm si njerzit, vendet, përvoja profesionale ose shkollore. Mund të bëjë një përshkrim të shkurtër dhe të thjeshtë të një njgjarjeje ose të një veprimtarie. Mund të përshkruajë projekte dhe përgatitje, zakonet dhe punët ditore, veprimtari të kaluara dhe përvoja personale. Mund të përshkruajë dhe të krahasojë shkurtimisht, me një gjuhë të thjeshtë, objekte dhe sende që i përkasin atij. Mund të shpjegojë se përse i pëlqen ose jo diçka. Mund të përshkruajë familjen e tij, kushtet e tij të jetesës, formimit të tij, punën e tij aktuale ose të fundit që ka patur. Mund të përshkruajë njerzit, vendet dhe sendet me terma të thjeshta.

A1	Mund të përshkruajë veten, atë që ai /ajo bën si edhe vendin e tij të banimit.

MONOLOGU I VAZHDUAR: argumentimi (për shembull gjatë një debati)

C2	Nuk disponohet përshkrues
C1	Nuk disponohet përshkrues
B2	Mund të zhvillojë në mënyrë metodike një argumentim duke vënë në dukje pikat më themelore dhe elementët e përshtatshëm. --- Mund të zhvillojë një argumentim të qartë, duke zgjeruar dhe konfirmuar pikpamjet e tij me anë të argumentave dytësore dhe me shembuj të përshtatshëm. Mund të lidhë argumentat me logjikë. Mund të shpjegojë një pikpamje mbi një problem duke dhënë përparësitë dhe problemet e opsioneve të ndryshme.
B1	Mund të zhvillojë një argumentim në mënyrë të mjaftueshme për të qënë i kuptueshëm pa vështirësi në të shumtën e kohës. --- Mund të japë shkurtimisht arësye dhe shpjegime në lidhje me opinione, projekte dhe veprime.
A2	Nuk disponohet përshkrues.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

.

LAJMËRIME PUBLIKE

C2	Nuk disponohet përshkrues
C1	Mund të bëjë një lajmërim me lehtësi, pothuaj pa sforcime, me theksin dhe intonacionin që transmetojnë nuance të holla të kuptimit
B2	Mund të bëjë lajmërime për shumicën e temave të përgjithshme me një shkallë qartësie, lehtësie dhe spontaneiteti që nuk i shkaktojnë adëgjuesit as tension dhe as bezdi.
B1	Mund të bëjë lajmërime të shkurtra të përgatitura mbi një temë të afërt me faktet e jetës së përditshme në fushën e tij, eventualisht madje me një theks dhe një intonacion të huaj që nuk pengojnë të qënit të qartë dhe të lexueshëm.
A2	Mund të bëjë lajmërime shumë të shkurtra të përgatitura me një përmbajtje të parashikueshme dhe të mësuara në mënyrë që jenë të kuptueshme për dëgjuesit e vëmendshëm.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

Shënim: përshkruesit e kësaj nënshkalle nuk janë kalibruar në mënyrë empirike.

T'I DREJTOHET NJË AUDITORI

C2	Mund të paraqesin një temë të ndërlikuar, të ndërtuar mirë, me siguri një auditori, për të cilin kjo temë nuk është e njohur, duke e strukturuar dhe përshtatur paraqitjen për t'iu përgjigjur nevojave të këtij auditori. Mund të përballojë një pyetësor të vështirë, madje armiqësor.
C1	Mund të bëjë një paraqitje të qartë dhe të ndërtuar mirë mbi një temë të ndërlikuar, duke zhilluar gjatë dhe konfirmuar pikpamjet e tij me ndihmën e pikave dytësore, justifikimeve dhe shembujve të përshtatshëm. Mund të përballojë në mënyrë të përshtatshme vërejtjet, duke u përgjigjur në mënyrë spontane, pothuaj pa sforcime.
B2	Mund të zhvillojë një parashtrim në mënyrë të qartë dhe metodike, duke nënvizuar pikat më domethënëse dhe elementëve të përshtatshëm. Mund të largohet spontanisht nga një tekst i përgatitur për të vazhduar pikat interesante të ngritura nga auditori duke dhënë prova lirshmërie dhe lehtësi shprehjeje të theksuara. Mund të bëjë një parashtrim të qartë, të përgatitur, duke dhënë arësyet pro dhe kundër një pikpamjeje të veçantë dhe duke paraqitur përparësitë dhe problemet e opsioneve të ndryshme. Mund t'u përgjigjet një serie pyetjesh, pas parashtrimit, me një shkallë lehtësie dhe spontaneiteti që nuk shkakton tension tek auditori ose tek ai vetë.
B1	Mund të bëjë një paraqitje të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë, të përgatitur, mbi një temë të njohur në fushën e tij e cila të jetë mjaft e qartë për t'u ndjekur pa vështirësi në pjesën më të madhe të kohës dhe në të cilën pikat e rëndësishme të jenë të shpjeguara me mjaft saktësi. Mund të përballojë pyetjet që ndjekin or mund të kërkojë përsëritje nëse debiti është i shpejtë.
A2	Mund të bëjë një paraqitje të shkurtër të përgatitur mbi një temë të lidhur me jetën e tij të përditshme, të japë justifikime të shkurtra dhe shpjegime për mendimet e tij, projektet dhe veprimet e tij. Mund t'u bëjë ballë një numri të kufizuar pyetjesh të thjeshta dhe të drejtpërdrejta. Mund të bëjë një paraqitje të shkurtër elementare, të përsëritur, mbi një temë të njohur. Mund t'u përgjigjet pyetjeve që vijojnë në se ato janë të thjeshta dhe të drejtpërdrejta dhe me kusht që të ketë mundësi për përsëritje dhe të ndihmohet për të formuluar një përgjigje.
A1	Mund të lexojë një tekst shuë të shkurtër dhe të përsëritur, për shembull për të paraqitur një konferencier, për t ngritur një dolli.

Shënim: përshkruesit e kësaj nënshkalle u krijuan nga kombinimet e reja të elementëve të nxjerrë nga shkallët e tjera.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe do të shpjegojnë sipas rastit se në cilën gamë veprimtarish të prodhimit gojor (të folurit), nxënësi do të ketë nevojë/do të duhet të pajiset për të qënë i aftë të veprojë.

4.4.1.2 Prodhimi i shkruar

Në **veprimtaritë e prodhimit të shkruar (shkrimi ose të shprehurit me shkrim**) përdoruesi i gjuhës si shkrues prodhon një tekst të shkruar që merret nga një ose shumë lexues. Midis veprimtarive të shkruara mund të përmendim, për shembull:

– mbushja e formularëve dhe pyetësorëve
– shkrimi i artikujve për revista, gazeta e buletine
– prodhimi i affiçheve
– hartimi i raporteve, shënime shërbimi etj.
– marrja e shënimeve për t'iu referuar më vonë
– marrja e shënimeve në formën e diktimit
– shkrimi i teksteve të lira
– shkrimi i letrave personale ose zyrtare

Është propozuar një shkallë për të ilustruar prodhimin gojor të përgjithshëm dhe disa nënshkallë për të ilustruar

– shkrimin krijues
– esetë dhe raportet

PRODHIMI I SHKRUAR I PËRGJITHSHËM

C2	Mund të shkruajë tekste të përpunuara, të qarta dhe të rrjedhshme, në një stilt ë përshtatshëm dhe të efektshëm, me një strukturë logjike që ndihmon destinuesin të kapë pikat e rëndësishme.
C1	Mund të shkruajë tekste të ndërtuara mirë mbi tema të ndërlikuara, duke shënuar pikat më të dukshme dhe duke konfirmuar një pikpamje në mënyrë të përpunuar me anë të integrimit të argumentave dytësore, të justifikimeve dhe të shëmbujve të përshtatshëm për të arritur në një konkluzion të vetin.
B2	Mund të shkruajë tekste të qarta dhe të hollësishme mbi një gamë të gjerë temash në lidhje me fushën e tij të interesit duke bërë sintezën dhe vlerësimin e informacioneve dhe argumentave të marra nga burime të ndryshme.
B1	Mund të shkruajë tekste të lidhura thjesht mbi një gamë temash të ndryshme në fushën e tij duke lidhur një seri elementësh të dallueshme në një sekuencë lineare.
A2	Mund të shkruajë një seri frazash dhe shprehjesh të thjeshta të lidhura me lidhëza të thjeshta si "dhe", "por" dhe "sepse".
A1	Mund të shkruajë shprehje dhe fraza të thjeshta të veçuara.

Shënim: përshkruesit e kësaj shkalle dhe të dy nënshkallëve që vijojnë (Shkrim krijues, Ese dhe Raporte) nuk janë kalibruar në mënyrë empirike në lidhje me modelin që shërben si masë. Përshkruesit për këto tre shkallë u krijuan nga një kombinim i ri i elementëve të nxjerrë nga shkallët e tjera.

SHKRIMI KRIJUES

C2	Mund të shkruajë histori ose tregime të përvojash tërheqëse, në mënyrë të qartë dhe të rrjedhshme dhe me një stilt ë përshtatshëm me gjininë e zgjedhur.
C1	Mund të shkruajë tekste përshkrues dhe imgjinarë të qartë, të hollësishëm, të ndërtuar mirë në një stilt ë sigurt, personal dhe të natyrshëm, të përshtatshëm për lexuesin të cilit i drejtohet.
B2	Mund të shkruajë përshkrime të përpunuara për njgjarje dhe përvoja reale ose imagjinare duke treguar lidhjet midis ideve në një tekst koherent dhe duke respektuar rregullat e gjinisë në fjalë. Mund të shkruajë përshkrime të qarta dhe të hollësishme mbi një larmi temash në lidhje me fushën e tij të interesit. Mund të shkruajë një kritikë të një filmi, libri apo pjese teatrale.
B1	Mund të shkruajë përshkrime të hollësishme të thjeshta dhe të drejtpërdrejta mbi një gamë të gjerë temash të njohura në kuadrin e fushës së tij të interesit. Mund të bëjë përmbledhjen e një përvoje duke përshkruar ndjenjat dhe reagimet e tij në një tekst të thjeshtë dhe coherent. Mund të shkruajë përshkrimin e një njgjarjeje, një udhëtimi të sapokryer, real ose imagjinar. Mund të tregojë një histori.
A2	Mund të shkruajë mbi aspektet e përditshme të mjedisit të tij, për shembull, njerzit, vendet, puna ose studimet, me fraza të lidhura midis tyre. Mund të bëjë një përshkrim të shkurtër dhe elementar të një njgjarjeje, të veprimtarive të shkuara dhe të përvojave personale. Mund të shkruajë një vazhdimësi frazash dhe shprehjesh të thjeshta mbi familjen e tij, kushtet e tij të jetesës, formimin dhe punën e tij ë tanishme ose të fundit që ka patur. Mund të shkruajë biografi imagjinare dhe poema të shkurtra dhe të thjeshta mbi njerzit.
A1	Mund të shkruajë fraza dhe shprehje të thjeshta për veten dhe personazhe imagjinarë, ku jetojnë ata dhe çfarë bëjnë.

ESE DHE RAPORTE

C2	Mund të prodhojë raporte, artikuj ose ese të ndërlikuara dhe që shtrojnë një problematikë ose japin një vlerësim kritik mbi një dorëshkrim të një vepre letrare në mënyrë të qartë dhe të rrjedhshme. Mund të propozojë një plan logjik i përshtatur dhe i efektshëm
C1	Mund të paraqesë me shkrim, qartë dhe të ndërtuar mirë, një temë të ndërlikuar duke shënuar pikat më të spikatura. Mund të paraqesë gjatë dhe të provojë pikpamjen e tij/saj me ndihmën e

	argumentave dytësore, të justifikimeve dhe të shembujve të përshtatshëm.
B2	Mund të shkruajë një ese ose një raport që zhvillon një argumentim në mënyrë metodike duke theksuar në mënyrë të përshtatshme pikat e rëndësishme dhe hollësitë e spikatura që e mbështesin atë. Mund të vlerësojë idetë e ndryshme ose zgjidhjet e një problemi. Mund të shkruajë një ese ose një raport që zhvillon një argumentim duke sjellë justifikime pro ose kundër një pikpamjeje të veçantë dhe duke shpjeguar përparësitë ose problemet e opsioneve të ndryshme. Mund të sintetizoje informacione dhe argumenta të marra nga burime të ndryshme
B1	Mund të shkruajë ese të thjeshta të shkurtra mbi tema të ineresit të përgjithshëm. Mund të përmbledhë me një farë sigurie një burim informacionesh faktike mbi tema të njohura të përditshme ose jo në fushën e tij, të bëjë raportin për to dhe të japë mendimin e tij. Mund të shkruajë raporte shumë të shkurtra në formë standarde që transmetojnë informacione faktike të përditshme dhe justifikojnë veprime.
A2	Nuk disponon përshkrues.
A1	Nuk disponon përshkrues.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit se për ç'qëllim nxënësit do të kenë nevojë / dotë aftësohen të shkruajnë ose do të pajisen për ta bërë atë.

4.4.1.3 Strategjitë e prodhimit

Strategjitë e prodhimit supozojnë mobilizimin e burimeve dhe kërkimin e ekuilibrit midis aftësive të ndryshme- duke shfrytëzar pikat e forta dhe duke zvogëluar pikat e dobëta- për të harmonizuar potencialin e disponueshëm me natyrën e detyrës.

Burimet e brendshme do të vihen në shfrytëzim, gjë që supozon një përgatitje të ndërgjegjshme (*Përgatitje ose Përsëritje*) e cila merr parasysh efektet e stileve, ndërtimeve ligjërimore ose formulimet e ndryshme (*Marrje parasysh e destinuesit*) dhe kërkim i informacionit ose ndihmës në rast mungesash gjuhësore (*lokalizim i burimeve*). Nëse burimet e përshtatshme nuk mund të mobilizohen ose nuk di t'i lokalizojë, përdoruesi i gjuhës do ta quajë ndoshta të drejtë të kënaqet me një version të thjeshtë të detyrës si për shebull, shkrimi i një kartoline në vend të një letre; nga ana tjetër, pasi ka lokalizuar mjetin e duhur, nxënësi /përdorues mund të zgjedhë të bëjë të kundërtën dhe të realizojë një detyrë më të vështirë (*Përshtatje ndaj detyrës*). Gjithashtu, në mungesë të burimeve të mjaftueshme, përdoruesi /nxënës mund të udhëhiqet të ndryshojë atë që ai do të donte të thoshte për t'iu përmbajtur mjeteve gjuhësore që zotëron; reciprokisht, një ndihmë gjuhësore shtesë,të cilën mund ta zotërojë më vonë, në momentin e redaktimit përfundimtar, mund t'i lejojë atij që të jetë më ambicioz në përpunimin dhe shprehjen e mendimit të tij (*Përshtatje ndaj mesazhit*). Mënyrat për të përshtatur ambicien e tij dhe mjetet për ta realizuar atë në një fushë më të kufizuar përshkruhen si *Strategji anashkalimi*; ngritja në nivelin e detyrës dhe gjetja e mjeteve për të dalë nga situate janë përshkruar si *Strategji realizimi.* Duke përdorur këto strategji, përdoruesi i gjuhës mban një qëndrim pozitiv në lidhje me burimet që disponon: përafrime dhe përgjithësime mbi

njëligjëratë të thjeshtë, parafrazaime ose përshkrime të asaj që duan të thonë, madje edhe tentative për një fracizim të shprehjeve të gjuhës amtare (*Kompesimi*); përdorimi i një ligjërate të parapërgatitur meelementë të njohur –ishuj sigurimi- për të cilëve nxënësi hap rrugën drejt një koncepti të ri që dëshiron të shprehë ose një situatë të re (*Ndërtim mbi një dije të mëparshme*), ose një tentativë e thjeshtë për të bërë me atë që ka dhe mendon se do t'i ecë mirë (*Ese*). Është ose jo i ndërgjegjshëm për të kompensuar, për të kërkuar më qëllim që të eksperimentojë, feed-back-un që atij i sjellin mimikat, gjestet ose vazhdimi i bisedës e informojnë atë dhe i japin mundësinë të **verifikojë** që komunikimi është realizuar (*Kontrolli i suksesit*). Për më tepër, dhe veçanërisht për veprimtari jo ndërvepruese(për shembull, bërja e një parashtrimi ose shkrimi i një raporti), përdoruesi i gjuhës mund të **kontrollojë** në mënyrë të ndërgjegjshme prodhimin e tij si nga ana gjuhësore ashtu edhe komunikative, të dallojë gabimet e zakonshme dhe t'i **korigjojë** ato (*Vetëkorigjim*).

Panifikimi
– Përsëritje ose përgatitje
– Lokalizimi i burimeve
– Marrja parasysh e destinuesit ose auditorit
– Përshtatja me detyrën
– Përshtatja me mesazhin

Ekzekutimi
– Kompensimi
– Ndërtimi mbi një njohuri të mëparshme
– Ese (experimentim)

Vlerësimi
– Kontrolli i rezultateve

Korigjimi
– Vetëkorigjimi

Disa shkallë janë propozuar për të ilustruar
– planifikimin
– kompensimin
– kontrollin dhe korigjimin

PLANIFIKIMI

C2	Si B2
C1	Si B2
B2	Mund të planifikojë atë që duhet të thotë dhe mjetet për ta thënë dukë mbajtur parasysh efektin që do të prodhojë mbi destinuesin (t).

B1	Mund të përgatisë dhe të provojë shprehje të reja dhe kombinime fjalësh dhe të kërkojë vërejtje për përdorimin e tyre. Mund të parashikojë dhe të përgatisë mënyrën e komunikimit të pikave të rëndësishme që ai/ajo do të transmetojë duke shfrytëzuar të gjitha burimet që zotëron dhe duke e kufizuar mesazhin në mjetet shprehëse që ai /ajo gjen apo që i kujtohen.
A2	Mund të nxjerrë nga repertori i tij një seri shprehjesh të të përvetësuara dhe t'i përgatisë duke i përsëritur ato.
A1	Nuk ka përshkrues të dispunueshëm.

KOMPENSIMI

C2	Mund të zvendësojë një fjalë që nuk i kujtohet me një term ekuivalent në mënyrë aq të shkathët sa që nuk bie në sy fare.
C1	Si B2+
B2	Mund të përdorë perifrazën dhe parafrazën për të mbuluar boshllëqet leksikore dhe ndërtimore.
B1	Mund të përcaktojë karakteristikat e diçkaje konkrete emir i së cilës nuk i kujtohet. Mund të shprehë kuptimin e një fjale duke dhënë edhe një tjetër që ka kuptim të përafërt (për shembull, një "kamion për njerëz" në vend të "një autobus". --- Mund të përdorë një fjalë të thjeshtë që nënkupton diçka të njgjashme me konceptin e kërkuar dhe të kërkojë një korigjim. Mund të francizojë një fjalë të gjuhës amtare dhe të pyesë në se u kuptua.
A2	Mund të përdorë një fjalë të papërshtatshme të repertorit të tij dhe të bëjë gjeste për të qartësuar atë që do të thotë. Mund të përcaktojë atë që dëshëron duke e treguar me gisht (për shembull:"do të doja këtë ju lutem").
A1	Nuk disponohet përshkrues.

KONTROLLI DHE KORRIGJIMI

C2	Mund t'i rikthehet një vështirësie dhe të rindërtojë fjalinë e tij në mënyrë aq të shkathët sa nuk kuptohet fare nga bashkëfolësi.
C1	Mund t'i rikthehet një vështirësie dhe të riformulojë atë që ai/ajo dëshiron të thotë pa e ndërprerë plotësisht rrjedhën e ligjërimit.
B2	Mund të korrigjojë përgjithësisht lapsuset dhe gabimet pasi i kupton ato ose në se ato shkaktojnë në një keqkuptim. Mund të dallojë gabimet e tij të zakonshme dhe të kujdeset në mënyrë të ndërgjegjshme për ligjëratën e tij me qëllim që t'i korrigjojë ato.
	Mund të korrigjojë konfuzionet kohore ose shprehjet që çojnë në një keqkuptim me

B1	kusht që bashkëfolësi të tregojë që ka një problem. Mund të konfirmojë korrigjimin e një forme të përdorur keq. Mund të rifillojë me një taktikë të ndryshme në se ka një shkëputje të komunikimit.
A2	Nuk disponohet përshkrues.
A1	Nuk disponhet përshkrues.

4.4.2 Veprimtari marrëse dhe strategji

Ato përfshijnë veprimtaritë e dëgjimit dhe të leximit.

4.4.2.1 Dëgjimi ose kuptimi gojor

Në veprimtaritë marrëse gojore (dëgjimi ose kuptimi i të shprehurit me gojë) përdoruesi i gjuhës si dëgjues merr dhe përpunon një mesazh të folur të prodhuar nga një ose disa folës. Midis veprimtarive marrëse gojore (dëgjim, ose kuptim gojor) gjejmë, për shembull:
– dëgjimi i lajmërimeve publike (udhëzime, këshilla, tërheqje vëmendjeje etj.)
– frekuentimi i mediave (radio, television, regjistrime, kinema)
– të qënit spektator être (teatër, mbledhje publike, konferenca, shfaqe etj.)
– të gjendurit rastësisht në një bisedë, etj.
Në secilën prej këtyre rasteve përdoruesi mund të dëgjojë me qëllim që të kuptojë
– informacionin global
– një informacion të veçantë
– informacion të hollësishëm
– nënkuptimin e një ligjërate
Është propozuar një shkallë për të ilustruar kuptimin e përgjithshëm gojor dhe nënkategori për të ilustruar
– kuptimin e një ndërveprimi midis folësish të lindur
– kuptimin si dëgjues
– kuptimin e lajmërimeve dhe udhëzimeve gojore
– kuptimi i emisioneve të radios dhe regjistrimeve.

KUPTIMI I PËRGJITHSHËM GOJOR

C2	Mund të kuptojë çdo gjuhë gojore qoftë drejtpërdrejt ose në radio dhe me çfardo lloj debiti.
C1	Mund të ndjekë një ndërhyrje disi të gjatë mbi tema abstrakte ose të ndërlikuara madje jashtë fushës së tij por mund të ketë nevojë të konfirmojë ndonjë hollësi, veçanërisht nëse theksi nuk është i njour. Mund të kapë një gamë të gjerë shprehjesh idiomatike dhe përdorimesh të përditshme duke vënë në dukje ndryshimin e regjistrit. Mund të ndjekë një ndërhyrje disi të gjatë madje edhe pse nuk është e ndërtuar qartë, edhe pse lidhjet midis ideve janë vetëm të nënkuptueshme dhe jot ë

	pasqyruara qartë.
B2	Mund të kuptojë një gjuhë gojore standarde drejtpërdrejt ose në radio mbi tema të njohura dhe të panjohura që takohen normalisht në jetën personale, shoqërore, universitare ose profesionale. Vetëm një zhurmë e fortë sfondi, një strukturë e papërshtatshme ligjërimi ose përdorimi i shprehjeve idiomatike mund të influencojnë aftësinë e të kuptuarit. --- Mund të kuptojë idetë kryesore të ndërhyrjeve të ndërlikuara nga pikpamja e brendisë dhe të formës, mbi një temë concrete ose abstrakte dhe në një gjuhë standarde, duke përfshirë diskutimet teknike në fushën e tij të specializimit. Mund të ndjekë një ndërhyrje disi të gjatë dhe një argumentim të ndërlikuar me kusht që tema të jetë mjaft e njohur dhe që plani i përgjithshëm i parashtrimit të tregohet nga shënuesa të dukshëm.
B1	Mund të kuptojë një informacion faktik të drejtpërdrejtë mbi tema të jetës së përditshme ose në lidhje me punën duke kapur mesazhet e përgjithshme dhe hollësitë me kusht që shqiptimi të jetë i qartë dhe theksi i përditshëm. Mund të kuptojë pikat kryesore të një ndërhyrje mbi tema të njohura të hasura rregullisht në punë, në shkollë, gjatë kohës së lirë, duke përfshirë edhe tregimet e shkurtra.
A2	Mund të kuptojë mjaftueshëm për t'iu përgjigjur nevojave konkrete me kusht që dictioni të jetë i qartë dhe debiti i ngadaltë. Mund të kuptojë shprehje dhe fjalë në lidhje me fushat e prioritetit imediat (për shembull, informacion personal dhe familiar bazë, blerje, gjeografi lokale, puna).
A1	Mund të kuptojë një ndërhyrje nëse ajo është e ngadalshme dhe e shqiptuar me kujdes me pauza të gjata që lejojnë të kapet kuptimi.

TË KUPTUARIT E NJË NDËRVEPRIMI MIDIS FOLËSISH TË LINDUR

C2	Si C1
C1	Mund të ndjekë lehtësisht shkëmbimet e ndërlikuara midis partnerëve të jashtëm në një diskutim në grup dhe një debat, madje edhe mbi tema abstrakte, të ndërlikuara dhe të panjohura.
B2	Mund të ndjekë realisht një bisedë të zjarrtë midis folësish të lindur. Mund të kapë, me pak sforcim një pjesë të madhe të asaj ë është thënë në praninë e tij, por mund të ketë vështirësi për të marrë pjesë efektivisht në një diskutim me shumë folës të lindur që nuk e ndryshojnë aspak ligjërimin e tyre.
B1	Mund të ndjekë përgjithësisht pikat kryesore të një diskutimi të gjatë që zhvillohet në praninë e tij, me kusht që gjuha të jetë standarde dhe e shqiptuar qartë.
A2	Mund të dallojë temën e një diskutimi që zhvillohet në praninë e tij nëse shkëmbimi bëhet ngadalë dhe nëse shqiptimi është i qartë.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

TË KUPTOSH SI DËGJUES

C2	Mund të ndjekë një konferencë ose një parashtrim të specializuar duke përdorur forma të shumta të parregullta, krahinarizma ose terminologji të panjohur.
C1	Mund të ndjekë pjesën më të madhe të konferencave, diskutimeve dhe debateve me mjaft lehtësi.
B2	Mund të ndjekë thelbësoren e një konference, të një ligjërimi apo të një raporti dhe gjini të tjera parashtrimesh edukative / profesionale, që janë të ndërlikuara nga pikpamja e përmbajtjes dhe e formës.
B1	Mund të ndjekë një konferencë ose një parashtrim në fushën vetiake me kusht që tema të jetë e njohur dhe paraqitja e drejtpërdrejtë, thjesht dhe e ndërtuar qartë. Mund të ndjekë planin e përgjithshëm të një parashtrimi të shkurtër mbi tema të njohura me kusht që gjuha të jetë standarde dhe e shqiptuar qartë.
A2	Nuk disponohet përshkrues
A1	Nuk disponohet përshkrues

TË KUPTUARIT E LAJMËRIMEVE DHE UDHËZIMEVE GOJORE

C2	Si C1
C1	Mund të nxjerrë hollësira të sakta nga një lajmërim publik i shprehur në kushte të këqia dhe i deformuar nga zërat (për shembull, lajmërimet publike në një stacion treni, në stadum). Mund të kuptojë informacione teknike të ndryshme si mënyra përdorimi, specifikime teknike për një produkt apo për një shërbim që janë të njohura.
B2	Mund të kuptojë lajmërime dhe mesazhe të përditshme mbi tema konkrete dhe abstrakte, nëse janë në gjuhë standarde dhe të thëna me një debit normal.
B1	Mund të kuptojë informacione teknike të thjeshta të tilla si mënyrat e përdorimit për një pajisje të përdorimit të përditshëm. Mund të ndjekë direktiva të hollësishme.
A2	Mund të kapë pikën themelore të një lajmërimi ose të një mesazhi të shkurtër të thjtshtë dhe të qartë. Mund të kuptojë treguesa të thjeshtë që kanë të bëjnë me mënyrën e kalimit nga një pikë në tjetrën më këmbë ose me transportet e përbashkëta.
A1	Mund të kuptojë udhëzime që i drejtohen atij ngadalë dhe me kujdes dhe ndjek orientimet e shkurtra dhe të thjeshta.

TË KUPTUARIT E EMISIONEVE TË RADIOS DHE REGJISTRIMEVE

C2	Si C1
C1	Mund të kuptojë një gamë të gjerë materiali të regjistruar ose të përhapur me radio, duke përfshirë edhe ato në gjuhë jo standarde dhe të identifikojë detaje të holla duke përfshirë aspektin e pashprehur të qëndrimeve dhe mardhënieve midis folësve.
B2	Mund të kuptojë regjistrimet në gjuhë standarde që mund të takohen në jetën shoqërore, profesionale ose universitare dhe të njohë pikpamjen dhe qëndrimin e folësit si edhe përmbajtjen informative. --- Mund të kuptojë shumicën e dokumentarëve në radio në gjuhë standarde dhe mund të identifikojë në mënyrë të saktë humorin, tonin etj. të folësit.
B1	Mund të kuptojë informacionin që përmban shumica e dokumentave të regjistruara ose të përhapura me radio, tema e të cilave është e interesit personal dhe gjuha standarde e artikuluar qartë. --- Mund të kuptojë pikat kryesore të buletineve të informacionit radiofonik dhe të dokumentave të regjistruara të thjeshta, mbi një temë të njohur, në se debiti është mjaft i ngadaltë dhe gjuha relativisht e shqiptuar mirë.
A2	Mund të kuptojë dh të nxjerrë informacionin themelor të fragmenteve të shkurtra të regjistruara qëka të bëjë me një temë të përditshme të parashikueshme, në se debiti është i ngadaltë dhe gjuha e shqiptuar qartë.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

- **me çfarë tipe prodhimesh nxënësi do të ketë nëvojë/ose do të duhet të pajiset për/të qënë i aftë të kuptojë**
- **me ç'qëllim do të dëgjojë**
- **në ç'farë lloj dëgjimi do të angazhohet.**
-

4.4.2.2 Leximi dhe kuptimi i të shkruarit

Në veprimtaritë e marrjes vizuale (leximi ose kuptimi i të shkruarit), përdoruesi, si lexues, merr dhe përpunon tekste të shkruara të prodhuara nga një ose shumë shkrues. Midis veprimtarive të leximit mund të citojmë për shembull:

– leximi për t'u orientuar
– leximi për informacion, për shembull duke përdorur vepra reference
– leximi dhe ndjekja e udhëzimeve
– leximi për kënaqësi etj.

Përdoruesi i gjuhës mund të lexojë për të kuptuar

– informacion të përgjithshëm
– një informacion të veçantë

– një informacion të hollësishëm
– nënkuptimin e një ligjërimi etj.
Propozohet një shkallë për të ilustruar kuptimin e përgjithshëm të të shkruarit dhe disa nënkategori për të ilustruar
– kuptimin e korrespondencës
– leximin për t'u orientuar
– leximin për t'u informuar dhe diskutuar
– leximin e udhëzimeve

KUPTIMI I PËRGJITHSHËM I TË SHKRUARIT

C2	Mund të kuptojë dhe interpretojë në mënyrë kritike pothuaj çdo formë shkrimi, duke përfshirë edhe tekstet (letrare ose jo) abstakte dhe me struktura komplekse ose shumë të pasura me shprehje familiare. Mund të kuptojë një gamë të gjerë tekstesh të gjata dhe komplekse duke vlerësuar dallimet stilistike dhe kuptimin e shprehur dhe të pashprehur.
C1	Mund të kuptojë deri në hollësira tekste të gjata dhe komplekse, që kanë lidhje ose jo me fushën e tij, me kusht që të rilexojë pjesët më të vështira
B2	Mund të lexojë në mënyrë të pavarur duke ia përshtatur mënyrën dhe shejtësinë e leximit teksteve të ndryshme dhe objektivave dhe duke përdorur referenca të përshtatshme në mënyrë përzgjedhëse. Zotëron një fjalor leximi të gjerë dhe aktiv por mund të ketë vështirësi me disa shprehje më pak të njohura.
B1	Mund të lexojë tekste faktike të drejtpërdrejta mbi tema të fushës së tij dhe interesave të tij me një nivel të kënaqshëm kuptimi.
A2	Mund të kuptojë tekste të shkurtra dhe të thjeshta mbi tema konkrete të përditshme ku mbizotëron gjuha e përditshme ose në lidhje me punën. --- Mund të kuptojë tekste të shkurtra dhe të thjeshta që përmbajnë një fjalor shumë të njohur, duke përfshirë edhe fjalorin e njohur internacional.
A1	Mund të kuptojë tekste shumë të thjeshta dhe shumë të shkurtra, frazë pas fraze duke dalluar emrat, fjalët e njohura dhe shprehjet shumë elementare dhe duke rilexuar në se është e nevojshme.

TË KUPTUARIT E KORRESPONDENCËS

C2	Si C1
C1	Mund të kptojë çdo tip correspondence, me përdorimin eventual të ndonjë fjalori.
B2	Mund të lexojë një korrespondencë të përditshme të fushës së tij dhe të kapë themeloren e kuptimit.
B1	Mund të kuptojë përshkrimin e ngjarjeve, të ndjenjave dhe dëshirave në mënyrë të mjaftueshme për të mbajtur një korrespondencë të rregullt me një mik

	correspondent.
A2	Mund të njohë tipet kryesore të letrave standarde të zakonshme(kërkesë informacioni, porosi, konfirmime etj.) mbi tema të njohura. --- Mund të kuptojë një letër personale të thjeshtë dhe të shkurtër
A1	Mund të kuptojë mesazhe të thjeshta dhe të shkurtra në një kartolinë.

TË LEXUARIT PËR T'U ORIENTUAR

C2	Si B2
C1	Si B2
B2	Mund të përshkojë shpejt një tekst të gjatë dhe kompeks dhe të dallojë pikat e përshtatshme. Mund të identifikojë shpejt përmbajtjen dhe përshtatshmërinë e një informacioni, të një artikulli apo të një reportazhi me një gamë të gjerë temash profesionale me qëllim që të vendosë në se ia vlen një studim më i thellë.
B1	Mund të përshkojë një tekst mjaft të gjatë për të gjetur një informacion që kërkon dhe mund të mbledhë informacione nga pjesë të ndryshme të tekstit ose të teksteve të ndryshëm për të përmbushur një detyrë specifike. --- Mund të gjejë dhe të kuptojë informacionin e duhur në shkrimet e përditshme siç janë letrat, propektuset dhe dokumentat e shkurtra zyrtare.
A2	Mund të gjejë një informacion specific dhe të parashikueshëm në dokumentet e përditshme të thjeshta siç janë prospektuset, menutë, lajmërimet, inventaret dhe oraret. Mund të gjejë një informacion specifik dhe të parashikueshëm në dokumenta të përditshëme të thjeshta të tilla si prospektuset, menutë, lajmërimet, inventaret dhe oraret. Mund të gjejë një informacion specific në një listë dhe të veçojë informacionin e kërkuar (për shembull dans les "Pages jaunes" për të gjetur një shërbim ose një artizan. Mund të kuptojë shenjat dhe tabelat e përditshme në vendet publike të tilla si rrugët, restorantet, stacionet, në vendin e punës për orientimin, udhëzimet, sigurinë dhe rrezikun.
A1	Mund të dallojë emrat, fjalët dhe shprehjet më të përdorshme në situatat e zakonshme të jetës së përditshme.

LEXIMI PËR T'U INFORMUAR DHE PËR TË DISKUTUAR

C2	Si C1
C1	Mund të kuptojë në detaje një gamë të gjerë tekstesh që mund të takojë në jetën shoqërore, rofesionale ose universitare dhe të dallojë detajet më të holla, duke përfshirë edhe qëndrimet dhe opinionet, qofshin këto të shfaqura apo të nënkuptueshme.
B2	Mund të marrë informacione, ide dhe opinione nga burime shumë të specializuara në fushën e tij. Mund të kuptojë artikujt e specializuar jashtë fushës së tij me kusht që t'I referohet herë pas here fjalorit për të verifikuar kuptimin. --- Mund të kuptojë artikuj dhe probleme bashkëkohore në të cilat autori mban një qëndrim ose një pikpamje të veçantë.
B1	Mund të dallojë përfundimet kryesore të një teksti argumentues të ndërtuar qartë. Mund të dallojë skemën e ndjekur argumentuese për parashtrimin e një problemi pa kuptuar domozdoshmërisht hollësitë. --- Mund të dallojë pikat themelore të një artikulli gazete të drejtpërdrejtë dhe jo kompleks mbi një temë të njohur.
A2	Mund të dallojë informacionin e duhur në shumicën e shkrimeve të thjeshta që takon të tilla si letra, broshura dhe artikuj të shkurtër të gazetave që përshkruajnë fakte.
A1	Mund të formojë një ide mbi përmbajtjen e një teksti informative mjaft të thjeshtë, veçanërisht nëse shoqërohet me një dokument pamor.

LEXIMI I UDHËZIMEVE

C2	Si C1
C1	Mund të kuptojë në detaje udhëzimet e gjata dhe komplekse për përdorimin e një makine të re ose të në proçedure, që ka ose jo lidhje me fushën e tij / të specialitetit, me kusht që të lëxojë pjesët më të vështira
B2	Mund të kuptojë udhëzime të gjata e komplekse të fushës së tij, duke përfshirë edhe kushtet dhe paralajmërimet, me kusht që të arrijë të lexojë pjesët e vështira.
B1	Mund të kuptojë mënyrën e përdorimit të një aparati në se është i drejtpërdrejtë, jo i ndërlikuar dhe i hartuar qartë.
A2	Mund të kuptojë një rregullore ku flitet, për shembull, për sigurimin, kur kjo është e haruar shumë thjeshtë. Mund të ndjekë përdorimin e një aparati të përdorimit të përditshëm si telefoni publik.
A1	Mund të ndjekë treguesit e shurtër dhe të thjeshtë (për shembull për të kaluar nga

	një pikë në tjetrën).

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit - **për ç'qëllim nxënësi do të ketë nëvojë të lexojë ose do të duhet ose do të duhet të pajiset për ta bërë atë.** - **në ç'mënyrë nxënësi dëshiron të lexojë, do të ketë nevojë të lexojë, ose do të duhet të lexojë ose do të duhet të pajiset për ta bërë atë.**

4.4.2.3 Marrja audiovizuale

Në veprimtaritë e marrjes audiovizuale, përdoruesi merr në të njëjtën kohë një informacion dëgjimor dhe një informacion pamor. Midis këtyre veprimtarive mund të përmendim

– të ndjekë me sy një tekst të lexuar me zë të lartë
– të shohë television, një video, ose kinema, një film me titra
– përdorimi i teknologjive të reja (multimedia, CD etj.

Disponohet një shembull tabele për spektatorin e televizionit ose të kinemasë.

TË KUPTUARIT E EMISIONEVE TË TELEVIZIONIT DHE Ë FILMAVE

C2	Si C1
C1	Mund të ndjekë një film ku përdoret gjerësisht gjuha argotike dhe shprehjet idiomatike
B2	Mund të kuptojë shumicën e emisioneve të lajmeve dhe revistave televizive. Mund të kuptojnë një dokumentar, një intervistë, një tryezë të rrumbullakët, një pjesë teatrle në television dhe shumicën e filmave në gjuhë standarde.
B1	Mund të kuptojë një pjesë të madhe të programeve televizive mbi tema të interesit personal, të tilla si intervista, konferenca dhe revista televizive në se debiti është relativisht i ngadaltë dhe gjuha e shqiptuar mjaft qartë. --- Mund të ndjekë shumë filma në të cilët historia mbështetet gjërësisht në veprimin dhe figurën dhe ku gjuha është e qartë dhe e drejtpërdrejtë.
A2	Mund të identifikojë elementin kryesor të novelave televizive mbi një ngjarje , një aksident, etj., në se komenti shoqërohet me jë mbështetje pamore. --- Mund të ndjekë rubrikat e revistës televizive ose të dokumentarëve televizivë të paraqitur mjaft ngadalë, qartë dhe në gjuhë standarde, edhe pse nuk kuptohen të gjitha hollësitë.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

4.4.2.4 Strategjitë

Strategjitë e marrjes mbulojnë identifikimin e kontekstit dhe të njohjes së botës me të cilën lidhet dhe zbatimi i proçesit të asaj që konsiderohet si **skema** e përshtatshme. Këto dy veprime nga ana e tyre ndikojnë për sa i përket organizimit dhe përmbajtjes së asaj që do të vazhdojë (Kuadrimi). Gjatë operacioneve të veprimtarisë marrëse, disa treguesa të identifikuar në kontekstin e përgjithshëm (gjuhësor dhe jo gjuhësor) dhe ajo ç'ka pritet në lidhje me këtë kontekst e provokuar nga skema e spikatur janë përdorur për të ndërtuar një përfytyrim të kuptimit të shprehur dhe një hipotezë mbi synimin komunikativ që i bashkëngjitet. Boshllëqet pamore dhe potenciale të mesazhit mbushen në sajë të lojës së përafrimeve të njëpasnjëshme për të dhënë thelbin e përfytyrimit të kuptimit dhe kështu arrihet në domethënien e mesazhit dhe përbërësve të tij (*Deduksion*). Boshllëqet e mbuluara me anë të **deduksionit** mund të kenë për shkak pamjaftueshmëritë gjuhësore, kushte të vështira marrëse, mungesë njohurish për temën, madje edhe sepse folësi/shkrues supozon se dihet tashmë që ai përdor nënkuptimet dhe eufemizmat. Jetëgjatësia e modelit të zakonshëm të përftuar nga kjo prçedurë verifikohet nga përballja me treguesat ko-tekstualë dhe kontekstualë të vërejtur për të parë në se ata "shkojnë" me skemën e zbatuar – mënyra e interpretimit të situatës (*Verifikimi i hipotezave*). Në se ky verifikim del negative i kthehemi etapës së parë (*Kuadrimit*) për të gjetur skemën alternative që do të shpjegonte më mirë trguesit e vërejtur (*Rishikim i hipotezave*).

Planifikimi
– Kuadrimi (zgjedhja e një kuadri kognitif, vënia në zbatim e skemës, krijimi i të pritshmeve)
Ekzekutimi
– Identifikimi i treguesve dhe deduksioni
Vlerësimi
– Verifikimi i hipotezave: vendosja përballë e treguesve dhe e skemës
Përmirësimi
– Rishikimi i hipotezave në se është e nevojshme.

Disponohet një shembull tabele.

ZBULIMI I TREGUESVE DHE DEDUKSIONET (gojorë dhe të shkruar)

C2	Si C1
C1	Përdor me shkathtësi treguesit kontekstualë, gramatiokrë dhe leksikorë për të parashikuar një qëndrim, një humor, qëllime dhe të parashikojë vazhdimin.
B2	Mund të përdorë strategji të ndryshme kuptimi ndër të cilat dëgjimi i pikave më të forta dhe kontrolli i kuptimit me anë të treguesve tekstualë.
B1	Mund të identifikojë fjalë të panjohura me ndihmën e kontekstit mbi tema që kanë lidhje me fushën e tij të interesave. Mundet, me raste, të nxjerrë nga konteksti kuptimin e fjalëve të panjohura dhe për rrjedhojë kuptimin e fjalisë me kusht që tema në fjalë t'i jetë e njohur.
A2	Mund të përdorë kuptimin e përgjithshëm të një teksti ose të një thënieje të shkurtër mbi tema të përditshme konkrete për të nxjerrë nga konteksti kuptimin e mundshëm të fjalëve të panjohura.

A1	Nuk disponohet përshkrues.

4.4.3 Veprimtari ndërveprimi dhe strategji

4.4.3.1 Ndërveprimi gojor

Në veprimtaritë ndëraktive, përdoruesi i gjuhës luan në mënyrë alternative rolin e folësit dhe të dëgjuesit ose marrësit me një ose më shumë bashkëfolës me qëllim që të ndërtojnë sëbashku një ligjërim bisedor duke i dhënë kuptim sipas një parimi bashkëpunimi. Strategjitë e prodhimit dhe të marrjes përdoren vazhdimisht gjatë ndërveprimit. Ekzistojnë gjithashtu strategji cognitive dhe bashkëpunimi (të quajtura strategji ligjërimi dhe strategji bashkëpunimi) tipike për qëndrimin bashkëpunues dhe ndërveprimin të tilla si radha e fjalës (dhënia dhe marrja e saj), kuadrimi i diskutimit dhe zbatimi i një ecurie, propozimi i zgjidhjeve, sinteza dhe përmbledhja e përfundimeve, sheshimi i mosmarrveshjeve.

Midis veprimtarive ndërvepruese
– shkëmbimet e përditshme
– bisedat e përditshme
– diskutmet jo zyrtare
– diskutimet zyrtare
– debati
– intervista
– negocimi
– planifikimi bashkarisht
– bashkëpunimi për të arritur një ojektiv
– etj.

Propozohet një shkallë për të ilustruar ndërveprimin gojor të përgjithshëm dhe disa nënshkallë për të ilustruar
– të kuptuarit e një folësi vendas
– bisedat
– diskutimet jozyrtare (midis miqsh)
– diskutimet dhe mbledhjet zyrtare
– bashkëpunimi me qëllim funksional
– përftimi i të mirave dhe shërbimeve
– shkëmbim informacioni
–intervistimi

NDËRVEPRIMI I PËRGJITHSHËM GOJOR

C2	Zotëron mirë shprehjet idiomatike dhe strukturat e përditshme duke qënë i ndërgjegjshëm për kuptimin konotatif. Mund të shprehë me saktësi nuancat e holla

	kuptimore, duke përdorur me mjaft korrektësi një gamë të gjerë modalitetesh. Mund t'i rikthehet një vështirësie dhe ta riformulojë në mënyrë aq të shkathët sa bashkëfolësi mund të mos e vërë re.
C1	Mund të shprehet me shumë lehtësi dhe spontaneitet, pothuaj pa sforcime. Zotëron një repertor të gjerë leksikor që i lejon të kalojë me lehtësi boshllëqet me anë të perifrazave, duke kërkuar shprehjet dhe duke përdorur rrallë strategjitë e evitimit. Vetëm një temë konceptualisht e vështirë mund të vështirësojë rrjedhjen naturale dhe lirshmërinë e ligjërimit.
B2	Mund të përdorë gjuhën me lehtësi, korrektesë dhe efektshmëri mbi një gamë të gjerë temash të përgjithshme, edukative, profesionale dhe për kohën e lirë, duke treguar qartë lidhjet midis ideve. Mund të komunikojë spontanisht duke kontrolluar mirë gramatikën pa dhënë përshtypjen se është i detyruar ta shkurtojë atë që dëshiron të thotë me një shkallë formalizmi që i përshtatet rrethanave. --- Mund të komunikojë me një nivel lirshmërie dhe spontaneiteti që i ngjan një ndërveprimi midis folësve vendas pa shkaktuar tensione nga asnjera palë. Mund të vërë në dukje domethënien personale të fakteve dhe përvojave, të shprehë opinioned he t'i mbrojë ato me këmbëngulje duke dhënë shpjegime dhe argumenta.
B1	Mund të komunikojë me një farë sigurie mbi tema të njohura të zakonshme ose që nuk janë të lidhura me interesat e tij/saj dhe fushën e tij/saj profesionale. Mund të shkëmbejë, verifikojë dhe konfirmojë informacione, të përballojë situata jo aq të zakonshme dhe të shpjegojë përse ka vështirësi.Mund të shprehë mendimin e tij/saj mbi një temë abstrakte ose kulturore si filma libra, muzikë etj. --- Mund të shfrytëzojë me shkathtësi një gamë të gjerë materiali gjuhëësor të thjeshtë për të përballuar shumicën e situatave që mund të hasen gjatë një udhëtimi. Mund të zhvillojë pa përgatitje një bisedë mbi një temë familiare, të shprehë opinione personale, të shkëmbejë informacion mbi tema të njohura me interes personal ose të vevojshme për jetën e përditshme(për shembull, familja, koha e lirë, puna, udhëtimet dhe kronika e zezë).
A2	Mund të ndërveprojë me lehtësi të arësyeshme në situata të ndërtuara mirë dhe në biseda të shkurtra me kusht që bashkëfolësi ta ndihmojë sipas rastit. Mnd t'u bëjë ballë shkëmbimeve të përditshme të thjeshta pa sforcme të tepërta; mund të bëjë pyetje, t'u përgjigjet pyetjeve dhe të shkëmbejë mendime dhe informacione mbi tema të njohura në, situata të njohura të parashikueshme të jetës së përditshme. Mund të komunikojë në kuadrin e një detyre të thjeshtë dhe të zakonshme që kërkojnë vetëm një shkëmbim informacioni të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë mbi tema të njohura në lidhje me punën dhe kohën e lirë. Mund të përballojë shkëmbime të tipit shoqëror shumë të shkurtra, por rrallë është i zoti të kuptojë mjaftushmërisht për tq ushqyer vullnetarisht bisedën
A1	Mund të ndërveprojë në mnyrë të thjeshtë, por komunikimi varet krejtësisht nga përsëritja dhe nga debiti i ngadaltë, nga riformulimet dhe korrigjimet. Mund t'u përgjigjet pyetjeve të thjeshta dhe të bëjë të tilla, të reagojë ndaj afirmimeve të thjeshta dhe të bëjë të tilla në fushën e nevojave immediate ose mbi një temë shumë të njour.

TË KUPTUARIT E NJË FOLËSI VENDAS

C2	Mund të kuptojë çdo folës vendas, madje mbi tema të specializara, abstrakte ose komplekse dhe jashtë fushës së tij, me kusht që të ketë rast të mësohet me një gjuhë jostandarde dhe me theksin.
C1	Mund të kuptojë me hollësi një ndërhyrje mbi tema të specializuara abstrakte ose komplekse, madje jashtë fushës së tij, por mund të ketë nevojë të konfirmojë disa hollësi, veçanësrisht nëse theksi nuk është i njohur.
B2	Mund të kuptojë me hollësi atë që i thuhet në gjuhë standarde, madje në një mjedis me zhurmë.
B1	Mund të ndjekë një ligjëratë të shqiptuar qartë që i drejtohet atij në një bisedë të përditshme, por herë pas here kërkon përsëritjen e disa fjalëve apo shprehjeve.
A2	Mund të kuptojë në mënyrë të mjaftueshme për të marrë pjesë në një bisedë të thjeshtë dhe të përditshme pa sforcime të tepruara. Mund të kuptojë përgjithësisht një bisedë që i drejtohet atij në një gjuhë standarde të shqiptuar qartë mbi një temë të njohur, me kusht që t'i jepet mundësia të kërojë herë pas here përsëritje dhe riformulime. --- Mund të kuptojë atë që i thuhet qartë, ngadalë dhe drejtpërdrejt në një bisedë të thjeshtë të përditshme me kusht që bashkëfolësi të tregohet i gatshëm t'a ndihmojë për të kuptuar.
A1	Mund të kuptojë shprehjet e përditshme për të kënaqur nevojat e thjeshta konkrete nëse ato përsëriten, formulohen drejtpërdrejt, me ngadalëdhe qartë nga një bashkëfolës i mirëkuptueshëm. Mund të kuptojë pyetjet dhe udhëzimet që i drejtohen atij me ngadalë dhe me kujdes dhe ndjek kështillat e thjeshta dhe të shkurtra.

BISEDA

C2	Mund të bisedojë në mënyrë teë lirshme dhe të përshtatshme pa asnjë kufizim gjuhësor që mund të pengojë vazhdimësinë e një jete personale dhe shoqërore të plotësuar.
C1	Mund të përdorë gjuhën në shoqëri me lehtësi dhe efektshmëri, duke përfshirë edhe shprehjen e ndjenjave, nënkupimet dhe humorin.
B2	Mund të përfshihet në një bisedë disi të gjatë mbi shumicën e temave me interesi të përgjithshëm duke marrë pjesë realisht, kjo madje edhe në një mjedis të zhurmshëm. Mund të mbajë mardhëniet me folësit vendas pa shkaktuar pa dashur të qëshura ose

	revoltime, ose pa i detyruar të mbajnë një qëndrim të ndryshëëm nga ai që do të mbanin me një folës vendas. Mund të transmetojë në shkallë të ndryshme emocionet dhe të thjeksojë atë që është më e rëndësishme për të në një njgjarje apo përvojë.
B1	Mund të përballojë pa përgatitje një bisedë mbi një temë të njohur. Mund të ndjekë një bisedë të përditshme në se bashkëfolësi shprehet qartë, megjithse ndihet herë pas here nevoja e përsëritjes së disa fjalëve ose shprehjeve. Mund të mbështesë një bisedë ose një diskutim, por herë pas here vihet në vështirësi për të vazhduar kur kërkon të formulojë atë që do të donte të thoshte. Mund të reagojë ndaj ndjenjave të tilla si habjia, gëzimi, trishtimi, kurioziteti dhe indiferenca dhe mund t'i shprehë ato.
A2	Mund të vendosë kontakte shoqërore: përshëndetje dhe leje për t'u larguar; prezantimet dhe falënderimet. Mund të kuptojë përgjithësisht një bisedë standarde të qartë, që I drejtohet atij, mbi një temë të njohur, me kusht që t'i bëhen përsëritje ose riformulime herë pas here. Mund të marë pjesë në biseda të shkurtra në kontekste të përditshme mbi tema të përgjithshme. Mund të thotë me terma të thjeshta se si është dhe të falënderojë. --- Mund të bëjë shkëmbime të shkurtra shoqërore, por rrallëherë mund të përballojë vetë një bisedë pa ndihmën e bashkëbiseduesit nëse ai tregohet i gatshëm. Mund të bëjë dhe të pranojë një ofertë, një ftesë dhe të falura. Mund të thotë se çfarë dëshiron ose jo.
A1	Mund të prezantojë dikë dhe të përdorë shprehjet elementare për të përshëndetur dhe për të marrë leje. Mund të pyesë dikë për shëndetin dhe të reagojë. Mund të kuptojë shprehjet e përditshme për të plotësuar nevojat e thjeshta e konkrete nëse ato përsëriten, formulohen drejtpërdrejt, qartë dhe ngadalë nga një bashkëfolës që mirëkupton.

DISKUTIMI JOZYRTAR (midis miqsh)

C2	Si C1
C1	Mund të ndjekë me lehtësi shkëmbimet midis partnerëve të jashtëm në një diskutim në grup dhe një debat dhe të marrë pjesë madje edhe mbi tema abstrakte, të ndërlikuara dhe të panjohura.
B2	Mund të ndjekë lehtësisht një bisedë të gjallë midis folësish vendas. Mund të shprehë idetë dhe opinionet me saktësi dhe të argumentojë me bindje për tema të ndërlikuara dhe të reagojë në të njëjtën mënyrë ndaj argumentave të tjetrit. --- Mund të marrë pjesë aktivisht në një diskutim jozyrtar në një kontekst të njohur, duke bërë komente, duke parashtruar një pikpamje në mënyrë të qartë dhe duke

	vlerësuar propozimet, si edhe duke bërë dhe duke reaguar ndaj hipotezave. Mund të ndjekë me pak sforcime thelbësoren e një bisede në të cilën ai nuk merr pjesë, por ndjen vështirësi për të marrë pjesë me efektshmëri në një bisedë me shumë folësa vendas që nuk ndryshojnë asgjë nga mënyra e tyre e shprehjes. Mund të shprehë dhe të parashtrojë opinionet e tij në një diskutim dhe t'i mbrojë me vendosmëri duke dhënë shpjegime, argumenta dhe komente.
B1	Mund të ndjekë thelbësoren e asaj që thuhet rreth tij mbi tema të përgjithshme, me kusht që bashkëfolësit të evitojnë përdorimin e shprehjeve shumë idiomatike dhe të shqiptojnë qartë. Mund të shprehë mendimin e tij mbi një temë abstrakte ose kulturore si film ose muzikë. Mund të shpjegojë përse diçka përbën problem. Mund të komentojë shkurt pikpamjen e dikujt. Mund të krahasojë ose të verë përballë alternativa duke diskutuar se ç'duhet bërë, ku duhet shkuar, cili duhet caktuar, kë ose çfarë të zgjedhë etj. --- Mund të ndjekë, përgjithësisht, pikat kryesore të një diskutimi disi të gjatë që zhvillohet në praninë e tij, me kusht që gjuha të jetë standarde dhe e shqiptuar qartë. Mund të shprehë ose të kërkojë një pikpamje personale ose një opinion mbi tema të interesit të përgjithshëm. Mund të bëjë që të kuptohen opinionet dhe reagimet e tij për të gjetur zgjidhjen e një problemi apo të çështjeve praktike në lidhje me ku të shkojmë? çfarë të bëjmë? si të organizojmë (një shetitje, për shembull)? Mund të shprehë me mirësjellje bindjete tij, opinionet, në se është dakord ose jo.
A2	Mund të kapë përgjithësisht, temën e një diskutimi të jashtëm në se zhvillohet ngadalë dhe qartë. Mund të diskutojë për programin e mbrëmjes ose të fundjavës. Mund të bëjë sygjerime dhe të reagojë ndaj propozimeve. Mund të shprehë të qënit ose jo me dikë. --- Mund të diskutojë thjesht për çështje të përditshme nëse i drejtohen drejtpërdrejt, në mënyrë të thjeshtë dhe të qartë. Mund të diskutojë për organizimin e një takimi dhe përgatitjet e tij.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

DISKUTIME DHE MBLEDHJE ZYRTARE

C2	Mund të mbrojë pozicionin e tij në një diskutim zyrtar mbi çështje komplekse, të bëjë një argumentim të qartë dhe bindës siç do ta bënte një folës vendas
C1	Mund të përballojë lehtësisht një debat, madje edhe mbi tema abstrakte, komplekse dhe të panjohura. Mund të argumentojë një qëndrim zyrtar në mënyrë bindëse duke iu përgjigjur pyetjeve dhe komenteve si edhe kundër-argumentave me lehtësi, spontaneitet dhe këmbëngulje.

B2	Mund të ndjekë një bisedë të gjallë duke identifikuar me saktësi argumentat që mbështesin dhe kundështojnë pikpamjet Mund të parashtrojë idetë dhe opinionet e tij/saj dhe të argumentojë me bindje tema komplekse dhe të reagojë ndaj argumentave të tjetrit. --- Mund të marrë pjesë aktivisht në diskutime zyrtare të përditshme ose jo. Mund të ndjekë një diskutim në lidhje me fushën e tij dhe të kuptojë me hollësi pikpamjet e vëna në dukje nga folësi. Mund të shprehë, të justifikojë dhe të mbrojë opinionin e tij, të vlerësojë propozimet e tjera si edhe t'u përgjigjet hipotezave dhe të bëjë të tilla.
B1	Mund të ndjekë themeloren e asaj që thuhet në lidhje me fushën e tij/saj, me kusht që bashkëfolësit të evitojnë përdorimin e shprehjeve tepër idiomatike dhe të shqiptojnë qartë. Mund të shprehë qartë një pikpamje por ka vështirësi të angazhohet në një debat. Mund të marrë pjesë në një diskutim zyrtar të përditshëm mbi një temë të njohur që zhvillohet në një gjuhë standarde të shqiptuar qartë dhe që supozon shkëmbimin e informacioneve faktike, duke marrë udhëzime ose diskutimin e zgjidhjeve të problemeve praktike.
A2	Mund të ndjekë përgjithësisht shkëmbimin e temave në një diskutim zyrtar në lidhje me fushën e tij nëse ai zhvillohet qartë dhe ngadalë. Mund të shkëmbejë informacione të përshtatshme dhe të japë opinionin e tij mbi probleme praktike në se ia kërkojnë drejtpërsëdrejti, me kusht që të ndihmohet për të riformuluar dhe për të përsritur pikat e rëndësishme në rast nevoje. --- Mund të thotë se çfarë mendon për gjërat, nëse i drejtohen direkt atij/asaj në një mbledhje zyrtare me kusht që të bëhen përsëritje sipas rastit.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

Shënim: përshkruesit e kësaj nën-shkalle nuk janë kalibruar në mënyrë empirike në lidhje me modelin që shërben për njësi matëse.

BASHKËPUNIM ME QËLLIM FUNKSIONAL

(për shembull, riparimi i një makine, diskutimi i një dokumenti, organizimi i diçkaje)

C2	Si B2
C1	Si B2
B2	Mund të kuptojë me siguri udhëzimet e hollësishme. Mund çojë punën përpara duke ftuar një tjetër të bashkëpunojë, të thotë se çfrë mendon, etj. Mund të skicojë qartë në vija të trasha një çështje ose një problem, të bëjë spekullime mbi shkaqet dhe pasojat dhe të masë përparësitë dhe mangësitë e metodave të ndryshme.
B1	Mund të ndjekë atë që thuhet por duhet të kërkojë sipas rastit t'i bëhen përsëritje ose sqarime nëse ligjërimi i të tjerëve është i shpejtë dhe i gjatë. Mund të shpjegojë përse diçka përbën problem, të diskutojë mbi vazhdimin, të

	krahasojë dhe të përballë zgjidhjet. Mund të komentojë shkurt pikpamjen e një tjetri. --- Mund të ndjekë përgjithësisht atë që thuhet, në rast nevoje mund të raportojë pjesërisht atë që bashkëfolësi thotë për të konfirmuar një kuptim reciprok. Mund t'i bëjë të kuptueshme opinionet e tij dhe reagimet në lidhje me zgjidhjet e mundshme ose me vazhdimin që mund të jepet duke dhënë shkurt arësye dhe shpjegime. Mund të ftojë të tjerët të shprehin pikpamjet e tyre mbi mënyrën e veprimit.
A2	Mund të kuptojë mjaftueshëm për të bërë një shkëmbim të mjaftueshëm të thjeshtë dhe të zakonshëm pa sforcime të tepruara, duke kërkuar thjesht që të përsëritet në rast moskuptimi. Mund të diskutojë për çka do të bëhet më vonë, t'u përgjigjet sygjerimet dhe të bëjë të tilla, të kërkojë direktiva dhe të japë të tilla. --- Mund të tregojë që ai/ajo ju ndjek dhe mund të ndihmohet për të kuptuar thelbësoren nëse bashkëfolësi është i gatshëm. Mund të komunikojë gjatë detyrave të thjeshta, të zakonshme duke përdorur shprehje të thjeshta për të patur objekte ose për të dhënë, për të marrë informacion të thjeshtë dhe të diskutojë për vazhdimin që do të japë.
A1	Mund të kuptojë pyetjet dhe udhëzimet e formuluara me ngadalë dhe me kujdes, si edhe treguesit e shkurtër. Mund të kërkojë objekte nga tjetri dhe të japë të tilla.

PËRFTIMI I TË MIRAVE DHE SHËRBIMEVE

C2	Si B2
C1	Si B2
B2	Mund të përballojë nga ana gjuhësore një negocim për të gjetur zgjidhjen e një situate konfliktuale të tillë si një gjobë e pameritуar, një përgjegjësi financiare për dëme të shkaktuara në një apartament, një akuzë në lidhje me një aksident. Mund të parashtrojë arësyet e tij për të përftuar një zhdëmtim duke përdorur një ligjëratë bindëse dhe duke përcaktuar qartë kufijtë e lëshimeve që është i gatshëm të bëjë. --- Mund të parashtrojë një problem që del papritur dhe të vërë në dukje që furnizuesi i shërbimit ose klienti duhet të bëjë një lëshim.
B1	Mund të përballojë shumicën e situatave në të cilat mund të ndodhet gjatë një udhëtimi ose duke përgatitur një udhëtimin apo strehimin ose duke duke diskutuar me autoritetet jashtë vendit. Mund t'i bëjë ballë një situate jo të zakonshme në një dyqan, në postë ose në bankë, për shëmbull duke kërkuar të kthejë një objekt të blerë me difekt.

	Mund të formulojë një ankesë. Mund të përballojë shumicën e situatave që mund të hasen gjatë rezervimit të një udhëtimi pranë një agjensie ose gjatë një udhëtimi, për shembull duke i kërkuar pasagjerit ku duhet të zbresë për një dëstinacion që nuk e njeh
A2	Mund të përballojë situatat e zakonshme të jetës së përditshme të tilla si zhvendosjet, banesa, vaktet dhe blerjet. Mund të marrë të gjitha informatat e nevojshme nga një zyrë turizmi me kusht që të jenë të thjeshta dhe jo të specializuara. --- Mund të marrë dhe të japë të mira dhe shërbime të përdorimit të përditshëm. Mund të përftojë informacione të thjeshta mbi një udhëtim, të përdorë transportet publike (autobus, tren, taksi), të kërkojë dhe shpjegojë një rrugë që duhet ndjekur si edhe të blejë biletat. Mund të bëjë pyetje dhe të bëjë transaksione të thjeshta në një dyqan, në një postë apo në bankë. Mund të kërkojë dhe të japë informata në lidhje me sasinë, numrin, çmimin etj. Mund të bëjë një blerje të thjeshtë duke treguar atë që ai dëshiron dhe duke pyetur për çmimin. Mund të porosisë për të ngrënë.
A1	Mund t'i kërkojë diçka dikujt dhe t'ia japë atij. Mund të manovrojë me numrat, sasitë, lekët dhe orën.

SHKËMBIM INFORMACIONI

C2	Si B2
C1	Si B2
B2	Mund të kuptojë dhe të shkëmbejë një informacion kompleks dhe mendime mbi një gamë të gjerë temash në lidhje me rolin e tij profesional. --- Mund të transmetojë me siguri një informacion të hollësishëm. Mund të bëjë përshkrimin e qartë dhe të hollësishëm të një ecurie. Mund të bëjë sintezën e informacioneve dhe argumentave të dala nga burime të ndryshme dhe të raportojë.
B1	Mund të shkëmbejë me një farë sigurie një numër të madh informacionesh faktike mbi tema të zakonshme ose jo, të afërta me fushën e tij. Mund të shpjegojë se si bëhet diçka duke dhënë udhëzime të hollësishme. Mund të përmbledhë – duke dhënë mendimin e tij- një tregim të shkurtër, një artikull, një parashtrim, një diskutim, një intervistë ose një dokumentar dhe u përgjigjet pyetjeve të mundshme plotësuese. --- Mund të gjejë dhe të transmetojë një informacion të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë Mund të kërkojë dhe të ndjekë direktiva të hollësishme. Mund të përftojë më shumë informacione.
A2	Mund të kuptojë mjaftueshëm për të komunikuar mbi tema të njohura dhe të thjeshta pa sforcime të tepërta.

	Mund të përballojë jetën e përditshme me pyetje të drejtpërdrejta: të gjejë një informacion faktik dhe ta transmetojë atë. Mund t'u përgjigjet pyetjeve dhe të bëjë të tilla mbi zakonet dhe veprimtaritë ditore. Mund t'u përgjigjet pyetjeve mbi kohën e lirë dhe veprimtaritë e kaluara dhe të bëjë të tilla. Mund të djekë dhe të japë udhëzime të thjeshta si për shembull, si të shkohet diku. --- Mund të komunikojë në kuadrin e një detyrë të thjeshtë dhe të zakonshme që kërkon vetëm një shkëmbim informacioni të thjeshtë dhe të drejtpërdrejtë. Mund të shkëmbejë një informacion të kufizuar mbi tema të njohura dhe veprime të përditshme. Mund të bëjë pyetje dhe t'u përgjigjet atyre mbi punën dhe kohën e lirë. Mund të pyesë dhe të tregojë rrugën me ndihmën e një harte ose të një plani. Mund të kërkojë dhe të japë informacione personale.
A1	Mund të kuptojë pyetjet dhe udhëzimet që i drejtohen me ngadalë dhe me kujdes dhe ndjek direktivat e thjeshta dhe të shkurtra. Mund t'u përgjigjet pyetjeve të thjeshta dhe të bëjë të tilla; mund të reagojë ndaj deklaratave të thjeshta dhe të bëjë të tilla, në rast nevoje imediate ose mbi tema të njohura. Mund të bëjë pyetje personale, për shembull, mbi vendin e banimit, njerzit që rrethojnë, të mirat, dhe mund t'u përgjigjet pyetjeve të tilla. Mund të flasë për kohën me shprehje tëtilla si: javën e ardhshme, të premten e fundit, në nëntor, në orën 3….

TË INTERVISTOSH DHE TË INTERVISTOHESH (intervista)

C2	Mund të mbajë shumë mirë pjesën e vet të dialogut, duke strukturuar ligjërimin dhe duke shkëmbyer me autoritet dhe me lehtësi të plotë qoftë si intervistues apo si i intervistuar, në të njëjtën mënyrë si një folës vendas.
C1	Mund të marrë pjesë plotësisht në një intervistë si i intervistuar apo si intervistues, duke zhvilluar dhe duke vlerësuar pikën që diskutohet, rrjedhshëm dhë pa asnjë ndihmë, dhe duke përdorur pasthirrmat në mënyrë të përshtatshme.
B2	Mund të vazhdojë një intervistë me efektshmëri dhe lehtësi, duke u larguar spontanisht nga pyetjet e parapërgatitura dhe duke shfrytëzuar dhe bërë pyetje interesante. Mund të marrë iniciativa në një intervistë, të zgjerojë dhe të zhvillojë idetë e tij pa ndonjë ndihmë të madhe dhe as stimiulim nga ana e bashkëbiseduesit
B1	Mund të japë informacionin konkret të kërkuar në një intervistë ose një konsultin, (për shembull t'i përshkruajë simptomat një mjeku) pore bën atë me saktësi të kufizuar. Mund të vazhdojë një intervistë të përgatitur, të verifikojë dhe të konfirmojë informacionet, megjithse i duhet herë pas here të kërkojë përsëritje nëse përgjigja e

	bashkëfolësit është e shpejtë ose e zhvilluar gjatë. Mund të marrë iniciativa në një konsultë ose në një intervistë (për shembull të fusë një temë të re) por është shumë i varur nga intervistuesi në ndërveprim. Mund të përdorë një pyetësor të përgatitur për të udhëhequr një intervistë të strukturuar, me disa pyetje spontane plotësuese.
A2	Mund të jetë i kuptueshëm në një intervistë dhe të transmetojë idetë dhe informacionet mbi një temë të njohur, me kusht që të jepen sqarimet sipas rastit dhe të ndihmohet për tq shprehur atë që dëshiron. Mund t'u përgjigjet pyetjeve të thjeshta dhe të reagojë ndaj deklaratave të thjeshta në një intervistë.
A1	Mund t'u përgjigjet në një intervistë pyetjeve personale të bëra ngadalë dhe qartë dhe në një gjuhë të drejtpërdrejtë dhe jo idiomatike.

4.4.3.2 Ndërveprimi me shkrim

Ndërveprimi i bazuar në përdorimin e gjuhës së shkruar mbulon veprimtari të tilla si
– transmetimi dhe shkëmbimi i shënimeve, memorizime etj. në rastet kur ndërveprimi gojor është i pamundur dhe i papërshtatshëm
– correspondencat me letra, telekopje, postë elektronike etj.
– negocimi i teksteve të marveshjeve, kontratave, komunikatave etj. duke riformuluar dhe duke shkëmbyer fletët e shënimeve, amendameteve, korrigjimeve, etj.
– pjesmarrja në forume, në linjë dhe jashtë linje.

Është e qartë që ndërveprimi ballë për ballë mund të përdorë mjete të ndryshme : gojore, të shkruara, audiovizuale, praliguistike (shih 4.4.5.2) dhe paratekstin (4.4.5.3).

Duke marrë parasysh sfistikimin në rritje të mjeteve informatike, komunikimi ndëraktiv midis njerit dhe makinës luan një rol gjithnjë e më të rëndësishëm në fushat publike, profesionale dhe edukative, madje edhe në fushën personale.

Propozohet një shkallë për të ilustruar ndërveprimin e përgjithshëm me shkrim dhe disa nënshkallë për të ilustruar
– korrespondencën
– shënimet, mesazhet dhe formularët

NDËRVEPRIMI I PËRGJITHSHËM ME SHKRIM

C2	Si C1
C1	Mund të shprehet qartë dhe saktë, duke iu përshtatur destinuesit me shkathtësi dhe efektshmëri.
B2	Mund të relatojë informacione dhe të shprehë pikpamje me shkrim dhe t'u përshtatet pikpamjeve të të tjerëve.

B1	Mund të sjellë informacion mbi tema abstrakte dhe konkrete, të kontrollojë informacionin, të bëjë pyetje mbi një problem dhe ta paraqesë me mjaft saktësi. --- Mund të shkruajë shënime dhe letra personale për të kërkuar ose transmetuar informacione me interes imediat dhe të bëjë të qarta pikat që i konsideron më të rëndësishme.
A2	Mund të shkruajë shënime të shkurtra të thjeshta në lidhje me nevojat immediate.
A1	Mund të kërkojë dhe të transmetojë me shkrim udhëzime personale të hollësishme.

KORRESPONDENCA

C2	Si C1
C1	Mund të shprehet me qartësi dhe saktësi në korrespondencën e tij personale, duke përdorur një gjuhë të lakonike dhe të efektshme, duke përfshirë edhe regjistrin afektiv dhe humoristik.
B2	Mund të shkruajë letra që shprehin shkallë të ndryshme emocionale, thekson ç'është e rëndësishme për të në një ngjarje ose përvojë dhe të bëjë komente mbi lajmet dhe pikpamjet e të korrespondentit.
B1	Mund të shkruajë një letër personale për të dhënë të rejat dhe të shprehë mendimin e saj mbi një temë abstrakte ose kulturore, si film ose muzikë. --- Mund të shkruajë letra personale duke përshkruar me hollësi përvoja, ndjenja dhe njgjarje.
A2	Mund të shkruajë një letër personale shumë të thjeshtë për të shprehur falënderime ose falje.
A1	Mund të shkruajë një kartolinë të thjeshtë dhe të shkurtër.

SHËNIME, MESAZHE DHE FORMULARË

C2	Si B1
C1	Si B1
B2	Si B1
B1	Mund të marrë një mesazh që ka të bëjë me një kërkesë informacioni, shpjegim të një problemi. Mund të lerë shënime që transmetojnë një informacion të thjeshtë dhe të përshtatshëm në mënyrë të menjëhershme për miqtë, nënpunësit, profesorët dhe personave të tjerë që takon në jetën e përditshme duke komunikuar në mënyrë të kuptueshme pikat që i duken më të rëndësishme.
A2	Mund të marrë një mesazh të shkurtër dhe të thjeshtë me kusht që t'i përsëritet dhe t'i riformulohet. Mund të shkruajë një shënim ose një mesazh të thjeshtë dhe të shkurtër në lidhje me një nevojë të ngutshme.

A1	Mund të shkruajë shifra dhe data, emra, kombësi, adresa, mosha, datëlindje, datën e mbritjes në një vend, etj. në një regjistër hoteli, për shembull.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- tipet e komunikimit ndëraktiv në të cilët nxënësi do të mund ose do të duhet të ndërhyjë ose për të cilët do të duhet të pajiset për ta bërë një gjë të tillë.
- rolet që nxënësi do të mund ose do të duhet të luajë ose do të duhet të pajiset për ta bërë një gjë të tillë.

4.4.3.3 Strategji ndërveprimi

Nërveprimi përfshin të dy veprimtaritë e marrjes dhe të prodhimit si edhe veprimtarinë e vetme të ndërtimit të një ligjërimi të përbashkët. Për rrjedhojë, të gjitha strategjitë e marrjes dhe të gjitha strategjitë e prodhimit të shpjeguara më poshtë janë pjesë e ndërveprimit. Megjithatë, fakti që ndërveprimi gojor shpie në ndërtimin kolektiv të kuptimit nëpërmjet një konteksti mendor të përbashkët, duke u bazuar në përcaktime e vlerësime të çastit mbi origjinën e folësve (nga flasin ata), afërsia ose në të kundërt përcaktimi dhe mbajtja e një distance të përshtatshme, zakonisht në kohë reale, gjë që do të thotë që përveç strategjive të marrjes dhe të prodhimit, ekziston një klasë strategjish tipike për ndërveprimin dhe të përqëndruara në administrimin e këtij proçesi. Për më tepër, fakti që ndërveprimi bëhet në të shumtën e rasteve ballë për ballë tenton të provokojë më shumë përsëritje tekstuale, elementë gjuhësorë, veçori paragjuhësore dhe treguesa kontekstualë, e gjithë kjo mund të përpunohet dhe sqarohet disi, deri në momentin kur pjesmarrësit e kanë situatën nën kontroll dhe e quajnë të përshtatshme.

Planifikimi i ndërveprimit gojor nënkupton zbatimin e një skeme ose "prakseogramë" e shkëmbimeve të mundshme gjatë zhvillimit të veprimtarisë (*Kuadrimi)* dhe marrja parasysh e distancës komunkative midis folësve (*Dallimi i boshllëqeve të informacionit dhe opinionit; Vlerësimi i asaj që mund të konsiderohet si e mësuar*) me qëllim që të bëhen zgjedhjet dhe të përgatitet radha e shkëmbimeve (*Planifikimi i shkëmbimeve*). Gjatë vetë veprimtarisë (*Ekzekutimi*), përdoruesit e gjuhës përshtatin strategjitë e rradhës së fjalës për të marrë iniciativën e ligjërimit (*Marrja e rradhës së fjalës*), me qëllim që të forcohet bashkëpunimi në detyrë dhe vazhdimin e diskutimit (*Kooperimi ndërpersonal*) për të lehtësuar një kuptim reciprok dhe përqëndrim tek realizimi i detyrës (*Kooperimi mendimi*) kërkesë për ndihmë për të formuluar diçka (*Kërkesa e ndihmës*). Si për planifikimin, vlerësimi bëhet në nivel komunikativ: ai gjykon koherencën reale midis skemës që mendohet të zbatohet dhe asj që ndodh në të vërtetë (*Kontrolli i koherencës së skemës dhe të veprimit*) dhe masës në të cilën gjërat shkojnë ashtu siç do të dëshirohej të shkonin (*Kontrolli i efektit dhe suksesit*); moskuptimi ose paqartësia e papranueshme çojnë në **kërkesat për sqarime** që mund të bëhen në nivel gjuhësor ose komunikativ

(*Kërkesë për sqarime* ose *Sqarimi)* dhe në një ndërhyrje aktive për rivendosjen e komunikimit dhe qartësimin e keqkuptimeve sipas rastit (*Përmirësimi i komunikimit*).

Planifikimi
– Kuadrimi (përzgjidhet një mënyrë veprimi)
– Vlerësohet ajo që mund të konsiderohet si e përvetësuar
– Planifikohen shkëmbimet

Ekzekutimi
– Marrja e rradhës
– Kooperimi (ndërpersonal)
– Kooperimi (mendor)
– Administrimi i kushteve të çastit
– Kërkesa e ndihmës

Vlerësimi
– Kontrolli (skema dhe veprimi)
–Kontrolli (efekti dhe suksesi)

Përmirësimi
– Të kërkosh sqarime
– Të qartësosh
– Përmirësimi i komunikimit

Janë propozuar disa shkallë për të ilustruar
- rradhën e fjalës
- Kooperimin
- Sqarimet

RRADHA E FJALËS

C2	Si C1
C1	Mund të zgjedhë një shprehje të përshtatshme në një repertor të përditshëm funksionesh ligjëruese, si parathënie para se të flasë, për të marrë fjalën dhe ta mbajë atë, ose për të fituar kohë për ta mbajtur atë gjatë kohës që mendohet.
B2	Mund të ndërhyjë në mënyrë të përshtatshme në një diskutim, duke përdorr mjete shprehjeje të përshtatshme. Mund të fillojë, të mbajë dhe të përfundojë një bisedë në mënyrë të natyrshme dhe me rradhë fjale të efektshme. Mund të fillojë një ligjërim, të marrë fjalën në momentin e duhur dhe të përfundojë bisedën kur dëshiron, megjithse ndonjëherë pa elegancë. Mund të përdorë shprehje të gatshme (për shembull, "është një çështje e vështirë" për të fituar kohë me qëllim që të formulojë fjalinë dhe të ruajë fjalën.
B1	Mund të ndërhyjë në një diskutim me temë të njohur duke përdorur një shprehje e

	përshtatshme për të marrë fjalën. --- Mund të fillojë, të vazhdojë dhe të përfundojë një bisedë të thjeshtë kokë më kokë me tema të njohura ose të interesit personal.
A2	Mund të përdorë proçedura të thjeshta për të filluar, ndjekur dhe përfunduar një bisedë të shkurtër. Mund të fillojë, të mbështesë dhe të përfundojë një bisedë të thjeshtë dhe të kufizuar kokë më kokë. --- Mund të tërheqë vëmendjen.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

KOOPERIMI

C2	Si C1
C1	Mund të lidhë me shkathtësi kontributin e tij me atë të bashkëfolësve të tjerë.
B2	Mund të lehtësojë zhvillimin e diskutimit duke u dhënë shtytje deklarimeve dhe ndërhyrjeve të bëra nga bashkëfolësit e tjerë, dhe duke bërë vërejtje në lidhje me to. --- Mund të mbështesë një bisedë në terren të njohur duke konfirmuar kuptimin, duke ftuar edhe të tjerët të marrin pjesë etj.
B1	Mund të shfrytëzojë një repertor elementar gjuhe dhe strategjish për të lehtësuar vazhdimin e bisedës ose të diskutimit. Mund të përmbledhë dhe të ketë fjalën e fundit në një bisedë, duke lehtësuar kështu përqëndrimin tek tema. --- Mund të riformulojë pjesërisht thëniet e bashkëfolësit për të konfirmuar kuptimin reciprok dhe për të lehtësuar zhvillimin e ideve të shprehura. Mund të ftojë dikë t'i bashkohet diskutimit.
A2	Mund të tregojë që e ndjek atë që po thuhet.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

SQARIMET

C2	Si B2
C1	Si B2
B2	Mund të bëjë pyetje për të verifikuar se e ka kuptuar atë që folësi donte të thoshte apo bënte dhe t'i qartësohen pikat e paqarta.
B1	Mund t'i kërkojë dikujt t'i sqarojë apo t'i zhvillojë atë që sapo u tha.
A2	Mund të kërkojë, me terma të thjeshta, të bëhen përsëritje në rast moskuptimi. Mund të kërkojë sqarimin e fjalëve kyçe që nuk ka kuptuar duke përdorur shprehje

	të gatshme. ---------- Mund të tregojë që nuk po e ndjek se çfarë po thuhet.
A1	Nuk disponohet përshkrues.

4.4.4 Veprimtari ndërmjetësimi dhe strategji

Në veprimtaritë e ndërmjetësimit, përdoruesi i gjuhës nuk ka për të shprehur mendimin e tij, por thjesht duhet të luajë rolin e ndërmjetësit midis bashkëbiseduesve që nuk janë në gjendje të kuptohen drejtpërsëdrejti. Bëhet fjalë zkonisht (por jo përjashtimisht) për folës të gjuhëve të ndryshme. Midis veprimarive të ndërmjetësimit mund të përmendim **interpretimin** (gojor) dhe **përkthimin** (e shkruar), si edhe **përmbledhjen** dhe **riformulimin** e teksteve në të njëjtën gjuhë kur teksti origjinal është i pakuptueshëm për destinuesin.

4.4.4.1 Ndërmjetësimi gojor

Përmes veprimtarive të ndërmjetësimit gojor mund të përmendim, për shembull:
– interpretimin e njëkohësishëm (në kongrese, mbledhje, konferenca etj.)
– interpretimi i mëvonshëm ose konsekutiv (fjalim mirseardhje, vizitat e udhëhequra)
– interpretimi jo zyrtar
- për miqtë, familjen, klientët, vizitorët e huaj etj.
- për vizitorët e huaj në vendet e tyre
- për folësit vendas, jashtë vendit
- në situata negocimi dhe diskutimi mondan
- në pankarta, menu, afishe etj.

4.4.4.2 Ndërmjetësimi i shkruar

Permes veprimtarive të ndërmjetësimit të shkruar gjejmë, për shembull:
– përkthime të sakta (kontratash, tekste ligjesh, tekste shkencore etj.)
– përkthime letrare (romane, teatër, poesi, broshura etj.)
– përmbledhjen e thelbësores (artikuj gazetash, revistash etj.) në gjuhën e dytë ose midis gjuhës së parë dhe të dytë.
– riformulime (tekste të specializuara për jo specialistë, etj.).

4.4.4.3 Strategjitë e ndërmjetësimit

Ato pasqyrojnë mënyrat e **përballimit të situatave me mjetet e kufizuara** për të trajtuar informacionin dhe për të gjetur kuptimin ekuivalent. Kjo proçedurë mund të kërkojë një planifikim për t'u organizuar dhe për të përdorur maksimumin e burimeve (*Zhvillimi i dijes së mëparshme; lokalizimi i mjeteve mbështetës; përgatitja e një glosari*) por gjithashtu studimi i mënyrës së realizimit të detyrës

(*marrja parasysh e nevojave të bashkëfolësve; zgjedhja e gjatësisë së njësisë që do të interpretohet*). Gjatë operacioneve të interpretimit, të komentit ose përkthimit, mediatori duhet t'i paraprijë asaj që vijon, në të njëjtën kohë që ai formulon,
Përgjithësisht duke xhongluar mdis dy "pjesëve" të elementit që do të interpretohet njëkohësisht (*Paraprirje*). Duhet shënuar mënyra e të shprehurit të gjërave për të pasuruar glosarin (*Regjistrim i ekuivalencave, i mundësive*) dhe për të ndërtuar ishuj kuptimesh (pjesë të parapërgatitura) që çlirojnë aftësinë e trajtmit në favor të paraprirjes. Nga ana tjetër, duhen zbatuar gjithashtu teknika që lejojnë të konturohen vështirësitë dhe të evitohen pauzat - duke mbajtur zgjuar aftësinë për të paraprirë (*Plotësimi i boshllëqeve*). **Vlerësimi** bëhet në nivelin komunikativ (*Kontrolli i përshtatjes*) dhe ne nivelin gjuhësor (*Kontrolli i koherencës së përdorimeve*) dhe, sido që të ndodhë, me përkthimin e shkruar, vlerësimi çon në përmirësim, në sajë të konsultimit të veprave të referencës dhe informatorëve kompetentë në fushën që trajtohet (*Saktësim me anë të fjalorëve; Konsultim ekspertësh dhe burimesh*).

Planifikimi
– Zhvillimi i dijes së mëparshme
– Lokalizimi i burimeve
– Përgatitja e një glosari
– Marrja në konsideratë e bashkëfolësve
– Seleksionimi i njësive të interpretimit

Ekzekutimi
– Paraprirja: trajtimi i të dhënave që vijnë në momentin që formulohet njësia e fundit, njëkohësisht dhe në kohë reale
– Regjistrimi i mundësive dhe ekuivalencat
–Plotësimi i boshllëqeve

Vlerësimi
– Verifikimi i koherencës së dy teksteve
– Verifikimi i koherencës së përdorimeve

Përmirësimi
– Saktësimi me anë të fjalorëve
– Konsultimi i specialistëve, i burimeve

Nuk disponohet akoma shkallë që të ilustrojë këtë seksion.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit veprimtaritë e ndërmjetësimit në të cilat nxënësi do të ketë nevojë të ndërhyjë ose do të duhet ta bëjë këtë ose do të duhet të pajiset për ta bërë këtë.

4.4.5 Komunikimi pa fjalë

4.4.5.1 Gjestet dhe veprimet

Gjestet dhe veprimet që shoqërojnë veprimtaritë gjuhësore (në parim: veprimtaritë gojore ballë për ballë) përfshijnë
– **të treguarit**, për shembull me gisht, me dorë, me shikim, me lëvizje të kokës. Këto gjedste shoqërojnë deiktikët për identifikimin e sendeve, personave, si për shembull: do të doja atë atje. Jo, këtë këtu, jo atë atje"
– **demonstrimi** që shoqëron deiktikët dhe foljet e tjeshta në të tashmen: "po marr këtë dhe e vendos këtu, kështu. Tani, bëje ti vetë"
– **veprime që duken qartë** si komente, urdhra etj. si: "Mos e bëj këtë!", "Mirë"!; "Oh jo"!; "E la fare!".

Në të gjitha këto raste, vetëm veprimi mund na lejon të kuptojmë thënien.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- **në çfarë shkalle nxënësi do të jetë aftë të lidhë gjestin me fjalën**
- **në çfarë situatash ata do të jenë të zotë ta bëjnë këtë, ose do t'u duhet ta bëjnë ose do të duhet të pajisen për ta bërë këtë.**

4.4.5.2 Sjellja paragjuhësore

Ajo përfshin :
• **gjuhën e trupit**. Gjuha e trupit ndryshon nga gjestet treguese për faktin që ajo shpreh një kuptim të vendosur me konsensus por që mund të ndryshojë nga një kulturë në tjetrën. Shembujt e mëposhtëm mund të gjenden në shumë vende europiane:
– disa gjeste (për shembull, grushti i ngritur në shenjë proteste)
– shprehjet e fyryrës (për shembull, buzëqeshje ose pamje e pakënaqur)
– pozicioni (për shembull, trup i lëshuar nga dëshpërimi apo i përkulur përpara për të treguar interes)
– kontakti me sytë (për shembull, një shkelje syri bashkëfajtor ao një shikim dyshues)
– kontakti trupor (për shembull, puthje ose shtrëngim duarsh)
– afërsia (për shembull, të qëndrosh mënjanë apo afër).

• **përdorimi i onomatopeve**. Këta tinguj (ose rrokje) konsiderohen si paragjuhësorë sepse nëse ata shprehin një kuptim të koduar, nuk bëjnë pjesë në sistemin fonologjik me të njëjtën vlerë si fonemat e tjera.
Për shembull, në frengjisht:
– « Chut ! » për të kërkuar qetësi
– fishkëllima për të shprehur pakënaqësinë ndaj një performance
– « Bof ! » për të treguar indiferencën
– « Aïe » për të shprehur dhembjen
– « Pouah ! » për të shprehur pështirosje

• **përdorimi i tipareve prozodike**. Këto tipare janë paragjuhësore kur ato kanë një kuptim të pranuar me konsensus dhe shprehin një qëndrim apo një gjendje shpirtërore por nuk hyjnë në sistemin e rregullt fonologjik dhe kanë të bëjnë me zgjatjen e zërit, theksin tonik, tonin, etj.
Për shembull:
– cilësia e zërit i trashë, i mbytur, shpues etj.
– toni gërnjar, ankues, klithës etj.
– volumi ose intensiteti pështpëritje, mërmëritje, klithje etj.
– zgjatja « Shuuuumë mirë! »
Kombinimi i cilësisë së zërit, tonit, volumit dhe zgjatjes bën që të prodhohen efekte të shumta.
Duhet të dallohet qartë komunikimi paragjuhësor nga gjuha e përpunuar e shenjave e cila nuk hyn në *Kuadrin e referencave* megjithse specialistët e kësaj fushe mund të gjejnë nocione dhe kategori të përshtatshme për fushën e tyre.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikonë dhe shpjegojnë sipas rastit se cilat tipare paratekstuale do të duhet a. të njohë nxënësi për t'u përgjigjur dhe b. do të duhet të përdorë, ose për cilat tipare do të ketë nevojë të pajiset.

4.4.5.3 Elementët paratekstualë

Në tekstet e shkruara, një rol paragjuhësor i ngjashëm luhet nga Dans les textes écrits, un rôle paralinguistique semblable est joué par
– ilustrimi (fotografitë, vizatmet, tabelat, skemat, diagramat dhe figurat etj.).
– tipografia (madhësia, të zeza, të pjerrta, distanca, nënvizimet, distanca anësore, etj.).

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë se cilat tipare paratekstuale do të duhet të a. njohë nxënësi për t'u përgjigjur dhe b. të përdorë ose për cilat tipare do të ketë nevojë, do të duhet të disponojë.

4.5 OPERACIONE TË KOMUNIKIMIT GJUHËSOR

Për t'u sjellë si folës, shkrues, dëgjues apo lexues, nxënësi duhet të jetë në gjendje të bëjë një sërë veprimtarish që ikërkojnë këto aftësi.

• **Për të folur**, nxënësi duhet të jetë i aftë
– të *parashikojë* dhe të organizojë një mesazh (aftësi kognitive)
– të *formulojë* një thënie (aftësi gjuhësore)
– të *shqiptojë* këtë thënie (aftësi fonetike)
• **Për të shkruar**, nxënësi duhet të jetë i aftë

– të *organizojë* dhe *formulojë* një mesazh (aftësi kognitive dhe gjuhësore)
– të *shkruajë* këtë tekst me dorë ose me makinë (aftësi lëvizore) ose ta *transkriptojë*.
• **Për të dëgjuar**, nxënësi duhet të jetë i aftë
– të *dallojë* thënien (aftësi dalluese dëgjimore)
– të *identifikojë* mesazhin gjuhësor (aftësi gjuhësore)
– të *kuptojë* mesazhin (aftësi semantike)
– të *interpretojë* mesazhin (aftësi kognitive)
• **Për të lexuar**, lexuesi duhet të jetë i aftë
– të *dallojë* tekstin e shkruar (aftësi pamore)
– të *njohë* shkronjat (aftësi ortografike)
– të *identifikojë* mesazhin (aftësi gjuhësore)
– të *kuptojë* mesazhin (aftësi semantike)
– të *interpretojë* mesazhin (aftësi kognitive)

Etapat e dukshme të këtyre operacioneve janë të njohura dhe të përfshira.Të tjerat, si ajo që ndodh në sistemin nervor qëndror, nuk janë përfshirë. Analiza e mëposhtëme nuk ka tjetër ambicje veç të **identifikojë** disa prej **etapave të proçesit** që janë tipike për zhvillimin e aftësisë gjuhësore.

4.5.1 Planifikimi

Është seleksionimi, lidhja dhe koordinimi i përbërësve të aftësive të përgjithshme gjuhësore dhe komunkative (shih Kapitullin 5) të zbatuara në aktin e komunikimit për të realizuar qëllimet komunikative të nxënësit/përdorues.

4.5.2 Ekzekutimi

4.5.2.1 Prodhimi

Prodhimi lidhet me **dy përbërësa**
• Përbërësi lidhur me **formulimin** trajton produktin e planifikimit dhe e mbledhatë në formë gjuhësore. Kjo përfshin të gjitha opracionet leksikore, gramatikore, fonologjike (dhe, në rastin e të shkruarit, ortografike) të dallueshme, që duken relativisht të pavarura (për shembull, rasti i disfazizsë) por që nuk kuptohet plotësisht lidhja e saktë midis tyre.
• Përbërësi artikulator organizon funkionimin e aparatit vokal për të transformuar produktin e opracioneve fonologjike në lëvizje të koordinuara të organeve të fjalës për të prodhuar një seri valësh sonore që përbëjnë thënien e folur ose, në mënyrë alternative, lëvizshmërinë e muskujve të dorës për të prodhuar një tekst të shkruar me dorë ose të daktilografuar.

4.5.2.2 Marrja

Proçesi i marjes organizohet në **katër etapa** të cilat, duke u zhvilluar sipas një rendi linear (nga poshtë lart) në funksion të realitetit, të rezultateve të pritshme dhe të kuptimit të tekstit në një proçes ndëraktiv të pandërgjegjshëm. Këto katër etapa të perceptimit të fjalës dhe të shkrimit janë
– njohja e tingujve, e shkronjave dhe e fjalëve (dorëshkrime dhe të shtypura)

– njohja e përshtatshmërisë së tekstit të plotë
– të kuptuarit e tekstit si një entitet gjuhësor
– interpretimi I mesazhit në kontekst
Aftësitë e zbatuara gjatë këtij proçesi përfshijnë
– aftësi perceptive
– memorjen
– aftësi dekodimi
– deduksionin
– paraprirjen
–imagjinatën
– leximin e shpejtë (ose leximin diagonal)
– referencat e kryqëzuara
Të kuptuarit, dhe veçanërisht e teksteve të shkruara mund të lehtësohet nga përdorimi i përshtatshëm ndihmesave nga më të zakonshmet si
– fjalorët (njëgjuhësh ose dygjuhësh)
– thesaurus
– fjalorë shqiptimi
– fjalorë elektronikë, gramatika, verifikuesa ortografikë dhe çdo lloj ndihme tjetër.
– gramatika referuese.

4.5.2.3 Ndërveprimi

• **Ndërveprimi gojor** dallohet në shumë mënyra nga bashkërenditja e thjeshtë e fjalës dhe e dëgjimit.
– Proçesi marrës dhe prodhues gërshetohen. Gjatë kohës që përpunon thënien e papërfunduar të folësit, bashkëfolësi planifikon përgjigjen mbi bazën e hipotezave në lidhje me natyrën e kësaj thënieje, të kuptimit dhe të interpretimit.
– Ligjërata është përmbledhëse. Sa më shumë që përparon ndërveprimi, pjesmarrësit konvergojnë në vlerësimin e situatës, përpunojnë të pritshmet dhe përqëndrohen në pikat më të spikatura. Këto opracione pasqyrohen në formën e thënieve të prodhuara.
Përsa i përket **ndërveprimit të shkruar** (për shembull, korrespondencat me letra, faks ose post elektronike) operacionet e marrjes dhe të prodhimit janë të dallueshme (madje ndërveprimi elektronik në Internet për shembull, i afrohet gjithnjë e më shumë ndërveprimit në kohë reale). Efektet e ligjërimeve përmbledhëse janë të ngjashme me ato të ndërveprimit gojor.

4.5.3. Kontrolli

Përbërësi strategjik trajton vënien në dukje të të aftësive dhe veprimtarive mendore gjatë komunikimit; kjo aplikohet gjithashtu në operacionet produktive dhe receptive. Duhet vënë në dukje që një nga faktorët e rëndësishëm të kontrollit të operacioneve prdhuese është feed –back që folësi/shkruesi merr në secilën etapë: formulim, artikulim dhe perceptim akustik.

Më gjerësisht, aftësia strategjike hyn në lojë për kontrollin e proçesit kmunikativ gjatë realizimit të tij si edhe për mënyrën e administrimit të këtij proçesi për rrjedhojë, për shembull:
-trajtimi i rastësisë dhe kushtëzimit që vjen nga ndryshimi i fushës, temës etj.
-trajtimi i shkëputjeve të komunikimit gjatë ndërveprimit ose prodhimit për shkak të
- harresave të çastit
- papërshtatshmëria e aftësisë komunikative për detyrën që po kryhet dhe përdorimi i strategjive të kompensimit si ristrukturimi, perifraza, zëvendësimi, kërkesa e ndihmës
- keqkuptimet dhe paqartësitë (nga kërkesa për qartësim)
- lapsuset, moskuptimi i një fjale të dëgjuar keq (nga përdorimi i strategjive të përmirësimit).

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

- **cilat janë aftësitë e kërkuara për kryerjen e kënaqshme të detyrave komunikative që nxënësi është i detyruar të ndërrmarrë dhe në çfarë shkalle duhet të jenë ato**
- **cilat janë aftësitë që mund të supozohen si të përvetësuara dhe to që do të duhet të zhvillohen**
- **çfarë ndihme referuese do të duhet të disponojë nxënësi ose do të ketë nevojë, ose do të duhet të përdorë.**

4.6 TEKSTI

Ashtu si e kemi paraqitur në Kapitullin 2, do të quhet "tekst"çdo **sekuencë e ligjërimit gojor** ose **të shkruar** që përdoruesit/nxënës marrin, prodhojnë ose shkëmbejnë. Për rrjedhojë, nuk do të kishte akt komunikimi gjuhësor pa tekst. Veprimtaritë gjuhësore dhe proçesi i tyre janë analizuar dhe klasifikuar të gjithë në funksion të lidhjes së përdoruesit/nxënës dhe çdo (ose të gjithë) bashkëfolësit e tjerë me tekstin, qoftë ky i parë si objekt i përfunduar ose i synuar, si objektiv apo si produkt në përpunim e sipër. Kjo është trajtuar hollësisht në 4.4 dhe 4.5.

Tekstet kanë **funksione të ndryshme** e të shumta në jetën e shoqërisë; këto funksione kanë për pasojë ndryshime të ngjashme për sa i përket formës dhe përmbajtjes. **Mjete mbështetëse të ndryshme** përdoren për qëllime të ndryshme. Ndryshimet e mjeteve, të qëllimeve dhe të funksionit sjellin ndryshimet përkatëse, jo vetëm në kontekstin e mesazheve, por edhe në strukturën dhe paraqitjen e tyre. Kështu tekstet ndahen sipas tipeve të ndryshëme që u përkasin **gjinive të ndryshëme**. Shih gjithashtu Seksionin 5.2.3.2 (makro-funksionet)

4.6.1 Tekste dhe mjetet ndihmëse

çdo tekst transmetohet nëpërmjet një kanali specifik, normalisht valët akustike ose një objekt i shkruar. Mund të përcaktohen nën-kategori në funksion të karakteristikave materiale të mjeteve ndihmëse që lidhen me operacionet e prodhimit dhe të marrjes; për shembull, ndryshimet në të folur midis një shkëmbimi të afërt apo telefonik dhe një ligjërimi publik dhe, në të shkruar midis një dorëshkrimi dhe një dokumenti të shtypur apo shkrimeve të ndryshme. Përdoruesit /nxënës duhet të kenë mjetet lëvizëse dhe ndjesore të nevojshme për të komunikuar me këtë apo atë kanal. Në rastin e të folurit ata duhet të dëgjojnë mirë në kushtet e dhëna dhe të ketë një kontroll të mirë të aparatit të shqiptimit dhe artikulimit. Në rastin e shkrimit të përditshëm, ata duhet të kenë një aftësi pamore të mjaftueshme dhe kontrollin e dorës së tyre. Në fund ata duhet të zotërojnë njohuritë dhe aftësitë e përshkruara më sipër, nga njëra anë për të identifikuar, kuptuar dhe interpretuar tekstin dhe nga ana tjetër për ta organizuar, formuluar dhe prodhuar. Kjo është e vlefshme për çdo tekst, cilado qoftë natyra e tij.

Ajo që u tha më sipër nuk duhet të dekurajojë ata që kanë vështirësi në të nxënë ose mangësi ndjesore e lëvizore të mësojnë apo të përdorin gjuhët e huaja. Janë zhvilluar aparate nga sonotoni më i thjeshtë deri tek sintetizuesi informatik i fjalës të cilët bëjnë që të kalohen vështirësitë lëvizore dhe ndjesore nga më të rëndat; nga ana tjetër, përdorimi i metodave dhe strategjive të përshtatshme u ka mundësuar të rinjve handikapatë të arrijnë me sukses të dukshëm objektivat e të mësuarit të gjuhës. Leximi i buzëve, përdorimi i asaj që ka mbetur nga perceptimi dëgjimor, stërvitja fonetike dhe përdorimi i gjuhës së shenjave u kanë mundësuar shurdhëve të thellë të arrijnë një nivel të lartë komunikimi. Me vullnet, dhe mjafton që të inkurajohen, njerzit kanë një aftësi të jashtëzakonshme për të kaluar vështirësitë e komunikimit si edhe të kuptimit dhe prodhimit të ligjëratave.

Në parim, çdo tekst mund të transmetohet me çdo lloj kanali. Megjithatë në praktikë, kanali dhe teksti janë të lidhur ngushtë. Shkrimet nuk e shprehin gjithë informacionin fonetik kuptimor të shprehur nga fjala. Si rregull i përgjithshëm shkrimet alfabetike nuk transmetojnë sistematikisht informacionin prozodik (për shembull, theksin, intonacionin, pauzat etj.). Shkrimet e tiptit bashkëtingëllor dhe stenografik e transmetojnë akoma më pak. Normalisht, elementët paragjuhësorë nuk shfaqen në shkrime, megjithse mund të përmenden në një roman, një pjesë teatrale etj. Përkundrazi, elementët paratekstualë përdoren në të shkruar. Ata vendosen në sipërfaqe dhe nuk janë të disponueshëm me gojë. Madje natyra e kanalit ushtron ndikim jo të vogël mbi natyrën e tekstit dhe anasjelltas. Po të marrim një rast të skajshëm, një shkrim në mermer është i kushtueshëm dhe i vështirë për t'u realizuar por është i përjetshëm. Një aerogramë është i lirë dhe i lehtë për t'u realizuar, i lehtë për t'u transportuar, por shumë delikat dhe i thyeshëm. Posta elektronike nuk propozon një produkt të përhershëm. Tekstet e transmetuara në këtë mënyrë janë në kontrast me njeri tjetrin: në rastin e parë, bëhet fjalë për një tekst të shkurtër, të shkruar me kujdes për t'u transmetuar brezave të ardhshëm një informacion që nxit respektin për personin ose vendin e njohur, në të dytin mund të bëhet fjalë për një shënim personal të shkruar shpejt dhe me interes imediat por të përkohshëm për korrespondentin. E njëjta paqartësi klasifikimi gjendet midis tipit të tekstit dhe kanalit si edhe midis tipit të tekstit dhe veprimtarive. Ka tekste të tipeve të ndryshme nga natyra dhe struktura e përmbajtjes. Kanali dhe tipi i tekstit janë të lidhura ngushtë dhe rrjedhin të dyja nga funksioni që përmbushin.

Mjetet mbështetëse përfshijnë
– Zërin drejtpërsëdrejti (zërin e gjallë)
– telefonin, vdeofonin, telekonferencën
– mjetet e sonorizimit (altoparlantët etj.)
– emisionet e radios
– televizioni
– kinemaja
– kompjuterat (minitel, postë elektronike, cederom etj.)
– kasetat, disqet, videot
– kasetat, disqet, bandat audio
– shkrimi i shtypur
– dorëshkrimi
– etj.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit se për cilat mjete mbështetëse do të ketë nevojë të zotërojë nxënësi ose do të duhet të zotërojë ose do të duhet të pajiset.

4.6.2 Gjinia dhe tipet e teksteve

4.6.2.1 Gjinitë dhe tipet e teksteve gojore

Gjinitë dhe tipet e teksteve gojore përfshijnë për shembull :
– lajmërimet publike dhe udhëzimet
– fjalimet, konferencat, parashtrimet, betimet
– ritet (ceremonitë, shërbimet fetare)
– spektaklet (teatër, leximet politike, këngë)
– komentet sportive (futboll, boks, gara çiklizmi yclistes, garë me kuaj etj.)
– informacionet në radio dhe televizion
– debatet publike dhe kontradiktore
– bisedat personale ballë për ballë
– bisedat telefonike
– intervistat e punës
– etj.

4.6.4.2 Gjinitë dhe tipet e teksteve të shkruara

Mjetet ndihmëse të shkruara përfshijnë për shembull:
– librat, romanet, përfshirë edhe revistat letrare les livres,
– revistat
– gazetat
– mënyrat e përdorimit (libra guzhine etj.)
– manuale shkollore

– tregime vizatimorë
– broshura dhe prospektuse
– fletëpalosje
– materiale publicitare
– tabela dhe shënime
– etiketat e dyqaneve, trgjeve, reparteve të supertregjeve
– les emballages et étiquettes de produits
– biletat etj.
–formularët dhe pyetësorët
– fjalorët (njëgjuhësh), thesaurus
– letra pune dhe profesionale, fakse
– letra personale
– ushtrime dhe hartime
– shënime shërbimi, raportime, raporte
– shënime dhe mesazhe etj.
– bazë të dhënash (informacione, literaturë, informime etj.)

Shkallët e mëposhtëme të përpunuara sipas projektit zviceran të përshkruar në Aneksin B (shih f.155), japin shembuj veprimtarish ku një produkt i shkruar është dhënë në përgjigje të një stimulusi respektivisht gojor pastaj i shkruar. Vetëm në në nivelin më të lartë këto veprimtari e bëjnë nxënësin të aftë t'u përgjigjet kërkesave të studimeve universitare ose të formimit profesional megjith ndonjë aftësi për të trajtuar një stimulus tekstual të thjeshtë dhe të prodhojë një përgjigje të shkruar.

MARRJA E SHËNIMEVE (konferenca, seminare etj.)

C2	Është i ndërgjegjshëm për të pashprehurën dhe të nënkuptuarën në atë që është thënë dhe mund ta mbajë shënim njësoj si një ligjërimin e qartë të bashkëfolësit.
C1	Mund të majë shënime të hollësishme gjatë një konference të fushës së tij duke regjistruar informacionin aq saktësisht dhe aq afër origjinalit saqë shënimet mund t'u shërbejnë edhe personave të tjerë.
B2	Mund të kuptojë një parashtrim të strukturuar mirë mbi një temë të njohur dhe të mbajë shënim pikat që i duken më të rëndësishme, megjithse ai (ajo) lidhet pas fjalëve duke rrezikuar humbjen e informacionit.
B1	Gjatë një konference, mund të mbajë mjaft shënime të sakta për t'i ripërdorur ato më vonë me kusht që tema të lidhet me fushën e tij të interesit dhe që parashtrimi të jetë i qartë dhe i strukturuar mirë. Mund të marrë shënime në formën e një liste pikash kyçe gjatë një parashtrimi të thjeshtë me kusht që tema të jetë e njohur, formulimi i drejtpërdrejtë dhe diksioni i qartë në gjuhë të përditshme.
A2	Nuk disponohet përshkrues
A1	Nuk disponohet përshkrues

TRAJTIMI I NJË TEKSTI

C2	Mund të bëjë përmbledhjen e informacioneve nga burime të ndryshme duke riformuluar argumentat dhe raportet në një paraqitje koherente të rezultatit përfundimtar.
C1	Mund të përmbledhë tekste të gjata dhe të vështira.
B2	Mund të përmbledhë një gamë të gjerë tekstesh faktike dhe fantastike duke komentuar dhe kritikuar pikpamjet e kundërta dhe temat e rëndësishme. Mund të përmbledhë fragmente lajmesh (informacion), intervistash ose dokumentarësh që shprehin opinione, t'i diskutojë ato dhe t'i kritikojë . Mund të përmbledhë intrigën dhe vazhdimin e ngjarjeve të një filmi ose të një pjese.
B1	Mund të bashkojë elementët e një informacioni të dalë nga burime të ndryshme dhe t'i përmbledhë për dikë tjetër. Mund të parafrazojë pasazhe të shkurtra të shkruara duke përdorur fjalët dhe planin e tekstit.
A2	Mund të nxjerrë dhe të riprodhojë fjalë dhe fraza ose thënie të shkurtra në një tekst të shkurtër i cili qëndron në kuadrin e aftësisë dhe përvojës së tij të kufizuar.
A1	Mund të kopjojë tekste të shkurtra ose të shkruajë një të lëxueshëm. Mund të kopjojë fjalë të izoluara dhe tekste të shkurtra të shtypura normalisht që gjenden në nivele më modeste.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* mund të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit se cilat tipe tekstesh nxënësi do të ketë nevojë të trajtojë ose do të duhet të trajtojë ose për të cilat do të duhet të pajiset për a. receptimin, b. prodhimin, c. ndërveprimin, d. ndërmjetësimin.

Seksionet 4.6.1 dhe 4.6.2. kufizohen vetëm në tipet e teksteve dhe në mjetet mbështetëse. Pikat e trajtuara shpesh si "gjini" gjenden në këtë kuadër në 5.2.3 nën titullin "Aftësi pragmatike".

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të marrin në konsideratë dhe do të shpjegojnë sipas rastit

- **në se janë mbajtur parasysh ndryshimet e kanalit dhe të operacioneve psikolinguistike që luajnë rol në veprimtaritë e kuptimit të shkruar dhe gojor dhe nëse po, si a. gjatë zgjedhjes dhe përshtatjes ose përpunimit të teksteve të shkruara që u paraqiten nxënësve, b. në mënyrën se si nxënësit supozohet se i trajtojnë tekstet, c. në vlerësimin e teksteve që nxënësit prodhojnë**
- **në se nxënësit dhe mësuesit kanë ndërgjegje kritike për karakteristikat tekstuale: a.të ligjërimit në klasë, b. të kërkesave dhe përgjigjeve në testet e provimeve, c. të materialit të mësimdhënies dhe referencave, dhe, në se po si**
- **në se nxënësit i bëjnë tekstet që prodhojnë më të përshtatshme a. për nevojat e tyre komunikative, b. për kontekstet e përdorimit (fusha, situata,**

destinuesi, vështirësitë), c. kanalin e përdorur, dhe, në se po, si.

4.6.3 Tekstet dhe veprimtaritë

Rezultati i një operacioni të prodhimit gjuhësor është një tekst i cili, sapo është thënë ose shkruar, bëhet një objekt i transmetueshëm nga një kanal i dhënë dhe i pavarur nga prodhuesi i tij. Atëherë ai **funksionon** si një **objekt** receptimi gjuhësor. Shkrimet janë objekte konkrete, qofshin këto të gdhendura në gur, dorëshkrime, daktilografime, të shtypura ose elektronike. Ato lejojnë komunikimin megjithë largësinë e prodhuesit apo marrësit në vendndodhje dhe/ose në kohë –veçori mbi të cilat bazohet gjërësisht shoqëria njerëzore. Në ndërveprimin ballë për ballë, kanali është gojor dhe mbështetja përbëhet nga valë akustike që janë në përgjithësi kalimtare dhe dhe të pakthyeshme. Të pakët janë folësit e aftë që mund të mund riprodhojnë besnikërisht një fjali që sapo e kanë thënë gjatë një bisede. Me t'u arritur qëllimi komunikativ, fjalia harrohet sikur të mos kishte ekzistuar në memorje si një entitet. Megjithatë, në sajë të teknologjisë moderne, valët mund të regjistrohen dhe të shpërndahen ose të ruhen në një mjet tjetër mbështetës dhe të ritransmetohen në mënyrë që distanca spacio-kohore midis prodhuesit dhe marrësit të jetë e mundur. Madje regjistrimet e ligjëratave dhe bisedave spontane mund të transkriptohen dhe analizohen në çdo kohë si tekste. Ka detyrimisht një lidhje të ngushtë midis kategorive që propozohen për përshkrimin e veprimtarive gjuhësore dhe teksteve që rezultojnë prej tyre. Në fakt, mund të përdoret e njëjta **terminologji** për të dyja.
"Përkthim" mund të ketë kuptimin e veprimit të përkthimit dhe tekstit të përkthyer. Po kështu, quhet "bisedë", "debat", "diskutim", ndërverimi komunikativ i pjesmarrësve, por vijushmëria e thënieve që ata prodhojnë një tekst me njëfarë gjatësie që i përket një gjinie të caktuar.

Të gjitha veprimtaritë e prodhimit, marrjes, ndërveprimit dhe ndërmjetësimit zënë **vend në kohë.** Koha reale e fjalës shfaqet në të njëjtën kohë në veprimtaritë e fjalë, të dëgjimit dhe madje në ndërmjetësim. Për një tekst gojor, "para" dhe "prapa" duhet të merren ashtu siç janë. Gjë që nuk është e nevojshme zakonisht për një tekstet e shkruara që janë objekte fikse në një vend të caktuar (me përjashtim të tele- aparateve). Gjatë prodhimit, një tekst i shkruar mund të faqoset, pjesë të tij mund të shtohen ose hiqen. Është e pamundur të thuhet se në çfarë rendi elementët kanë qënë prodhuar ose kanë qënë paraqitur në mënyrë lineare si një zinxhir simbolesh. Në marrje, syri i lexuesit mund të përfshijë lirisht një tekst duke ndjekur vazhdimësinë lineare të shenjave, siç do ta bënte një fëmijë që mëson të lexojë. Ka të ngjarë që një lexues i stërvitur të kërkjë në tekste elementët bartës të informacionit për të kapur kuptimin e përgjithshëm para se të kalojë në një lexim të vazhduar, që do të thotë rileximе sipas rastit. Bëhet fjalë për fjalë, fraza, shprehje dhe paragrafë veçanërisht të përshtatshëm për nevojat dhe qëllimet. Një autor ose një botues mund të përdorë mjetet paratekstualë (shih 4.4.5.3) për të shpejtuar këto operacione dhe për të organizuar tekstin në funksion të mënyrës që duam që ai të lexohet nga lexuesit të cilëve u adresohet. Po kështu, një tekst gojor mund të përgatitet me kujdes për t'u dukur si spontan dhe të sigurojë megjithatë transmetimin e mesazhit thelbësor në

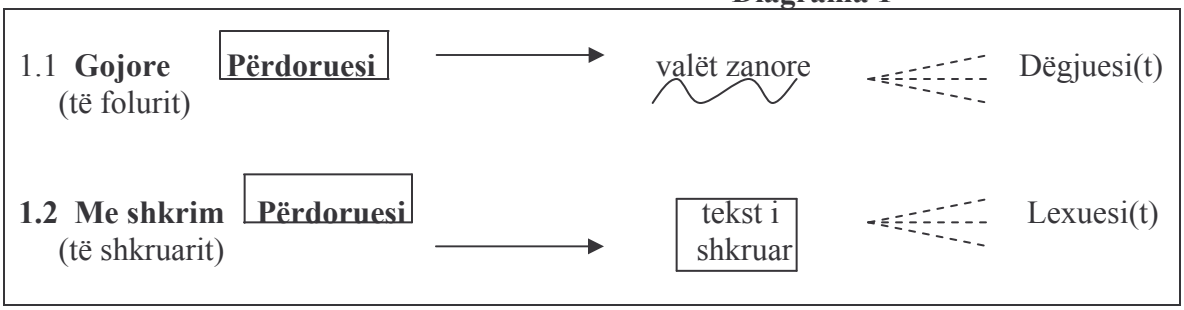
kushtet që bëhet marrja e fjalës. Procesi i prodhimit dhe produkti janë të lidhura në mënyrë të pazgjidhshme.

Teksti është në qendër të çdo komunikimi gjuhësor. Është **lidhja e jashtëme** dhe **objektive** midis prodhuesit dhe marrësit, që komunikojnë qoftë ballë për ballë apo në distancë.

Figura 8 paraqet në mënyrë skematike lidhjen midis përdoruesit/nxëës (mbi të cilën përqëndrohet *Kuadri i referencës*), bashkëfolësit, veprimtaritë dhe tekstet.
Një vijë e plotë tregon një veprimtari prodhimi në mjedisin imediat të **përdoruesit/nxënës**. Një vijë me pika tregon një veprimtari të largët në distancë dhe të ndryshme në kohë.

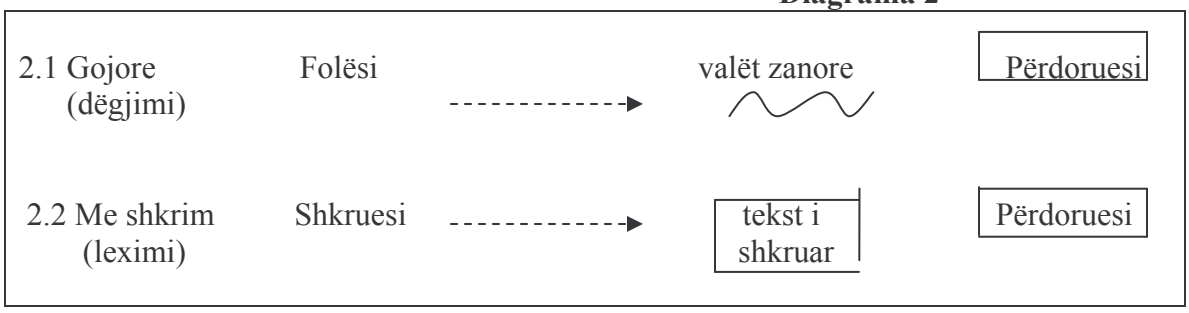
1. Veprimtari gjuhësore prodhuese

Diagrama 1

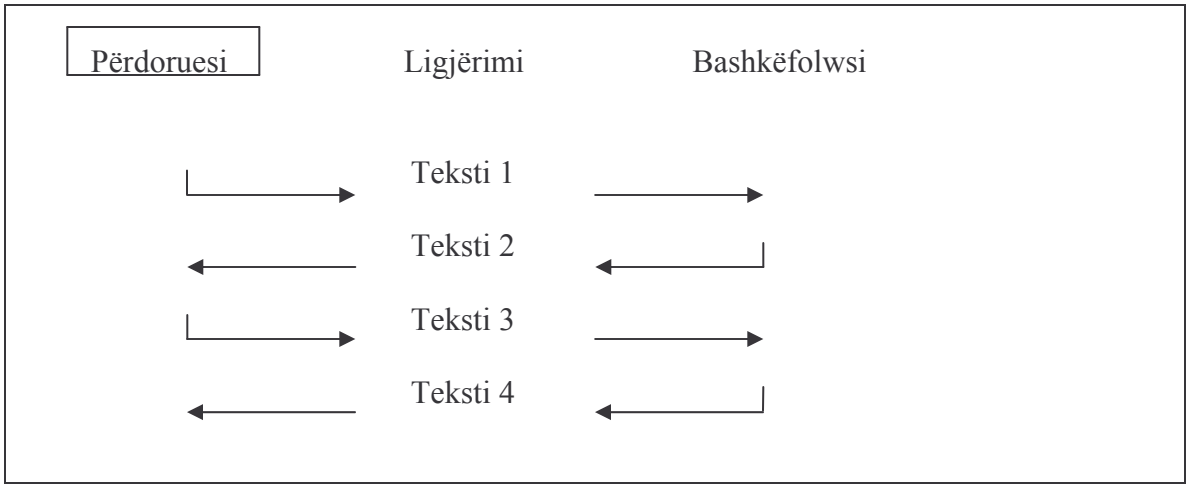


2. Veprimtari gjuhësore marrëse

Diagrama 2

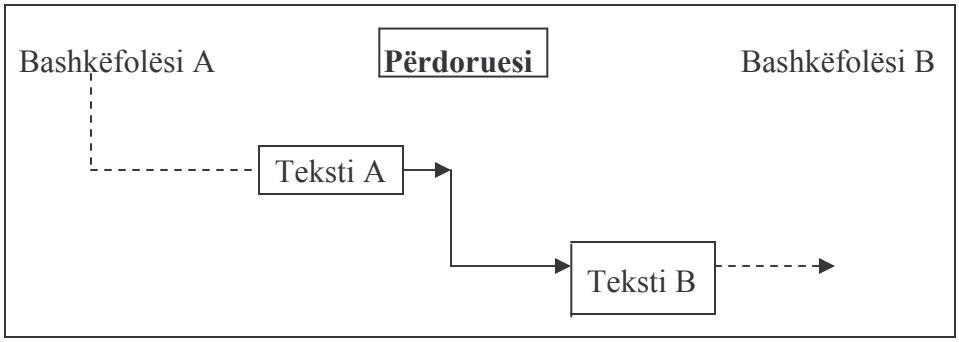


3. Veprimtari gjuhësore ndërvepruese **Diagrama 3**



4. Veprimtari gjuhësore të ndërmjetësimit **Diagrama 4**

4.1 Përkthimi



4.2 Interpretimi

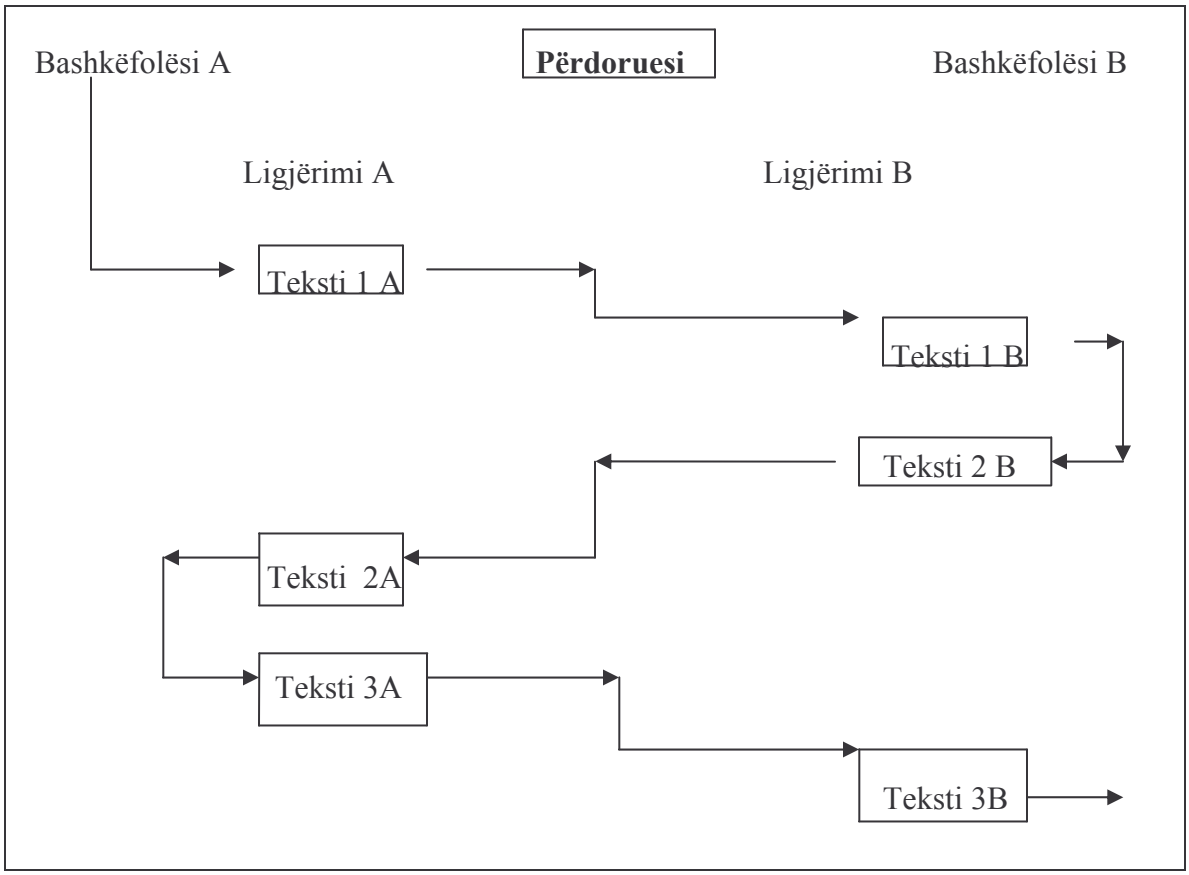


Figura 8- Veprimtaritë gjuhësore

Në pjesën 1 të figurës 8 (*Veprimtari gjuhësore prodhuese*), përdoruesi/nxënës prodhon një tekst gojor ose të shkruar të marrë, në parim në distancë, nga një ose shumë dëgjues ose lexues të cilëve nuk u kërkohet përgjigje.
Në pjesën 2 (*Veprimtari gjuhësore marrëse*), përdoruesi/nxënës merr një tekst nga një folës ose shkrues, në parim në distancë, dhe nuk është i detyruar të përgjiget.
Në pjesën 3 (*Veprimtari gjuhësore ndëraktive*), paraqitet një situatë në të cilën përdoruesi/nxënës bën një dialog ballë për ballë me një bashkëfolës. Teksti i dialogut përbëhet nga thënie të prodhuara dhe të marra respektivisht dhe duke alternuar me njeri tjetrin.
Pjesa 4 (*Veprimtari gjuhësore të ndërmjetësimit*) skematizon dy situata: 4.1 (*Përkthimi*) dhe 4.2 (*Interpretimi*).
Në 4.1, përdoruesi/nxënës merr një tekst nga një folës ose nga një shkrues në mungesë, në një gjuhë ose një kod dhe prodhon një tekst paralel në një gjuhë tjetër ose në një kod tjetër për një persontjetër, dëgjues apo lexues të largët.
Në 4.2 përdoruesi/nxënës luan rolin e ndërmjetësit në një ndërveprim ballë për ballë midis dy bashkëfolësve që nuk kanë të njëjtën gjuhë ose të njëjtin kod; ai merr një tekst në një gjuhë dhe prodhon një tekst korrespondues në një gjuhë tjetër

Përveç veprimtarive ndëraktive dhe të ndërmjetësimit ashtu siç u përkufizuan më sipër, ka një numër të madh veprimtarish për të cilat pritet nga përdoruesi/nxënës që të prodhojë një përgjigje tekstuale ndaj një **stimli tekstual**. Stimuli tekstual mund të jetë një pyetje gojore, një grup kërkesash të shkruara (për shembull, udhëzimet për një provim), një tekst ligjërimor autentik ose i prodhuar enkas etj. ose çdo kombinim i të treve. Përgjigja e pritshme mund të shkojë nga tre fjalë në një hartim prej tre faqesh. **Teksti stimul** si edhe **teksti i prodhuar** mund të jenë gojorë ose të shkruar dhe në gjuhën 1 ose në gjuhën 2. Lidhja midis të dyve mund ose jo të ruajë kuptimin. Për rrjedhojë, edhe nëse nuk marrim në konsideratë rolin e luajtur në mësimdhënie/nxënien e gjuhëve moderne nga veprimtaritë në të cilat nxënësi prodhon në gjuhën1 një tekst si përgjigje ndaj një stimuli në gjuhën1(gjë që mund të ndodhë me komponentin socio-kulturor), mund të identifikojmë akoma edhe 24 lloje veprimtarish. Për shembull, rastet e mëposhtëme për të cilat stimuli dhe produkti janë në gjuhën 2.

Stimuli		**Produkti**			
Kanali	Gjuha	Kanali	Gjuha	Ruajtja e kuptimit	Tipi veprimtarisë (shembuj)
gojor	Gjuha2	gojor	Gjuha2	Po	përsëritja
gojor	Gjuha2	i shkruar	Gjuha2	po	diktimi
gojor	Gjuha2	gojor	Gjuha2	jo	Pyetje/përgjigje gojore
gojor	Gjuha2	i shkruar	Gjuha2	jo	Përgjigje me shkrim për pyetje gojore në gjuhën 2
i shkruar	Gjuha2	gojor	Gjuha2	po	lexim me zë të lartë
i shkruar	Gjuha2	i shkruar	Gjuha2	po	kopje, transkriptim
i shkruar	Gjuha2	gojor	Gjuha2	jo	përgjigje gojore ndaj udhëzimeve në gjuhën 2
i shkruar	Gjuha2	i shkruar	Gjuha2	jo	Përgjigje e shkruar ndaj

					udhëzimeve me shkrim në gjuhën 2

Tabela 6

Nëse **veprimtaritë nga teksti në tekst** të këtij tipi gjenden në përdorimin e përditshëm të gjuhës, ato janë veçanërisht të shpeshta në mësim/nxënie dhe vlerësim. Veprimtaritë më mekanike të ruajtjes së kuptimit (përsëritja, diktimi, leximi me zë të lartë, transkriptimi fonetik) janë aktualisht të papërdorshëm në një mësim të orientuar nga komunikimi sepse janë artificialë dhe kanë efekte të konsideruara si të padëshirueshme. Është e mundur që t'i mbrojmë ato kur bëhet fjalë për vlerësimin për arësyen teknike që aftësia praktike varet shumë nga kapaciteti për të përdorur aftësitë gjuhësore në dëm të përmbajtjes informative të tekstit. Si rrjedhjë, përparsia e analizës së të gjitha kombinimeve të mundshme të kategorive të një taksonomie qëndron jo vetëm në faktin që ajo lejon të vendoset rregull në përvojën, por zbulon edhe boshllëqet dhe sygjeron mundësi të reja.

KAPITULLI 5

AFTËSITË E PËRDORUESIT /NXËNËS

PANORAMA

HYRJE……
5.1 AFTËSITË E PËRGJITHSHME……
5.1.1 Njohuri
5.1.1.1 Kulturë e përgjithshme
5.1.1.2 Njohuri sociokulturore
5.1.1.3 Ndërgjegjësim ndërkulturor
5.1.2 Prirje dhe aftësi
5.1.2.1 Aftësi praktike dhe
5.1.2.2 Aftësi dhe prirje ndërkulturore
5.1.3 Aftësi e të sjellurit (f.84)
5.1.4 Të dish të mësosh
5.1.4.1 Ndërgjegjësim mbi gjuhën dhe komunikimin
5.1.4.2 Ndërgjegjësim dhe aftësi fonetike
5.1.4.3 Aftësi studimi
5.1.4.4 Aftësi kërkimore

5.2 AFTËSI KOMUNIKATIVE GJUHëSORE…….
5.2.1 Aftësia gjuhësore
5.2.1.1 Aftësi leksikore
5.2.1.2 Aftësi gramatikale
5.2.1.3 Aftësi semantike
5.2.1.4 Aftësi fonologjike
5.2.1.5 Aftësi ortografike
5.2.1.6 Aftësi ortoepike
5.2.2 Aftësia sociolinguistike
5.2.2.1 Tregues të marrëdhënieve shoqërore
5.2.2.2 Rregullat e mirësjelljes
5.2.2.3 Shprehje të urtësisë popullore
5.2.2.4 Ndryshime regjistri
5.2.2.5 Dialekti dhe theksi
5.2.3 Aftësia pragmatike
5.2.3.1 Aftësi ligjërimi
5.2.3.2 Aftësi funksionale

HYRJE

Me qëllim që të zhvillohen ashtu si duhet synimet dhe aktivitetet e kërkuara për të trajtuar situatat komunikuese në të cilat ndodhen, përdoruesit dhe ata që mësojnë gjuhën përdorin një numër të caktuar aftësish të fituara gjatë përvojave të tyre të jashtme. Në të kundërt, pjesmarrja në disa evenimente komunikative (duke përfshirë, natyrisht, ata që synojnë të mësojnë gjuhën) ka si rrjedhojë shtimin e aftësive të nxënësit me afat të mesëm dhe afatgjatë.

Të gjitha aftësitë njerëzore kontribuojnë, në një mënyrë ose në një tjetër, në aftësinë për të komunikuar të nxënësit dhe mund të konsiderohen si aspekte të ndryshme të aftësisë për komunikim. Megjithatë, mund të jetë e nevojshme të bësh dallimin mes atyre që nuk janë të lidhura drejtëpërdrejtë me gjuhën nga aftësiat linguistike kryesore.

5.1 AFTËSI TË PËRGJITHSHME

5.1.1 Njohuri

5.1.1.1 Kulturë e përgjithshme (njohje e botës)

Të rriturit kanë, në tërësinë e tyre, një imazh shumë të zhvilluar mbi botën dhe mbi mekanizmat e saj, të qartë dhe të saktë, lidhur ngushtë me fjalorin dhe me gramatikën e gjuhës amtare. Faktikisht **, imazhi i botës dhe i gjuhës amtare** zhvillohen të lidhura me njëra-tjetrën. Ne mund të pyesim : "çfarë është kjo ?" për të emëruar një fenomen të parë për herë të parë ose për kuptimin e një fjale të re. Karakteristikat themelore të këtij modeli zhvillohen gjatë fëmijërisë e më pas pasurohen me anë të edukimit dhe dhe eksperiencës gjatë adoleshencës, po ashtu edhe gjatë moshës së rritur. Kominikimi varet nga mënyra e ndarjes së botës dhe nga gjuha e përdorur nga bashkëbiseduesit. Një nga qellimet e shkencës është përpjekja për të zbuluar strukturën dhe mekanizmat e universit dhe gjetjen e një terminologjie standarde për t'iu referuar dhe për t'i përshkruar.

Gjuha e përditshme ndjek një rrugë më organike dhe marrëdhëniet mes kategorive të formave dhe kuptimi ndryshojnë shumë pak nga njëra gjuhë në tjetrën pa përfshirë këtu limitet e imponuara nga natyra efektive dhe nga realiteti. Ndryshimi është më i madh në fushën shoqërore se sa në marrëdhëniet me mjedisin fizik edhe pse dy gjuhë i diferencojnë fenomenet natyrore në vartësi të kuptimit që ato kanë për jetën në komunitet. Ndodh shpesh që, gjatë mësimit të një gjuhe të dytë ose një gjuhe të huaj, nisemi nga parimi se nxënësit kanë marrë njohuri të mjaftueshme mbi botën. Megjithatë nuk është gjithnjë kështu. (shiko 2.1.1)

Njohja e botës përmbledh njohjen (e përfituar nga eksperienca, nga edukimi ose nga informacioni, etj.)
- e vendeve, institucioneve dhe organizmave, e personave, e objekteve, e fakteve, e proceseve dhe e operacioneve në fusha të ndryshme (shiko tabelën 5 në 4.1.2, f.43, për shembuj). Njohja faktive e vendeve ku flitet gjuha të cilën po mësojmë është shumë e rëndësishme për nxënësin . Këtu përmblidhen të dhënat kryesore gjeografike, demografike, ekonomike dhe politike.

- Klasat e entiteteve (konkret/abstrakt, etj.) të pronës së tyre dhe të marrëdhënieve (hapësiro-kulturore, shoqërore, analitike, logjike, shkak/efekt, etj.) ashtu si paraqiten, për shembull *Threshold Level 1990*, Kapitulli 6.

Përdoruesit e *Kuadrit të referncave* do të synojnë dhe do të japin shpjegime sipas rastit
- çfarë niveli të kulturës së përgjithshme apo të njohurive mbi botën që duhet të ketë përdoruesi/nxënësi
- çfarë kulture të re, natyrisht marrë nga vendi ku flitet kjo gjuhë, nxënësi duhet të përfitojë gjatë mësimit të kësaj gjuhe.

5.1.1.2 Njohuri socio-kulturore

Për të qenë të sinqertë, njohja e shoqërisë dhe e kulturës së komunitetit që flet një gjuhë të caktuar është një nga aspektet e njohjes së botës. Megjithatë është shumë e rëndësishme aq sa meriton një vëmendje të veçantë sepse, ndryshe nga lloje të tjera të njohjes, ka shumë mundësi që ato të mos jenë pjesë e të nxënit të jashtëm të nxënësit ose që mund të jenë të deformuara nga stereotipet.

Shenjat dalluese karakteristike të një shoqërie europiane të dhënë dhe të kulturës së saj mund të jenë raport të drejtë me aspekte të ndryshme.
1.**Jeta e përditshme**, për shembull :
-ushqimi dhe pijet, orët e vakteve, sjellja në tryezë
-pushime të ligjshme
-oraret dhe zakonet e punës
-aktivitetet argëtuese (koha e lirë, sportet, leximi, mediat).

2.**Kushtet e jetesës**, për shembull :
-niveli i jetesës (me variantet e tyre krahinore, etnike dhe grupet shoqërore
-kushtet e banimit
-mbulimi shoqëror
3.**Marrëdhëniet ndërpersonale** (duke përfshirë këtu marrëdhëniet e pushtetit dhe të solidaritetit), në funksion të, për shembull :
-strukturës shoqërore dhe marrëdhënieve mes klasave shoqërore
-strukturat dhe marrëdhëniet familjare
-marrëdhëniet mes gjeneratave
-marrëdhëniet në punë
-marrëdhëniet me policingë, me organizmat zyrtare, etj.
-marrëdhëniet mes racave dhe komuniteteve
-marrëdhëniet mes grupeve politike dhe fetare.
4.**Vlera, besime dhe sjellje** lidhur me disa factorë ose me parametra të tillë si :

-klasa sociale
-grupet socioprofesionale (universitare, kuadro, funksionarë, artisanë dhe punëtorë)
-pasuria (të ardhurat dhe trashëgimia)
-kulturat krahinore
-siguria
-institucionet
-tradita dhe ndryshimi
-historia
-minoriteti (etnik ose fetar)
-identiteti kombëtar
-vendet e huaja, shtetet, popujt
-politika
-artet (muzika, artet pamore, letërsia, teatri, muzika dhe kënga popullore)
-feja
-humori.

5.**Gjuha e trupit** (shiko 4.4.5) : njohje e konvencioneve që nxisin sjellje që bëjnë pjesë në kompetencën sociokulturore të përdoruesit/nxënësit.

6.**Të dish të jetosh**, për shembull, konvencionet relative me mikpritjen e dhënë e të marrë
-përpikmëria
-dhuratat
-veshjet
-pijet, vaktet
-konvencionet dhe tabutë e bisedave dhe të sjelljes
-kohëzgjatja e vizitës
-mënyra e të kërkuarit leje.

7.Sjellje rituale në fusha të tilla si :
-praktikat fetare dhe ritet
-lindje, martesë, vdekje
-reagimi i auditorit dhe i spektatorit gjatë spektaklit
-festimet, festivalet, kërcimet dhe diskotekat, etj.

5.1.1.3 Ndërgjegjësim ndërkulturor

Njohja, ndërgjegjësimi dhe kuptimi i marrëdhënieve, (ngjashmëri dhe ndryshime që bëjnë dallimin) mes "botës nga ku vijmë" dhe "botës së komunitetit cible" janë shkaku i një ndërgjegjësimi ndërkulturor. Duhet theksuar se ndërgjegjësimi ndërkulturor përfshin ndërgjegjësimi për ndryshueshmërinë rajonale dhe socilae të të dy botëve. Ajo pasurohet edhe nga ndërgjegjësimi. Kjo ndihmon për t'i vendosur të dyja në kontekst. Përveç njohjes objektive, ndërgjegja ndërkulturore përmbledh ndërgjegjësimin mbi mënyrën se si çdo komunitet shfaqet në optikën e tjetrit, shpesh në formën e stereotipeve kombëtarë.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencës* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rasti

-çfarë eksperiencash dhe çfarë njohjesh të jashtme nxënësë i ka të nevojshme të ketë

-çfarë eksperience dhe çfarë njohjesh të reja mbi jetën në shoqëri në komunitetin e saj si edhe në komunitetin cible nxënësi duhet të mësojë në mënyrë që t'i përgjigjet kërkesave të komunikimit në gjuhë të dytë (L2)

-nga cila ndërgjegje të marrëdhënies mes kulturës së tij të origjinës dhe kulturës cible nxënësi do të ketë nevojë për të zhvilluar një kompetencë ndërkulturore të duhur.

5.1.2 Aftësi dhe prirje

5.1.2.1 Aftësi praktike dhe prirje

Aftësitë praktike dhe prirjet përfshijnë

-aftësitë shoqërore : aftësinë për t'u orientuar sipas parimeve të cituara në 5.1.1.2, dhe përdorimi actual (mënyra e të jetuarit) në masën ku kjo konsiderohet si e vlefshme, natyrisht për të huajt

-aftësitë lidhur me jetën e përditshme : aftësia për të drejtuar me afikasitet veprimet e shpeshta të jetës së përditshme
(tualeti, veshja, ecja, gatimi, e ngrëna, etj.) ; mirëmbajtja dhe riparimi i paisjeve elektroshtëpiake, etj.

-aftësitë teknike dhe profesionale : mundësia për të zhvilluar me efikasitet veprimet mendore dhe fizike të specializuara që kërkohen për të përmbushur detyrat e kërkuara (punonjës dhe punëtor i pavarur)

-aftësitë e lidhura me kohën e lirë : aftësia për të zhvilluar me efikasitet veprimet që nevojiten për t'u argëtuar, për shembull :
-artet (piktura, skulptura, muzika, etj.)
-puna e dorës dhe vogëlsirat (thurje trikosh, qendisje, shportaria, zdrukthtaria, etj.)
-sportet (sporte në ekip, atletizëm, marshim, alpinizëm, not, etj.)
-koha e lirë (fotografia, kopshtaria, etj.).

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit aftësitë praktike dhe prirjet që do t'i duhen nxënësit për të komunikuar me efikasitet lidhur me një qendër interesi të dhënë.

5.1.2.2 Aftësitë dhe prirjet ndërkulturore

Aftësitë dhe prirjet ndërkulturore përfshijnë
-aftësinë për të vendosur një **marrëdhënie** mes kulturës amtare dhe kulturës së huaj
-**sensibilizimi** me nocionin e kulturës dhe aftësia për të njohur dhe për të përdorur strategji të ndryshme për të vendosur një kontakt me njerëzit e një kulture tjetër
-aftësia për të luajtur rolin e ndërmjetësit kulturor mes kulturës amtare dhe një kulture të huaj dhe të menaxhojë me efikasitet disa situata ku ka keqkuptim dhe konflikte kulturore
-aftësia për të shkuar përtej marrëdhënieve sipërfaqësore stereotipe.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- çfarë rolesh dhe funksionesh ndërmjetëse kulturore do t'i nevojiten nxënësit ose i duhet të përmbushë apo me të cilat ai duhet të jetë i pajisur për të vepruar
- çfarë karakteristikash të kulturë amtare dhe të kulturë së mësuar nxënësi do të ketë nevojë të dallojë ose do t'i duhet të dallojë ose duhet të jetë i përgatitur të dallojë
- çfarë dispozitash parashikohen që nxënësi të ketë një eksperiencë të kulturës së mësuar
- çfarë mundësish do të ketë nxënësi për të luajtur rolin e ndërmjetësit kulturor .

5.1.3 Të dish të jetosh

Aktiviteti i komunikimit të përdoruesve/nxënësve nuk nxitet vetëm nga njohuritë, kuptimi i tyre dhe nga aftësitë e tyre, por gjithashtu edhe nga faktorë personalë që lidhen me personalitetin e tyre dhe që karakterizohen nga sjelljet, motivimet, vlerat, besimet, stilet e të njohurit dhe lloji i personalitetit që përbën identitetin e tyre. Kjo përfshin :

1. **sjelljet,** niveli i përdoruesit/nxënësit lidhur me
   -hapjen dhe interesimin drejt eksperiencave të reja , ndaj të tjerëve, ndaj ideve të reja, ndaj popujve të tjerë e qytetërimeve të tjera
   -dëshirë për të relativizuar pikën e tij të këndvështrimit dhe sistemin e tij të vlerave kulturore
   -dëshirë dhe aftësi për t'u distancuar lidhur me sjelljet konvencionale relative me ndryshimet kulturore
2. **motivimet**
   -të brendshme/të jashtme

-instrumentale/integruese
-dëshirë për të komunikuar, nevojë njerëzore për të komunikuar

3. **vlerat** si, për shembull, etika dhe morali
4. **besimet,** për shembull, fetare, ideologjike, filozofike
5. **stilet e të njohurit** (konvergjent/divergjent : holistic/analitik/sintetik)
6. **karakteristikat e personalitetit**, për shembull :
   -i heshtur/llafazan
   -i aktiv/i turpshëm
   -optimist/pessimist
   -i mbyllur/i hapur
   -aktiv/reagues
   -ndjenjë fajësie ose jo
   -ndjenjë frikë ose ndjenjë turpi
   -i ngurtë/i çlirë
   -shpirtgjerë/shpirtngusht
   -spontan/i përmbajtur
   -inteligjent ose jo
   -i kujdesshëm/neglizhues
   -kujtesë të mirë ose jo
   -krijues/dembel
   -ambicioz ose jo
   -i ndërgjegjshëm ose jo
   -me besim në vetvete ose jo
   -i varur apo i pavarur
   -me dinjitet ose jo
   -etj.

Faktorët personalë dhe ato të sjelljes nuk ndikojnë vetëm në rolin e përdoruesit/nxënësit të një gjuhe në aktet e komunikimit por edhe në aftësinë e tyre për të mësuar. Shumë persona mendojnë se **zhvillimi i një "personaliteti ndërkulturor**" i formuar në të njëjtën kohë nga sjelljet dhe ndërgjegja e gjërave përbën në vetvete një] qëllim edukativ të rëndësishëm. Dalin disa pyetje, të tipit etik dhe pedagogjik, si

-Në çfarë mase zhvillimi i personalitetit mund të jetë një objektiv edukativ i qartë?
-Si të pajtojmë relativizmin kulturor me integritetin moral dhe etik?
-Cilat cilësi të personalitetit a.lehtësojnë, b.mundësojnë mësimin dhe përfitimin e një gjuhe të huaj ose gjuhe të dytë?
-Si t'i ndihmojmë nxënësit të njohin forcat e tyre dhe të mposhtin dobësitë e tyre?
-Si të pajtojmë ndryshueshmërinë e personaliteteve me detyrimet që pësojnë dhe që imponojnë sistemet edukative?

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

-karakteristikat personale, nëse ka, që nxënësit do t'i duhet të zhvillojë, ose do të ketë nevojë të zhvillojë, ose që do të inkurajohen për t'u zhvilluar, ose që duhet të kenë ose që duhet të vërtetojnë se i kanë

-si, në rast nevoje, karakteristikat e nxënësit do të merren në konsideratë dhe sipas çfarë dispozitash për të mësuar, për mësimdhënie dhe për vlerësimin e gjuhës.

5.1.4 Si të mësojmë

Në kuptimin e gjerë, bëhet fjalë për aftësinë e të vëzhguarit të eksperiencave të reja, dhe për të marrë pjesë e për të integruar këtë njohuri të re modifikon njohuritë e mëparshme. Aftësitë për të mësuar zhvillohen gjatë mësimit. Ato i japin nxënësit mundësinë të nxjerrë me më shumë efikasitet dhe më të pavarur sfida të reja në mësimin e një gjuhe, të bëjë zgjedhje të ndryshme për të përdorurdhe të bëjë një përdorim shumë më të mirë të mundësive që ofrohen.Ajo ka shumë përbërës, si

-ndërgjegje e gjuhës dhe e komunikimit (5.1.4.1)
-aftësi fonetike (5.1.4.2)
-aftësi për të studiuar (5.1.4.3)
-aftësi kërkimore (5.1.4.4).

5.1.4.1 Ndërgjegjja e gjuhës dhe e komunikimit

Sensibilizimi me gjuhën dhe me përdorimin e saj përfshin **njohjen** dhe **kuptimin** e parimeve sipas të cilave organizohen dhe përdoren gjuhët, në mënyrë të tillë që një eksperiencë e re të mund të integrohet në një kuadër të organizuar dhe të pritet si një **pasurim.** Si pasojë, gjuha e re mund të mësohet dhe të përdoret shumë më shpejtë në vend që të konceptohet si një kërcënim i një sistemi gjuhësor të caktuar që nxënësi e konsideron shpesh si normal dhe "natyror".

5.1.4.2 Ndërgjegjja dhe aftësia fonetike

Shumë nxënës, dhe veçanërisht të rriturit do të vënë re se aftësia e tyre për të folur një gjuhë të re lehtësohet nga

- aftësia për të mësuar të dallojmë e të të prodhojmë tinguj të panjohur dhe skema prozodike
- aftësia për të prodhuar dhe për të lidhur sekuenca tingujsh të panjohur

- aftësia, si dëgjues, të gjesh në gjuhën e folur strukturën kuptimore të elementeve fonologjike (d.m.th t'a ndajmë në elelmente të dallueshëm dhe kuptimorë).
- Kuptimi dhe përvetësimi i procesit të kapjes dhe prodhimit të tingujve që përdoren në mësimin e një gjuhe të re.

Këto **aftësi fonetike** janë të ndryshme nga **aftësia për t'u shprehur** në një gjuhë të dhënë.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
-çfarë përpjekjesh ndërmerren, sipas rastit, për të zhvilluar ndërgjegjen gjuhësore dhe komunikuese të nxënësit
- çfarë aftësish të diskriminimit dëgjimor dhe aftësish artikuluese nxënësi do të ketë nevojë ose do t'i duhet të ketë.

5.1.4.3 Aftësi për të studiuar

Aftësi për të studiuar të tilla si
- aftësia për të përdorur me efikasitet rastet për të mësuar që ofrohen nga kushtet e mësimdhënies, për shembull :
  -të jesh i vëmendshëm për informacionin e marrë (përqendrimi)
  -të gjesh qëllimin e kryerjes së një veprimi
  -të bashkëpunosh me efikasitet në punën në grup dhe punën me dy veta
  -të përdorësh aktivisht në mënyrë të shpeshtë gjuhën e studiuar
- aftësia për të përdorur të gjithë materialin që disponon për një mësim autonom
- aftësi për të organizuar dhe për të përdorur materialin për një mësim të vetëdrejtuar
- aftësia për të mësuar në mënyrë efikase (në planin gjuhësor dhe sociokulturor) nëpërmjet vëzhgimit të drejtëpërdrejtë dhe pjesmarrjes në aktet e komunikimit dhe nëpërmjet zhvillimit të aftësive perceptuese, analistike dhe kërkimore
- ndërgjegja, duke qenë nxënës, për forcat e veta dhe për dobësitë si edhe për aftësinë për të identifikuar nevojat e tij dhe për të organizuar strategjitë e veta dhe procedurat pasuese.

5.1.4.3 Aftësi kërkimore

Kjo është aftësia e nxënësit
- për t'u përshtatur me një eksperiencë të re (me njerëzit e rinj, me një gjuhë të re, më një mënyrë të re të vepruari, etj) dhe të mobilizojë aftësitë tij të tjera (për shembull nëpërmjet vëzhgimit, interpretimit të asaj që vëzhgojmë, induktimit, memorizimit, etj.)për një situatë nxënie të dhënë

- për të përdorur gjuhën amtare për të gjetur, kuptuar dhe nëse është e nëevojshme, transmetimin e një informacioni të ri (natyrisht duke përdorur burimet referuese në gjuhën amtare)
- për të përdorur teknologjitë e reja (për shembull baza e të dhënave, hiperteksti, etj, për të kërkuar disa informacione)

Përdoruesit e *Kuadritit të referncave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- çfarë aftësish i vijnë në ndihmë nxënësit për të zhvilluar dhe për të inkurajuar nxënien
- çfarë aftësish kërkimore i vijnë në ndihmë nxënësit dhe e inkurajojnë për të të mësuar
- çfarë kushtesh nevojiten që nxënësi të bëhet gjithnjë e më shumë i pavarur në nxënien e tij dhe në përdorimin e gjuhës.

5.2 AFTËSIA KOMUNIKATIVE GJUHËSORE

Për të realizuar qëllime komunikative, përdoruesit /nxënësit mobilizojnë aftësitë e tyre të përgjithshme të sipërpërmendura dhe i kombinojnë me një aftësi komunikative të një lloji të posaçëm gjuhësor. Në këtë kuptim më të gjerë, aftësia komunikative përfshin përbërësit e mëposhtëm :

-aftësia gjuhësore (5.2.1)
-aftësia socio-linguistike (5.2.2)
-aftësia pragmatike (5.2.3).

5.2.1 Aftësia gjuhësore

Aktualisht nuk ekziston asnjë teori gjuhësore e përgjithshme që të jetë subjket i një pranimi të përgjithshëm. Sistemi i gjuhës është shumë kompleks dhe, në rastin e një shoqërie shumë të gjerë, të ndryshme dhe të avancuar, nuk arrin të përvetësohet asnjëherë plotësisht nga asnjë nga përdoruesit e saj. Kjo gjë nuk mund të ndodhë pasi çdo gjuhë është në evolucion të vazhdueshëm për t'iu përgjigjur kërkesave të përdorimit të saj gjatë komunikimit. Pjesa më e madhe shteteve-kombe janë përpjekur të **përkufizojnë një normë** pa hyrë nëdetaje. Për ta prezantuar, ne kemi përdorur modelin e përshkrimit gjuhësor që përdoret në mësimdhënien e teksteve letrare që shërbejnë si mbështetje për studimin e gjuhëve të vdekura. Ky model "tradicional" nuk është pranuar, që para 100 vitesh, nga gjuhëtarët më profesioniste që mbështesnin faktin që gjuhët duhet të përshkruhen ashtu si janë në përdorim e jo ashtu si mendon dikush se duhet të jetë; modeli tradicional, i përpunuar për gjuhë të një lloji të caktuar, nuk ishte i

përshtatshëm për përshkrimin e gjuhëve të bazuara në një system organizimi shumë të ndryshëm. Megjithatë asnjë nag modelet e tjera të propozuara si alternativa nuk kanë qënë të përshtatshme. Faktikisht, u hodh poshtë mundësia për një model universal unik të përshkrimit të gjuhëve. Një punë e kohëve të fundit mbi modelet universale nuk është prodhuar ende nga rezultatet që përdoren direct për të lehtësuar mësimin e gjuhës, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve. Pjesa më e madhe e gjuhëtarëve përshkrues kënaqen duke **kodifikuar praktikën,** duke vënë përballë njëra-tjetrës formën dhe kuptimin dhe duke përdorurnjë terminologji që nuk largohet nga praktika tradicionale deri në momentin që trajton fenomenet jashtë gamës së modeleve të përshkrimit tradicional. Kjo është arritja që trajtohet në Seksionin 5.2. Ajo përpiqet të identifikojë dhe të klasifikojë përbërësit kryesorë të kompetencës gjuhësore të përkufizuar si njohja e burimeve formale duke u nisur nga disa mesazhe korrekte dhe domethënëse mund të përpunohen dhe të formulohen dhe aftësinë për t'i përdorur.

Plani që vijon ka si synim të paraqesë si **mjete klasifikimi** të parametrave dhe të kategorive që mund të shfaqen si shumë të nevojshme për përshkrimin e një përmbajtjeje gjuhësore dhe si bazë reflektimi. Praktikuesit që preferojnë të përdorin një tjetër kuadër referencash duhet të ndihen të lirë t'a bëjnë . Atëherë atyre do t'iu duhet të identifikojnë teorinë, traditën dhe praktikën që ata përzgjedhin. Ne veçojmë këto

-aftësia leksikore (5.2.1.1)
-aftësia gramatikore (5.2.1.2)
-aftësia semantike (5.2.1.3)
-aftësia fonologjike (5.2.1.4)
-aftësia ortografike (5.2.1.5)

Progresi i aftësisë së një nxënësi për të mësuar të përdorë burimet gjuhësore mund të paraqitet si më poshtë.

	SHTRIRJE E GJUHËSORE E PËRGJITHSHME
C2	Mund të eksplorojë nxënien e thelluar të një game shumë të gjerë të diskutimeve për të formuluar ekzaktësisht mendimin e tij, për të këmbëngulur, për të diskriminuar dhe për të ulur paqartësinë. Nuk jep asnjë shenjë se do të reduktojë atë që ai ose ajo do të thotë.
C1	Mund të zgjedhë formulimin e duhur në një repertor të gjerë të ligjëratës për të shprehur pa hequr asgjë nga ajo që ai ose ajo do të thotë.
B2	Mund të shprehet qartë e pa dhënë përdhtypjen se ka diçka për të hequr nga ajo që ai ose ajo do të thotë Mund të ketë një gamë mjaftë të gjerë të gjuhës që të mund të bëjë përshkrime të qarta , për të shprehur pikpamjen e tij dhe të zhvillojë një argumentim pa kërkuar fjalët e tij në mënyrë të dukshme dhe duke përdorur fjali të përbëra.
B1	Ka një gamë shumë të gjerë të gjuhës për të përshkruar situata të paparashikuara, të shpjegojë pikën kryesore të një problemi ose të ideje me mjaft saktësi dhe të shprehë mendimin e tij mbi subjekte abstrakte apo kulturore të tilla si muzika dhe kinemaja. Ka mjaftueshëm mënyra gjuhësore për të dalë me disa hezitim edhe disa perifraza mbi disa tema si familja, argëtimi dhe qendrat e interesit, puna, ushëtimet dhe aktualiteti, por fjalori i kufizuar e çon në përsëritje dhe ndonjëherë në vështirësi të ndryshme për

	formulim.
A2	Ka një repertor të gjuhës fillestare që i lejon t'ia dalë mbanë në disa të përditshme me përmbajtje të parashikuar, edhe pse i duhet përgjithësisht të kërkojë fjalën e duhur dhe të gjejë një kompromis duke iu referuar qëllimeve të tij të komunikimit. Mund të prodhojë shprehje të shkurtra të përditshme në mënyrë që t'i përgjigjet disa nevojave të thjeshta të tipit konkret : detaje personale, rutina e përditshme, dëshira dhe nevoja, kërkesa për informacion. Mund të përdorë modele fjalish elementare dhe të komunikojë me ndihmën e fjalive të ruajtura në kujtesë, të grupojë disa fjalë dhe shprehje të gatshme, mbi veten, njerëzit, mbi atë që bëjnë ata, fitimet e tyre, etj. Ka një repertor të kufizuar me shprehje të shkurtra të memorizuara që mbulojnë nevojat kryesore jetike në situata të paparashikueshme
A1	Ka një zgjedhje elementare të shprehjeve të thjeshta për informacionet mbi veten dhe nevojat e përditshme.

5.2.1.1 Aftësia leksikore

Bëhet fjalë për njohjen dhe aftësinë për të përdorur fjalorin e një gjuhe që përbëhet nga **1**. elemente leksikore dhe **2**. elemente gramatikore dhe aftësia për t'i përdorur.

1. Elementët leksikorë janë

a.shprehje të gatshme dhe lokucione të ngurtësuara që përbëhen nga shumë fjalë, të mësuara dhe të përdorura si një e tërë.

• *Shprehjet e gatshme përfshijnë*

-treguesit e funksioneve gjuhësore (shiko 5.2.2.1) të tilla si përshëndetjet- "Mirdita! Si jeni?"

-proverbat (shiko 5.2.2.3)

-arkaizmat- "aller à vau l'eau"

• *Shprehjet e ngurtësuara përfshijnë*

-metafora të ngurtësuara, për shembull :

"il a cassé sa pipe" = il est mort

"Ca a fait long feu"= ça n'a pas duré

-procedura për këmbëngulje, për shembull "

"Blanc come neige"= pur

"Blanc come un linceul"=livide

Konteksti dhe regjistri përcaktojnë shpesh përdorimin.

- struktura të ngurtësuara të mësuara dhe të përdorura si bashkësi të cilave i japim një kuptim duke futur disa fjalë apo shprehje, si për shembull : "Mund të më kaloni pak ...?"
- shprehje të tjera stereotipe foljore, për shembull : "Faire avec", "Prendre sur soi"...
- shprehje të tjera stereotipe parafjalore, për shembull : "Au fur et à mesure "...
- fjali të renditura stereotipe që përbëhen nga fjalë që përdoren shpesh se bashku, për shembull : "Të mbash një diskutim", "Të bësh një gabim"...

b. fjalë të izoluara

Një fjalë e izoluar mund të ketë shumë kuptime (polisemi). Për shembull *pompë* mund të jetë një aparat ose mund të ketë kuptimin shpërthim (në frëngjishten familjare është këpucë).

• *Fjalët e izoluar* përfshijnë

- fjalë të një klase të hapur : emër, mbiemër, folje, ndajfolje
- aty mund të përfshihen edhe grupet leksikore të mbyllura (për shembull, ditët e javës, muajt e vitit, pesha dhe masa, etj.). Ne mund të japim edhe shembuj të tjerë leksikor me qëllim gramatikor apo semantik (shiko më poshtë).

2. Elementët gramatikorë i përkasin klasave të mbyllura të fjalëve.

Për shembull :

-nyjet	→ (un, les,etj.)
-sasior	→ (certains, tous, beaucoup, etj.)
-demostrativ	→ (ce, ces, cela, etj.)
-përemra pronorë	→ (je, tu, il, lui, nous, elle, etj)
-pyetës dhe relativë	→ (qui, que, quoi, comment, ou, etj.)
-pronorë	→ (mon, ton, son, le sien, le leur, etj.)
-parafjalë	→ (à, de, en, etj.)
-ndihmës	→ (être, avoir, faire, verbes modaux)
-lidhëza	→ (mais, et, or, etj.)
-pjesëza	→ për shembull, në gjermanisht : ja, wohl, aber, doch, etj.

Disa shkallë janë propozuar për shtrirjen e fjalorit dhe aftësinë për përvetësimin e tij.

	SHTRIRJE E FJALORIT
C2	Ka një përvetësim të mirë të një repertori të gjerë leksikor të shprehjeve idiomatike dhe të shpeshta me ndërgjegjësim mbi nivelin e konotacionit semantik.
C1	Ka një përvetësim të mirë të një repertori të gjerë leksikor që i lejon të kalojë me lehtësi lakunat me anë të perifrazave nëpërmjet një kërkimi mbi shprehjet e ngjashme dhe strategjive evituese.Përvetësim të mirë të shprehjeve idiomatikedhe familjare.
B2	Ka një gamë të gjerë të fjalorit për tema të lidhura me fushën e tij dhe me subjektet më të përgjithshëm. Mund të ndryshojë formulimin e tij për të shmangur përsëritje të shpeshta, por mangësitë leksikore mund të shkaktojnë ende hezitimë dhe përdorime të perifrazeve.
B1	Ka një fjalor të mjaftueshëm për t'u shprehur me ndihmën e perifrazave mbi pjesën më të madhe të temave të jetës së përditshme të tilla si familja, koha e lirë dhe qendrat e interesit, puna, udhëtimet dhe aktualiteti.
A2	Ka një fjalor të mjaftueshëm për të zhvilluar transaksione të përditshme

	rrjedhëse mbi disa situata e mbi disa tema familjare.
	Ka një fjalor të mjaftueshëm për të kënaqur nevojat komunikuese elementare. Ka një fjalor të mjaftueshëm për të kënaqur nevojat kryesore.
A1	Ka një repertor elementar fjalësh të izoluara dhe shprehjesh relative me disa situata konkrete të veçanta.

	PERVETWSIM I FJALORIT
C2	Përdorimi i vazhdueshëm korrekt dhe i duhur i fjalorit.
C1	Sipas rastit, disa shkarje të vogla, por jo gabime sinjifikative të fjalorit.
B2	Saktësia e fjalorit është përgjithësisht më e përpunuar se disa ngatërrime dhe zgjedhje të fjalëve jokorrekte që prodhohen pa bezdisur komunikimin.
B1	Tregon një përvetësim të mirë të fjalorit elementar por gabime serioze ndodhin edhe kur bëhet fjalë për të shprehur një mendim më kompleks.
A2	Ka një repertor të ngushtë që i përmbahet nevojave të përditshme konkrete.
A1	Nuk ka përshkrues të disponueshëm.

Përdoruesit e *Kuadrit të referncave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
-cilët janë elementët leksikorë (lokucione të gatshme dhe fjalët e izoluara) që nxënësit do të duhet t'i dijë ose t'i përdorë
-si do të seleksionohen dhe si do të klasifikohen.

5.2.1.2 Aftësia gramatikore

Është njohja e burimeve gramatikale të gjuhës dhe aftësia për t'i përdorur.

Gramatika e gjuhës mund të konsiderohet si gjithësia e principeve që përcaktojnë kombinimin e elementeve në kanale sinjifikative që përcaktohen si fjali. Aftësia gramtikore është **aftësia për të kuptuar dhe për të shprehur** kuptimin duke prodhuar dhe duke njohur fjali të formuara mirë sipas parimeve dhe jo për t'i memorizuar dhe për t'i prodhuar si formula të gatshme. Në këtë kuptim, çdo gjuhë ka një gramatikë shumë komplekse që nuk mund të bëhet objekt i një trajtimi të lodhshëm e përfusnimtar. Një numër i caktuar teorish dhe modelesh konkurente për organizimin e fjalëve dhe të fjalive ekzistuese. Ato nuk bëjnë pjesë në *Kuadrin e referencave* për të dhënë një gjykim për promovimin e njërit në veçanti. Atij i leverdis, në të kundërt, të inkurajojë përdoruesit të deklarojnë zgjedhjen e tyre dhe pasojat e tyre në praktikë.

Ne mjaftohemi këtu, me identifikimin e parametrave dhe të kategorive që përdoren gjerë për përshkrimin gramatikal.

Përshkrimi dhe organizimi gramatikal presupozon që ne të përkufizojmë

• **elementët**, për shembull : -morfemat
-rrënjët, parashtesat dhe prapashtesat
-fjalët

• **kategoritë,** për shembull :	-numri, gjinia, rasa -konkret/abstrakt - veçuar/i vazhduar -tranzitiv/intranzitiv/kalimtar -e shkuar/e tashme/e ardhme -aspekt, progresiv
• **klasat**, për shembull :	-zgjedhimi -lakim -klasat e hapura :emër, folje, mbiemër, ndajfolje... -klasat e mbyllura (shiko 5.2.1.1: elementë gramatikorë)
• **strukturat**, për shembull :	-fjalët e kompozuara dhe të përbëra -sintagma (emërore, foljore) -fjali (kryesore, të nënrenditura, të bashkërenditura) -fjali (të thjeshta, të përbëra, komplekse)
• **procesi** (përshkrues) për shembull	-emërzimi -ndajshtesa -zëvendësime -shkallët -zhvendosje -ndryshim
• **marrëdhëniet**, për shembull :	-rregullore -përshtataja -ndërvarësitë, etj

Ne do të mund të gjejmë këtu poshtë një shkallë për të ilustruar korrigjimin gramatikor. Ai duhet të bëhet në krahasim me shkallën relative në shtrirjen gramatikore të paraqitur më lartë. Ne nuk na duket e mundur të prodhojmë një shkallë në rritje relative me strukturat gramatikore që mund të praktikohen në të gjitha gjuhët.

	KORREKTESA GRAMATIKORE
C2	Mund të mbajë në m]nyrë të vazhdueshme një nivel të lartë të korrektesës gramatikore edhe kur vëmendja bie diku tjetër (për shembull, planifikimi ose vëzhgimi i reagimeve të të tjerëve).
C1	Mund të mbajë në mënyrë konstante një shkallë të lartë të korrektesës gramatikore ; gabimet janë të rralla dhe të vështira për t'u vënë re.
B2	Ka një kontroll të mirë gramatikor ; gabime të rastësishme, gabime josistematike dhe gabime të vogla sintaksore mund të ndodhin ende, por ato janë të rralla dhe shpesh mund të korrigjohen retrospektivisht.

	Ka një kontroll mjaft të mirë gramatikor. Nuk bën gabime që mund të çojnë në keqkuptime.
B1	Komunikon me një korrektesë të mjaftueshme në disa kontekste familjare ; sipas rregullit të përgjithshëm, ka një kontroll të mirë gramatikor pavarësisht nga ndikimet e pastra të gjuhës amtare. Disa gabime mund të bëhen por kuptimi i përgjithashëm qendron i qartë.
	Mund të përdorë me një korrektësi të mjaftueshme një repertor të shprehjeve dhe frazave që përdoren shpesh dhe bashkangjiten me situata pothuajse të parashikuara.
A2	Mund të përdorë disa struktura të thjeshta korrektësisht por kryen siatematikisht gabime elementare si për shembull, gabime në kohët e foljeve dhe harron akordin e tyre. Pavarësisht nga këto kuptimi i përgjithshëm mbetet i qartë.
A1	Ka një kontroll të limituar të strukturave sintaksore dhe forma gramatikore të thjeshta që i përkasin një repertori të memorizuar.

Përdoruesit e *Kuadrit të referncave* do të parashikojnë she shpjegojnë sipas rastit
-mbi çfarë teorie gramatikore e bazojnë ata punën e tyre
-elementet, kategoritë, klasat, strukturat, operacionet dhe marrëdhëniet që nxënësit duhet të ndryshojnë ose do të jenë të detyruar tëndryshojnë.

Ne bëjmë zakonisht dallimin mes **morfologjisë** dhe **sintaksës**.

Morfologjia trajton strukturën e brendshme të fjalëve.
Fjalët mund të analizohen në morfema, që klasifikohen në

-rrënja
-ndajshtesa (parashtesat, prapashtesat, brendashtesat) që përfshijnë
-ndajshtesat e derivimit (për shembull de-,-ment, re-)
-ndajshtesat mbaresore (për shembull -ent, -s, -ions)

Morfologjia trajton prejardhjen ose formimin e fjalëve.
Fjalët mund të klasifikohen në

-fjalë të thjeshta (rrënja vetëm : për shembull , douze, branche, arret)
-fjalë të prejardhura (rrënja+ndajshtesë : për shembull, douzaine, brancher, arreter)
-fjalë të përbëra (përbëhen nga më shumë se një rrënjë : për shembull compte rendu, timbre-poste)

Morfologjia trajton gjithshtu edhe mënyra të tjera për të ndryshuar formën e fjalëve, për shembull :

-alternimet e zanoreve (j'achète, nous achetons)
-ndryshimet e bashkëtingëlloreve
-format e parregullta (je vais, nous allons)
-zëvendësimet e përkohshme
-format e pandryshuara (dix mille).

Morfologjia trajton variacionin e morfemave të përcaktuar nga konteksti fonetik (për shembull {d} te "grande maison", "grand ensemble") dhe variacione fonetike të përcaktuara nga konteksti morfologjik (appeler/appelle).

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit elementët morfologjike dhe operacionet që do të ketë nevojë nxën]si të manipulojë ose që do të jetë i detyruar ta bëjë.

Sintaksa trajton organizimin e fjalëve në fjali, në funksion të kategorive, elementëve, klasave, strukturave, operacioneve dhe marrëdhënieve që trajtohen në këtë rast, shpesh herë të paraqitura në formën e një bashkësie rregullash. Sintaksa e gjuhës që përdoret nga një bashkëbisedues i rritur që e ka gjuhë amtare është shumë komplekse dhe gjerësisht e pandërgjegjshme. Aftësia për të ndërtuar fjali e për të prodhuar kuptim është gjithashtu në qendër të aftësiave të komunikimit.

Përdoruesi i *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit elementët, kategoritë, klasat, strukturat, operacionet dhe marrëdhëniet gramatikore që ndo t'i nevojiten nxënësit për t'i manipuluar ose që duhen manipuluar, ose që do të jenë të detyruar ta bëjnë.

5.2.1.3 Aftësia semantike

Ajo trajton ndërgjegjen dhe kontrollin që nxënësi ka për organizimin e kuptimit.
Semantika leksikore trajton çështjet relative me kuptimin e fjalëve, për shembull:

-marrëdhënia e fjalës me kontekstin
-refernca
-konotacion
-tregues i kuptimit spevifik të rregullit të përgjithshëm
-marrëdhëniet ndërleksikore të tilla si
-sinonime/antonime
-hiponime
-renditja
-marrëdhëniet metonimike të tipit "partie-tout"
-ekuivalencë në përkthim.

Semantika gramatikore trajton kuptimin e kategorive, strukturave, operacioneve dhe elementeve gramtikorë (shiko 5.2.1.2).

Semantika pragmatike trajton marrëdhëniet logjike të tilla si zëvendësimet, presupozimet, përfshirjet.

Përdoruesit e Kuadrit të referencave do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit llojet e marrëdhënieve semantike që nxënësit do të jenë të aftë ose të detyruar të manifestojnë.

Çështja e kuptimit është, dukshëm, në qendër të komunikimit dhe do të trajtohet në çdo moment në *Kuadrin e referencave.*

aftësia gjuhësore është trajtuar këtu në kuptimin formal. Nga pikpamja e gjuhësisë teorike apo përshkruese, gjuha është një sistem simbolik me një kompleksitet të gjerë. Ndërkohë që ne përpiqemi, ashtu si është edhe ky rast, të ndajmë përbërësit e shumtë të ndryshëm të kompetencës komunikative, ne mund, me shumë të drejtë, të identifikojmë njohjen (gjerësisht të pandërgjegjshme) të strukturës formale dhe të aftësisë për ta manipuluar si një përbërësit e saj. Sa si kjo analizë formale duhet të futen në mësimdhënie ose në nxënien e gjuhëve, kjo është një çështje tjetër.

Përafrimi nocional/funksional i adaptuar nga botimet e Këshillit të Europës *ëaystage* 1990, *Threshold Level* 1990 dhe *Vantage Level*(dhe për frëngjishten, *Niveau Seuil 1976*) propozon një alternativë për trajtimin e aftësiave gjuhësore të këtij sesioni (5.2.1.3). Në vend që të nisemi nga format e gjuhës dhe të kuptimit të tyre, ne nisemi nga një klasifikim sistematiki funksioneve dhe i nocioneve komunikative, të ndara në përgjithësi dhe specifike dhe ne trajtojmë veçse pas formave leksikore dhe gramatikore me të cilat shprehen. Përafërsitë janë disa mënyra plotësuese për të trajtuar "artikulimin e dyfishtë të gjuhës". Gjuhët janë bazuar në një organizim të formës dhe në **organizimin e kuptimit.**Këto dy tipe organizimi ndahen në mënyrë gjerësisht arbitrare. Një përshkrim i bazuar në në organizimin e formave të shprehjes nxjerr në pah kuptimin dhe ajo e bazuara në organizimin e e kuptimit nxjerr në pah formën. Ajo që do të preferojë përdoruesi varet nga përfundimi i përshkrimit. Suksesi i përafërsisë së *Threshold Level* tregon se, për përdorues të shumtë, është më ekonomike të kalosh nga kuptimi tek forma se sa, ashtu si bëhet në praktikat më tradicionale, të organizosh progresionin në terma krejtësisht formale. Nga ana tjetër, disa persona mund të preferojnë të përdorin "një gramatikë komunikative", si për shembull , tek *Niveau Seuil* frëngjisht. Ajo që mbetet e qartë është se personi që mëson një gjuhë duhet të mësojë edhe formën edhe kuptimin.

5.2.1.4 Aftësia fonologjike

Kjo aftësi supozon një njohje të perceptimit dhe të prodhimit si edhe aftësinë për të dalluar dhe për të prodhuar

-njësitë e zëshme të gjuhës (fonemat) dhe realizimin e tyre në kontekste të veçanta (alofone)

-karakteristikat fonetike që dallojnë fonemat (karakteristika dalluese të tilla si, për shembull zanore, hundore, mbyllje, labialite)

-përbërja fonetike e fjalëve (struktura silabike, sekuencat e fonemave, theksimi i fjalëve, toni, asimilimi, zgjatimet)

-prozodia ose fonetika e fjalisë :

-theksi dhe ritmi i fjalisë

-intonacioni

-reduktimi fonetik

-reduktimi vokalik

-format e buta dhe të forta

-asimilimi

-apostrofimi.

	PERVETESIM I SISTEMIT FONOLOGJIK
C2	Si C1
C1	Mund të ndryshojë intonacionin dhe të vendosë theksin e fjalisë në mënyrë korrekte për të shprehur nuanca të holla të kuptimit.
B2	Ka përfituar një shqiptim dhe një intonacion të qartë dhe natyral.
B1	Shqiptimi është i qartësisht i përzgjedhur edhe pse një theks i huaj dallohet ndonjëherë ose disa gabime shqiptimi ndodhin krejt rastësisht.
A2	Shqiptimi është përgjithësisht mjaft i qartë për t'u kuptuar pavarësisht nga një theks i huaj, por bashkëfolësi duhet ndonjëherë të përsërisë atë që thotë.
A1	Shqiptimi i një repertori shumë të kufizuar të shprehjeve dhe të fjalëve të memorizuara kuptohet vetëm me një sforcim për një bashkëbisedues që e ka gjuhë amtare i cili është mësuar me folës të grupit gjuhësor të nxënësit/përdoruesit.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- aftësitë fonologjike të reja që kërkohen nga nxënësi - rëndësia relative e tingujve dhe e prozodisë
- nëse ekzaktësia fonetike dhe lehtësia përbëjnë një objektiv për mësimin e menjëhershëm ose për një kohë më të gjatë.

5.2.1.5 Aftësia ortografike

Ajo supozon një njohje të perceptimit dhe të prodhimit të simboleve që përbëjnë tekstet e shkruara dhe zhdërvjelltësinë korresponduese. Sistemet e të shkruajturit e të gjitha gjuhëve europiane bazohen në parimin se **alfabeti** edhe pse ai i gjuhëve

të tjera mund të jetë ideografik (për shembull, ai kinez) ose me bazë bashkëting]llore (për shembull, ai arab). Për sistemet alfabetike, nxënësit duhet të njohin dhe të jenë të aftë **të perceptojnë** dhe **të prodhojnë**

-formën e shkronjave të shtypura ose të shkruajtura me shkronja të pjerrëta, me shkronja të vogla ose të mëdha
-ortografia e drejtë e fjalëve
-shenjat e pikësimit dhe përdorimin e tyre
-konvencionet tipografike dhe variantet e policës
-karakteret logografikë të shpeshta (për shembull, @, &, $, etj.).

5.2.1.6 Aftësia ortoepike

Në mënyrë reciproke, përdoruesit që lexojnë një tekst me zë të lartë, ose të detyruar të përdorin gjatë një diskutimi fjalë që i ndesh për herë të parë në formën e tyre të shkruar, duhet të jenë të aftë të prodhojnë një shqiptim korrekt,duke u nisur nga forma e shkruar. Kjo supozon

-njohjen e shenjave ortografike
-aftësinë për të konsultuar një fjalor dhe njohja e shenjave që janë hartuar për të përfaqësuar shqiptimin
-njohja e përfshirje së formave të shkruajtura, në veçanti të shenjave të pikësimit, për ritmin dhe intonacionin
-aftësia për të zgjidhur keqkuptimet (homonimet, ambiguiteti sintaksor, etj.) duke u bazuar te konteksti.

	PERVETESIM I ORTOGRAFISE
C2	Shkrimet janë pa gabime ortografike.
C1	Faqosja, paragrafet dhe shenjat e pikësimit janë logjike dhe lehtësuese. Ortografia është e sakte me përjashtim të disa lapsuseve.
B2	Mund të prodhojë një shkrim të bashkërenduar, të qartë dhe logjik që zbaton rregullat e përdorimit dhe të organizimit. Ortografia dhe shenjat e pikësimit janë relativisht të sakta, por mund të pësojnë ndikimin e gjuhës amtare.
B1	Mund të prodhojë një shkrim të bashkërenduar përgjithësisht të kuptueshëm. Ortografia, shenjat e pikësimit dhe faqosja janë të duhura për t'u ndjekur me lehtësi në shumicën e rasteve.
A2	Mund të kopjojë shprehje të shkurtra mbi disa tema të përditshme, për shembull të dhënat për të shkuar diku. Mund të shkruajë me një saktësi relative fonetike (por jo domosdoshmërisht ortografike) të fjalëve të shkurtra që i përkasin fjalorit të tij oral.
A1	Mund të kopjojë shprehje të shkurtra dhe fjalë të përdorimit familjar, për shembull sinjale ose këshilla të thjeshta, emrat e objekteve të përditshëm, emrat e dyqaneve dhe një sërë shprehjesh që përdoren rregullisht. Mund të gërmëzojë adresën e tij, kombësinë e tij dhe informacione të tjera personale të këtij lloji.

Përdoruesit e *Kuadrit të referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit nevojat e nxënësve përsa i përket ortografisë dhe ortoepisë në funksion të përdorimit që ata do të bëjnë me oralin dhe të shkruajturin dhe për nevojën që do të kenë për të transkriptuar oralin dhe të shkruajturin dhe anasjelltas.

5.2.2 Aftësia sociogjuhësore

Aftësia sociogjuhësore çon në njohjen dhe aftësitë e kërkuara për të bërë të funksionojë gjuha në dimensionin social. Ashtu si e kemi theksuar edhe më parë me kompetencën sociokulturore, dhe meqë gjuha është një fenomen social, e rëndësishmja e asaj që paraqitet n*ë Kuadrin e referencave*, natyrisht përsa i përket sociokulturores, mund të merret në konsideratë. Do të trajtohen këtu në mënyrë shumë specifike çështjet relative me përdorimin e gjuhës dhe jo jashtë tij :

-tregues të marrëdhënieve sociale (5.2.2.1)
-rregullat e politesës (5.2.2.2)
-shprehje të urta popullore (5.2.2.3)
-ndryshime regjistri (5.2.2.4)
-dialekt dhe theks (5.2.2.5)

5.2.2.1 Tregues të marrëdhënieve sociale

Ata janë shumë të ndryshëm sipas gjuhëve dhe kulturave sepse varen nga faktorë të tillë si a.statusi i marrëdhënieve të bashkëbiseduesve, b.afrimiteti i marrëdhënieve, c.regjistri i diskutimit, etj. Shembujt e dhënë më poshtë në frëngjisht kanë vetëm një vlerë relative dhe mund të mos kenë ekuivalentë në gjuhë të tjera.

.**Përdorim dhe zgjedhje e përshëndetjeve**

-të mikpritjes → Bonjour! Salut!
-të prezantimit → Enchanté!
-për t'u larguar → Au revoir! A bientôt!

. **Prdorim dhe zgjedhje e formave të adresës**

- zyrtare → Votre Sainteté, Votre Excellence
- formale → Monsieur, Madame, Mademoiselle (Monsieur le Professeur, Madame la Ministre)
-informal → vetëm emri (Jean! Suzane!) ; Monsieur+mbiemër
-familjare, intime → Chéri, Mon Chou, Mon vieux, etj
-autoritare → vetëm emrin e familjes (Martin!)
-agresiv → Vous, là-bas! Espèce de + emri

.

• **Rregullat e marrjes së fjalës**

•**Përdorimi dhe zgjedhja e pasthirrmave → Mon dieu! Et bien! Etj.**

5.2.2.2 Rregullat e mirësjelljes

Rregullat e politesëspërfaqësojnë një nga arsyet më të rëndësishme për t'u larguar nga "parimi i bashkëpunimit" (shiko 5.2.3.1). Ato ndryshojnë nga njëra kulturë në tjetrën dhe janë burim i keqkuptimeve të shumta ndëretnike.

1. **Mirësjellja pozitive**

Për shembull :

- të tregosh interes për shëndetin e dikujt, etj.
- të ndash eksperienca dhe shqetësime, etj.
- të shprehësh admirim, dashuri, mirënjohje, etj.
- të ofrosh dhurata, të premtosh ndere, një ftesë

2. **"Mirësjellja gabimisht"**

   Për shembull :

   -të shmangësh sjelljet e pushtetit që të bëjnë të humbasësh fytyrën (dogmatizmat, urdhërat e drejtëpërdrejtë, etj.)

   -të shprehësh një keqardhje për një sjellje të pushtetit (korrigjim, kundërshtim, ndalim, etj.)

   -të shmangesh, të kërkosh mënyra për tëdevijuar, etj.
3. **Përdorimi i duhur i *faleminderit , ju lutem,* etj**
4. **Mungesa e politesës** (injorancë e tepruar ndaj rregullave të mirësjelljes)

   Për shembull

   -mungesë takti, sinqeritet i tepruar

   -shpreheje të përçmimit, të mospëlqimit

   -ankesa dhe qortime

   -inat i deklaruar, padurim

   -afirmim i superioritetit.

5.2.2.3 Shprehje të urta popullore

Duke shhprehur sjellje të përditshme, këto shprehje të ngjizura i përforcojnë edhe më shumë.

Për shembull :

-proverba " *Më mirë një sot se dy mot"!*

-shprehje idiomatike → *Sjell ujë në mullirin e …*

-shprehje familjare → *Burri është burrw*

-shprehje të besimit, diktonja mbi kohën → *Noël au balcon, Paques aux tisons*

-sjellje, klishe → *il faut de tout pour faire un monde.*

-vlera → *Qui vole un oeuf, vole un boeuf.*

Grafiqet, sloganët e reklamave në televizion ose në rroba (T-shirts) afishet e vogla dhe tabelat në vendet e punës kanë shpesh, në ditët tona, po këtë funksion.

5.2.2.4 Ndryshime regjistri

Fjala "regjistër" i drejtohet ndryshimeve sistematike mes variacioneve të gjuhëve të përdorura në kontekste të ndryshëm. Bëhet fjalë për një koncept shumë të gjerë që mund të përfshijë atë që ne e trajtojmë pak më poshtë me emrin "detyrë" (4.3),

"tipe tekstesh" (4.6.2) dhe "makro-funksione" (5.2.3.2). Në këtë seksion ne do të lidhemi me ndryshimet e niveleve të formalizmave :

-zyrtar → Zotërinj, trupi gjykues!
-formal→ Seanca hapet!
-neutro→ Mund të fillojmë!
-jozyrtar→ Fillojmë?
-familjar→ Shkojmë?
-intim→Atëherë, po vjen?

Në fazat e para të mësimit (le të themi deri në nivelin B1), një regjistër relativisht neutro është përvetësuar, të paktën për arsye urdhëruese. Në këtë regjistër folësit e lindur ka shumë mundësi t'i drejtohen të huajve ose të panjohurve : kjo pritet prej tij. Familjarizimi me regjistrat më formalë e më familjarë vjen me kohë, fillimisht në dëgjim, ndoshta nëpërmjet leximit të teksteve të llojeve të ndryshme, veçanërisht të romaneve. Duhet të tregohemi të kujdesshëm në përdorimin e regjistrave më formalë e më familjarë sepse përdorimi i tyre i papërshtatshëm rrezikon të shkaktojë keqkuptime ose mund të bëhesh qesharak.

5.2.2.5 Dialekti dhe theksi

Aftësia sociolinguistike mbulon gjithashtu aftësinë për të njohur treguesit gjuhësorë të për shembull :

-klasës sociale
-origjinën krahinore
-origjinën kombëtare
-grupin profesional.

Në këta tregues përfshihen forma

-leksikore : "magasiner"(në Kebeku) "bëj pazarin"
-gramatikore : "të shkosh te parukieri" për "të shkosh në parukierinë e parukierit"
-fonologjike : shqiptimi, nga jugorët, *e*-së që bie
-karakteristika vokale (ritmi, volumi, etj)
-paralinguistike
-trupore (gjuha e trupit).

Në Europë nuk ka komunitete gjuhësore tërësisht homogjene. Disa rajone të ndryshme kanë veçanëritë e tyre gjuhësore dhe kulturore. Ato janë më të ndjeshme te tek personat që jetojnë në lokalitete dhe kombinohen, për pasojë, në nivelin social, profesional dhe atë të edukimit. identifikimi e këture karakteristikave dialektore jep informacion domethënës mbi karakteristikat e bashkëbiseduesit. Stereotipet luajnë një rol mjaft të rëndë]sishëm në këtë proçes. Ne mund t'i pakësojmë nëpërmjet zhvillimit të aftësive ndërkulturore (shiko 5.1.2.2). Me kalimin e kohës, nxënësit do të hyjnë në kontakt me bashkëbisedues të origjinave të ndryshme. Para se të marrin format dialektore, ata duhet të njihen me konotacionet e tyre sociale dhe me nevojën për të qenë] koherent dhe i përqëndruar.

Shkallëzimi i niveleve të aftësive sociolinguistike paraqitet shumë problematik. Bashkësitë që kanë mundur të shkallëzohen ndodhen të renditura më poshtë. Ashtu siç mund të shohim, pjesa e poshtme e shkallës ka vetëm treguesit e marrëdhënieve sociale dhe rregullat e politesës. Duke u nisur nga niveli B2, nxënësit janë të aftë të shprehen në mënyrë të përshtatshmeme situatat dhe me aktorët socilaë dhe ata fillojnë të përfitojnë aftësinë për t'u përballuar me variacionet e të folurit dhe për përvetësim më të mirë të regjistrit dhe të shprehjes.

	KORRIGJIME SOCIOLINGUISTIKE
C2	Manifeston një përvetësim shumë të mirë të shprehjeve idiomatike dhe dialektore me ndërgjegje të niveleve konotativë të kuptimit. Vlerëson plotësisht përfshirjet sociolinguistike dhe sociokultutotë të gjuhës së përdorur nga folësit e lindur dhe si pasojë di edhe të reagojë. Mund të luajë me efikasitet rolin e ndërmjetësit mes folësve që e kanë gjuhë të huaj dhe atyre të komuniteit të origjinës së gjuhës duke marrë parasysh ndryshimet sociokulturore dhe sociolinguistike.
C1	Arrin të njohë një numër të madh shprehjesh idiomatike dhe dialektore dhe të vlerësojë ndryshimet e regjistrit: Mund të konfirmojë këtë ose atë detaj, nëse theksi nuk është familjar. Mund të ndjekë filma ku përdoret gjerësisht argot dhe shprehje idiomatike. Mund të përdorë gjuhën me efektshmëri në marrëdhëniet sociale, duke përfshirë këtu edhe një përdorim afektiv, ose që bën për të qeshur.
B2	Mund të shprehet me siguri, qartë dhe me edukatë në një regjistër zyrtar ose jo zyrtar që përshtatet me situatën ose me personat që e rrethojnë.
	Mund të ketë një marrëdhënie të vazhdueshme me folës të lindur pa i bërë për të qershur ose pa i irrituar padashje ose pa i vënë në situata që i duhet të sillen ndryshe. Mund të shprehet ashtu si duhet në situata të ndryshme dhe të shmangë gabime trashanike të formulimit.
B1	Mund të shprehet dhe të përgjigjet me anë të shumë funksioneve gjuhësore duke përdorur shprehjet e tyre më të shpeshta të një regjistri asnjanës. Ai është i ndërgjegjshëm për rregullat e politesës që janë të rëndësishme dhe sillet ashtu si duhet. Ai është i ndërgjegjshëm për ndryshimet më domethënëse mes zakoneve, sjelljeve, vlerave dhe besimeve të komunitetit në fjalë dhe ato të komunitetit të tij duke kërkuar informacione.
A2	Mund të shprehet dhe t'i përgjigjet funksioneve gjuhësore bazë të tilla si shkëmbimi i informacionit dhe shprehjen e një ideje të thjeshtë ose të një opinioni. Mund të hyjë në marrëdhënie sociale me thjeshtësi por në mënyrë të efektshme duke përdorur shprehje të përditshme më të thjeshta. Mund të orientohet në shkëmbime sociale shumë të shkurtra, duke përdorur format e përditshme të mirësjelljes dhe të kontaktit. Mund të bëjë ftesa, mund të kërkojë të falur dhe të përgjigjet.
A1	Mund të vendosë një kontakt social bazë duke përdorur format e politesës më elementaret : mirseardhjeje dhe largimi, prezantimi dhe shprehjet "faleminderit", "ju lutem", "më falni", etj.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe do të thjeshtojnë sipas rastit
- gamën e përshëndetjeve, të shkathtësive dhe të shprehjes së habisë që nxënësi duhet, a. të njohë, b. të pozicionohet nga ana sociologjike, c. t'i përdorë ku do të ketë nevojë ose që duhet të zotërojnë
- rregullat e mirësjelljes që nxënësit duhet, a. të njohë dhe të kuptojë, b. t'i përdorë ku të ketë nevojë dhe që duhet të zotërojnë
- format e impolitesës që nxënësit duhet a. të njohin dhe të kuptojnë, b. të përdorin ku të kenë nevojë duke ditur arsyet dhe ku të kenë nevojë ose që duhet të disponojnë
- regjistrat që nxënësit duhet a. të njohin, b. të përdorin ose që duhet të disponojnë
- cilat grupe sociale të komunitetit të huaj dhe në rast të kundërt të komunitetit ndërkombëtar, nxënësi duhet të njohë përdorimin e tyre ose që do të ketë nevojë të njohë.

5.2.3 Aftësia pragmatike
aftësia pragmatike trajton njohurine që përdoruësi/nxënësi ka për parimet, sipas të cilave mesazhet janë
a. të organizuara, strukturuara dhe të përshtatura **(aftësia ligjërimore)**
b. të përdorura për realizimin e funksioneve komunikative **(aftësia funksionale)**
c. segmentuar sipas skemave ndervepruese **(aftësia konceptimi skematik).**

5.2.3.1 Aftësia ligjërimore
Kjo i lejon përdoruësit/nxënësit të radhisë fjalitë në sekuenca më qëllim që të prodhohen bashkime koherente.
Ajo mbulon:
. njohurinë e organizimit të fjalëve të fjalive dhe të përbërësve të saj
. aftësinë për t'i administruar sipas:
- temë/rheme
- informacioneve të dhëna / informacione të reja
- lidhjeve "natyrore" (psh.kohore: ai u rrëzua (dhe) unë e godita. – Unë e godita (dhe) ai u rrëzua.)
- shkak / pasojës (psh. Çmimet rriten, njerzit kërkojnë një rritje page.)

. aftësinë për të administruar dhe strukturuar ligjërimin sipas:
- organizimit tematik
- koherencës dhe kohezionit
- organizimit logjik
- stilit dhe regjistrit
- efikasitetit rhetorik
- parimit bashkëpunues (maksima bisedore të Grice, 1975) "bëni që kontributi juaj të korespondojë me atë që kërkohet, në nivelin ku ndodhet, nga qëllimi ose kuptimi i pranuar i shkëmbimit bisedor, në të cilin jeni angazhuar duke vëzhguar parimet e mëposhtme:
- cilësinë (përpiquni ta bëni kontibutin tuaj veridique);
- sasinë (bëni kontributin tuaj sa më informativ të mundshëm, por jo më tepër);

- pertinence (thoni vetëm atë që është e përshtatshme);
- modalitetin (jini lakonik dhe të saktë; shmangni paqartësitë dhe dykuptimësinë)."

Shkelja e këtyre kritereve për një komunikim direkt dhe efikas duhet të bëhet në një qëllim të caktuar dhe jo nga paaftësia për t'i respektuar

. kapaciteti për të strukturuar, plani i tekstit
Është njohja e rregullave organizuese të teksteve në një komunitet të dhënë, psh:
- si është strukturuar informacioni për të realizuar makro-funksionet e ndryshme (përshkrim, tregim, argumentim, etj)
- si janë treguar historitë, anekdodat, barcaletat, etj
- si është ndërtuar një argumentim (në një debat, një gjykatë etj.)
- si janë formatuar, ndarë në paragrafë tekstet e shkruara (esetë, letrat zyrtare, etj)

Një pjesë e mirë e mësimit të gjuhës amtare i kushtohet përftimit të kapaciteteve diskursive. Në mësimin e një gjuhe të huaj, ka mundësi që nxënësi të fillojë më pjesë të shkurtëra të një fjalie vetëm në përgjithësi. Në nivele më të larta, zhvillimi i aftësiave diskursive, përbërësit e të cilës janë radhitur në këtë seksion, bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm.

Shkallët (pikat) e mëposhtëme ilustrojnë disa aspekte të aftësisë ligjërimore
- zhdërvjellësia
- rrdha e fjalës
- zhvillimi tematik
- koherenca dhe kohezioni

	ZHDWRVJELLTWSIA
C2	Tregon një zhdërvjelltësi më të madhe në riformulimin e ideve duke i paraqitur nën formën gjuhësore të larmishme për të theksuar rëndësinë, të shënuar një ndryshim sipas situatës ose bashkëbiseduesin, ose për të mos patur dykuptimësi
C1	Si në B2 +
B2	Mund të përshtasë atë që ai/ajo ka thënë dhe mënyrën e të thënit në situatë dhe pritësit në lidhje me nivelin e shprehjes formale që i përshtatet rrethanave
	Mund të përshtatet me ndryshimet e temave, të stilit dhe të tonit që haset normalisht në një bisedë Mund të ndryshojë formulimin e asaj që ai/ajo dëshiron të thojë.
B1	Mund të përshtasë shprehjen e tij për t'u përballur me situata më pak të zakonshme, madje të vështira.
	Mund të shfrytëzojë me zhdërvjelltësi një gamë të gjerë të gjuhës së thjeshtë më qëllim që të shprehë thelbësoren e asaj që ai/ajo duan të thonë.
A2	Mund të përshtatet me rrethana të veçanta shprehjeje të thjeshta, të mirëpërgatitura dhe mbajtura mend përmes një zëvëndësimi leksikal të kufizuar.

	Mund të zhvillojë shprehje të mësuara me rikombinim të thjeshtë të elementëve të tyre.
A1	Nuk disponohet përshkrues

	RRADHA E FJALWS
C2	Si në C1
C1	Mund të zgjedhë një shprehje të përshtatshme në një tërësi e disponueshme për ta futur ligjërimin e tij duke tërhequr vëmendjen e dëgjuesve ose për të fituar kohë dhë për të ruajtur vëmendjen e dëgjuesve gjatë kohës që ai/ajo mendohet
B2	Mund të ndërhyjë në një debat në mënyrë të përshtatshme duke përdorur gjuhën që duhet Mund të nisë, vazhdojë dhe të përfundojë një bisedë duke respektuar me fikasitet radhën e fjalës Mund të nisë një bisedë, të ndërhyjë kur t'i vijë radha në momentin e duhur dhë të përfundojë bisedën kur duhet edhe pse nganjëherë me ngathtësi? Mund të përdorë shprehje të gatshmë (psh. "Është pyetje e vështirë) për të fituar kohë dhe për të ruajtur fjalën gjatë kohës që ai/ajo mendohet për atë që ai/ajo do të thojë.
B1	Mund të ndërhyjë në një debat lidhur me një temë të njohur duke përdorur shprehjet që duhen për të tërhequr vëmendjen
	Mund të nisë, vazhdojë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë ballë për ballë mbi tema të njohura ose personale
A2	Mund të përdorë teknika të thjeshta për të nisur, vazhduar dhe mbyllur një bisedë të shkurtër Mund të nisë, vazhdojë dhe të mbyllë një bisedë të thjeshtë ballë për ballë
	Mund të tërheqë vëmendjen
A1	Nuk disponohet përshkrues

	ZHVILLIMI TEMATIK
C2	Si në C1
C1	Mund të bëjë përshkrime dhe tregime të ndërlikuara, me tema dytësore dhe disa më të zhvilluara dhe të arrijë në përfundime të përshtatshme.
B2	Mund të bëjë një përshkrim ose një tregim të qartë në zhvillim dhe duke argumentuar pikat e rëndësishme me ndihmë të detajeve dhe të shembujve domethënës
B1	Mundet, me një ndihmë relative, të tregojë ose të përshkruajë disa gjëra të thjeshta dhe lineare
A2	Mundet të tregojë një histori ose të përshkruajë disa gjëra me një listë të thjeshtë të pikave pasardhëse
A1	Nuk disponohet përshkrues

	KOHERENCË DHE KOHEZION
C2	Mund të krijojë një tekst koherent dhe koheziv duke përdorur në mënyrë komplete dhe të përshtatshme strukturat organizuese të përshtatshme dhe një larmi të madhe artikuluesish
C1	Mund të prodhojë një tekst të qartë, të rrjedhshëm dhe të mirëstrukturuar duke treguar një përdorim të kontrolluar të mjeteve gjuhësore të strukturimit dhe të artikulimit
B2	Mund të përdorë me efikasitet një larmi të madhe fjalësh lidhëse për të shënuar qartë marrëdhëniet mes ideve.
	Mund të përdorë një numër të kufizuar artikuluesish për të lidhur në thënie edhe pse mund të ketë disa "kapërcime" në një ndërhyrje të gjatë
B1	Mund të lidhë një sërë elementësh të shkurtër, të thjeshtë dhe të dallueshëm në një ligjërim që ndërthuret
A2	Mund të përdorë artikuluesit më të shpeshtë për të lidhur thëniet me qëllim që të tregohet një histori ose të përshkruhen disa gjëra nën formën e një liste të thjeshtë pikash.
	Mund të lidhë grupe fjalësh me konektorë të thjeshtë si "dhe", "por", dhe "sepse"
A1	Mund të lidhë grupe fjalësh më konektorë elementarë si "dhe" ose "atëherë"

5.2.3.2 Aftësia funksionale

Kjo përbërësë mbulon përdorimin e ligjërimit gojor dhe të teksteve të shkruara në kuadër të komunikimit për qëllime funksionale të veçanta (shih 4.3). aftësia biseore nuk reduktohet në atë që të dimë se cilat forma gjuhësore shprehin cilat funskione të veçanta (mikro-funksionet). Pjesëmarrësit janë angazhuar në një ndërveprim, në të cilin çdo nismë çon në një përgjigje dhe avancon shkëmbimin drejt një qëllimi përmes një sërë fazash të njëpasnjëshme, nga fillimi deri në konkluzionin final. Folësit kompetentë kanë një kuptim të ecurive dhe kapaciteteve në lojë. Një makro-funskion karakterizohet nga struktura e tij e brëndshme. Mundet që situata më të ndërlikuara të kenë një strukturë të brëndshme të përbërë nga sekuenca të makro-funskioneve që, në shumicën e rasteve, radhiten sipas modeleve formalë dhe joformalë të ndërveprimit social (schemes).

1. Mikro-funskionet janë kategori që shërbejnë për të përcaktuar përdorimin funskional të fjalive të thjeshta (përgjithësisht të shkurtra), zakonisht gjatë një ndërhyrjeje në një ndërveprim.

Këto mikro-funksionë janë objëkt i një klasifikimit të dëtajuar (por jo ëxhaustivë) në *Threshold Level 1990*, Kapitulli 5.

1. Të japësh dhe të kërkosh informacione

- identifikim
- përmbledhje
- korigjim
- kërkesë
- përgjigje

2. Të shprehësh dhe të zbulosh sjellje

- faktike (marrëveshje/mosmarrëveshje)
- njohuri (dije/padije, kujtime/harresë, mundësi/siguri)
- modalitete (detyrime, nevojë, kapacitet, leje)

- të vullnetit (vullnet, dëshirë, synime, preferenca)
- emotive (kënaqësi/pakënaqësi, shije/indiferencë, satisfaksion, interes, surprizë, shpresë, zhgënjim, shqetësim, mirënjohje)
- morale (falje, miratim, keqardhje, mëshirë)

3. Të bësh të veprojnë (sugjerosh)
- sugjerime, kërkesa, paralajmërime, këshilla, nxitje, kërkesë për ndihmë, ftesë, ofertë.

4. Të krijosh marrëdhënie sociale
- të tërheqësh vëmendjen, t'u drejtohesh njerëzve, të përshëndesësh, të prezantosh, të ngresh dolli, të marrësh leje.

5. Të strukturosh fjalinë
- (28 mikro-funksione, të hapësh debate, të marrësh fjalën, të mbyllësh, etj)

6. Të ndreqësh një komunikimin
- (16 mikro-funksione)

Threshold Level 1990, Kapitulli 5.

2. Makro-funksionet janë kategori që shërbejnë për të përcaktuar përdorimin funskional të ligjërimit gojor dhe një vazhdimësi (nganjëherë të rëndësishëm), të fjalive.

për shembull:	
- përshkrim	- demonstrim
- tregim	- udhëzim
- koment	- argumentim
- parashtrim	- bindje
- kritikë/interpretim	- etj.
- shpjegim	

3. Skemat e ndërveprimit

Aftësia fumksionale përfshin gjithashtu kapacitetin për të përdorur skemat (modele ndërveprimi social) që nënkuptojnë komunikimin, si modelet ë shkëmbimeve gojore. Aktivitete të komunikimit ndëraktiv të paraqitura në 4.4.3 përfshijnë vazhdimësi të strukturuara të veprimeve të kryera me radhë nga palë të ndryshme. Nën formën e tyre më të thjeshtë, gjëjmë çifte të tilla si:

pyetje	→	përgjigje
deklarata	→	marrëveshje/mosmarrëveshje
kërkesa/oferta/falje	→	pranime/refuzime
përshëndetje/toast	→	përgjigje

Shkëmbimet e trefishta, në të cilat folësi i parë njihet me përgjigjen e bashkëfolësit ose i përgjigjet, janë të zakonshme. **Shkëmbimet e dyfishta ose të trefishta**, në përgjithësi bëjnë pjesë në transaksione dhe ndërveprime më të gjata. psh. Në ndërveprime bashkëpunuese më të ndërlikuara dhe me një qëllim të caktuar, burimet gjuhësore do të përdoren medoemos për:
• të formuar grupin e punës dhe për të krijuar marrëdhënie mes pjesëmarrësve
• për të vënë në përdorim njohurinë e ndarë nga karakteristika tipike të situatës për të patur një lexim të përbashkët
• për të identifikuar atë që mund dhe duhet të ndryshojë

• për të arritur një konsensus lidhur me qëllimet dhe mjetet për t'i arritur
• për të rënë dakord lidhur më dhënien e roleve
• për të administruar aspektet praktike të detyrës që duhet kryer, për shembull:
  duke njohur dhe duke zgjidhur problemet që dalin
  - duke koordinuar dhe duke administruar ndërhyrjet
  - duke u inkurajuar në mënyrë reciproke
  - duke u njohur me realizimin e objektivave sekondare si
    - njohja e përfundimit final të detyrës
    - vlerësimi i transaksionit
    - plotësimi dhe kryerja e transaksionit

I gjithë procesi mund të paraqitet në mënyrë skematike. Skema e përgjithshme për të përshkruar ndërveprimet gjatë blerjes së mallrave ose të shërbimeve të propozuara në *Threshold Level 1990*, Kapitulli 8, ju jep një shembull.

Skema e përgjithshme për blerjen e mallrave ose shërbimeve

1. Të shkosh në vendin e transaksionit
1.1 Të gjesh rrugën e dyqanit, të butikut, të supermarketit, të restorantit, të stacionit, të hotelit etj.
1.2 Të gjesh ku gjendet salloni, reparti, zyra, sporteli, recepsioni etj.
2. Të vendosësh kontaktin
2.1 Të përshëndesësh tregtarin, punonjësin, shërbyesit, recepsionisten etj.
2.1.1 Të pështëndesësh punonjësin
2.1.2 Të pështëndesësh klientin
3. Të zgjedhësh mallin/shërbimin
3.1 Identifikim i kategorisë së mallrave/shërbimeve të dëshiruara
3.1.1 kërkim informacioni
3.1.2 dhënie informacioni
3.2 identifikim i zgjedhjeve
3.3 Diskutim i pro ose kundër për mundësi të ndryshme (psh. cilësia, çmimi, ngjyra, dimensioni i mallrave)
3.3.1 kërkim informacioni
3.3.2 dhënie informacioni
3.3.3 kërkim këshillash
3.3.4 këshillim
3.3.5 kërkim preferencash
3.3.6 shprehje e preferencave etj.
3.4 identifikim i mallrave të zgjedhura
3.5 analizim i mallrave
3.6 miratim për një blerje
4. Shkëmbim mallrash kundër një pagese
4.1 Miratim i çmimeve të artikujve
4.2 Të jesh dakord me totalin e shumës
4.3 Të kryesh/ të marrësh pagesën
4.4 Të marrësh / të pranosh mallrat (dhe faturën)

4.5 të shkëmbesh falënderime
4.5.1 falenderime të punonjësit
4.5.2 falenderime të klientit

5. Të marrësh leje

5.1 Të shprehësh kënaqësinë (reciproke)
5.1.1 punonjësi shpreh kënaqësinë
5.1.2 klienti shpreh kënaqësinë
5.2 Të shkëmbesh fjalë (psh. mbi motin, thashethemet)

5.3 Të shkëmbesh përshëndetjet e fundit
5.3.1 përshëndetjet e punonjësit
5.3.2 përshëndetjet e klientit

Threshold Level, 1990, Kapitulli 8

Shënim: me skemat e këtij lloji duhet, sigurisht, nënvizuar se, fakti që ato janë disponibël për shitësin dhe për blerësin nuk do të thotë se akti i blerjes të marrë gjithnjë këtë formë. Në kushtet aktuale sidomos, gjuha është përdorur shpesh vetëm për të zgjidhur probleme gjatë transaksioneve që janë gjysmëautomatike osë të depersonalizuara ose për të qënë më njerëzore (shih 4.1.1)
Nuk mund të propozojmë shkallë të përshkruesve që ilustrojnë të gjitha fushat e kompetencës në fjalë ndërsa flasim për kapacitet funksional. Disa aktivitete që dalin nga mikro-funksionet shfaqen në fakt në shkallë që ilustrojnë aktivitetet komunikative të ndërvëprimit dhë të pordhimit.
Dy **faktorët cilësorë** të përgjithshëm që përcaktojnë suksesin funksional të përdoruësit/nxënësit janë
a. **lirshmëria** osë aftësi për të formuluar, për të ndjekur dhe për të dalë nga një rrugë pa krye.
b. saktësia (lehtësia) ose aftësi për të shprehur mendimin, për të sygjeuar me qëllim që të qartësohet kuptimi.
Shkallët e përshkruesit ilustrojnë këto dy dimensione cilësore.
(ka një tabelë)

	LEHTËSIA NË TË FOLUR
C2	Mund të shprehet gjatë në një discours të natyrshëm dhe pa mundim. Ndalon vetëm për t'u menduar për fjalën e duhur që do të shprehë saktë mendimin e tij ose për të gjetur një shembull të duhur që të ilustrojë shpjegimin
C1	Mund të shprehet me lehtësi dhe spontanitet pothuajse pa mundim, vetëm një temë e vështirë nga ana konceptuale mund të pengojë fluksin natyral dhe të rrjedhshëm të ligjërimit
B2	Mund të komunikojë më spontanitëe shpesh dukë treguar një lehtëi të dallueshme dhe një lehtësim në të shprehur edhe në thënie të ndërlikuara dhe pak pauza të gjata. Mund të komunikojë me një shkallë lehtësi dhe spontanitet që e bën plotësisht të mundur një ndërveprim të rregullt me folësin e lindur pa imponuar mundim nga njëra anë në tjetrën.
	Mund të flasë relativisht për një kohë të gjatë me një debit thuajse të rregullt edhe pse ai/ajo mund të hezitojë duke kërkuar mënyra të shprehuri dhe shprehje vërehen pak pauza të gjata.
B1	Mund të shprehet me një farë lehtësie. Megjithë disa probleme formulimi që kanë për pasojë

	pauza dhe ndalesa është i aftë të vazhdojë me efikasitet të flasë pa ndihmë.
	Mund të ligjwrojw në mënyrë të kuptueshme edhe pse pauzat për të gjetur fjalët dhe fjalitë dhe për të bërë korigjimet janë tepër të dukshme, veçanërisht në sekuenca më të gjata dhe të krijuara lirshëm.
A2	Mund ta kuptojnë në një ndërhyrje të shkurtër, edhe pse riformulimi, pauzat dhe fillimet e gabuara janë tepër të dukshme.
	Mund të ndërtojë fjali mbi tema të njohura më një lehtësi të mjaftueshme për të administruar shkëmbimet e shkurtra dhe me gjithë hezitimet dhe demarrazhet jo të duhura të dukshme.
A1	Mund të gjejë një zgjidhje të çastit me thënie tepër të shkurtra, të izoluara, në përgjithësi të stereotipe, më mjaft pauza për të gjetur fjalën, për të shqiptuar ato më pak të njohurat dhe për të ndrequr komunikimin.

	SAKTËSIA
C2	Mund të shprehë me saktësi nuanca sensi fine duke përdorur me një korigjim të mjaftueshëm një gamë të gjerë proçedimesh modalizimi (psh. ndajfolje që shprehin shkallën, fjali mungesore) Mund të këmbëngulë, të dallojë dhe të ndajë dykuptimësitë
C1	Mund të cilësojë me saktësi opinione dhe pohime sipas sigurisë/dyshimit, psh, ose të besimit /mosbesimit, ngjashmërisë etj
B2	Mund të transmetojë një informacion të detajuar në mënyrë të bësueshme
B1	Mund të shpjegojë pikat kryesore të një ideje ose të një problemi me një saktësi të mjaftueshme
	Mund të transmetojë një informacion të thjeshtë dhe një interes imediat duke vënë në dukje se cila pikë sipas tij duket më e rëndësishme Mund të shprehë thelbësoren e asaj që ai/ajo dëshirojnë në mënyrë të kuptueshme
A2	Mund të komunikojë atë që ai/ajo kërkon të shprehë në një shkëmbim informacioni të kufizuar, të thjeshtë dhe direkt lidhur me tema të njohura dhe të zakonshme por në situata të tjera, duhet në përgjithësi të bëjë lëshime mbi kuptimin
A1	Nuk ka përshkrues të disponueshëm

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe do të shpjegojnë sipas rastit - elementët ligjërimorë që nxënësi duhet të kontrollojë ose të cilat duhet të ketë
- makro-funksionet që nxënësi duhet të kontrollojë osë të cilat duhët të ketë
- mikro-funksionet që nxënësi duhet të kontrollojë ose të cilat duhet të ketë
- skema e ndërveprimit që nxënësi duhet të kontrollojë ose të cilat duhet të ketë
- ajo që është tashmë e kontrolluar dhe ajo që duhet t'i mësohet
- parimet sipas të cilavë mikro dhe makro-funskionet janë përzgjedhur dhe organizuar
- si të karakterizohen progreset cilësore të kompetencës pragmatike.

FUNDI I KAP 5
------ (faqja 110) Arta

6.4. DISA VARIANTE METODOLOGJIKE PËR MËSIMDHËNIEN DHE TË MËSUARIT E GJUHËVE

Deri tani *"Kuadri i referencavë"* u morr me përpunimin e një modeli përdorimi të gjuhës dhe të përdoruesit të saj sa më të kompletuar të mundur, dukë terhëqur vëmendjen, gjatë gjithë kohës, në përshtatje me përbërësit kryesorë të modelit të të mësuarit, të mësimdhënies dhe vlerësimit. Kjo përshtatje është konsideruar kryesisht në bazë sipas përmbajtjes dhe objektivave të të mësuarit, që janë përmbledhur shkurt ne seksionet 6.1 dhe 6.2.

Megjithatë, një kuadër reference për të mësuarit, mësimdhenien dhe vlerësimin e gjuhëve duhet të trajtojë gjithashtu edhe metodologjinë pasi përdoruesit padyshim do të duan të reflektojnë në hapat e tyre dhe t'u njihen vendimet e tyre metodologjike në një kuadër të përgjithshëm. Kapitulli 6 ndërmerr një kuadër të këtij lloji.

Duhet insistuar në faktin që në këtë kapitull aplikohen të njëjtat kritere si tek të tjerët. Duhet që ecuritë e metodologjisë së mësimdhënies dhë të të mësuarit të jetë sa më e plotë e mundur dhe të paraqesë për pasojë të gjitha opsionet në mënyrë të qartë dhe transparente duke shmangur mbrojtjen apo dogmatizmin. **Këshilli i Europës ka si parim metodologjik themelor** të konsiderojë se metodat e zbatimit për të mësuarit, mësimdhënien dhe kërkimin janë ato që ne i konsiderojmë si më efikasët për të arritur objektivat e duhura në funskion të nxënësit në fjalë në mjedisin e tyre social. Efikasiteti varet nga motivimi dhe karakteristikat e nxënësve si dhe nga lloji i burimeve njerëzore dhe materialet që mund të fusim në lojë. Respektimi i këtij parimi themelor çon me siguri në një varietet më të madh të objektivave dhe në një shumëllojshmëri edhe më të madhe të metodave dhe të materialeve.

Tani për tani, mënyrat e të mësuarit dhe e mësimdhënies së gjuhëve (të gjalla) janë të shumta. Gjatë shumë vitevë Këshilli i Europës ka inkurajuar metodologji të bazuara në nevojat komunikative të nxënësve dhe përshtatjen e metodave dhe të materialeve të duhura me karakteristikat e tyre dhe që lejonin t'u përgjigjej nevojave. Mëgjithatë, siç është paraqitur qartë në 2.3.2 (shih faqen 21) dhe gjatë gjithë këtij dokumenti, *Kuadri i Referencave* nuk ka për synim të promovojë një metodë mësimdhënie të veçantë, por të paraqesë zgjedhje. Një shkëmbim informacioni lidhur më këto opsione dhe eksperiencë që duhet të jëtë nga terreni. Në këtë fazë nuk mund të verë në dukje disa nga opsionet e dala në praktikat ekzistuese dhe t'u kërkojmë përdoruesve të *Kuadrit të Referencës* të kompletojnë ato duke u nisur nga njohuritë e tyre nga eksperienca e tyre. Një përmbledhje me guidën e përdoruesit është në dispoziocion për këtë arsye.

Nëse disa prakticienë, pas reflektimit, mbetën të bindur se do ti arrijmë më mirë objektivat e publikut për të cilin ata kanë përgjegjësinë me metoda të tjëra përveç atyre të këshilluara nga Këshilli i Europës, ne shpresojmë të na e bëjnë me dije dhe të na thonë si dhe partnerëve tanë çfarë metodash përdorin ata dhe çfarë objektivash ndjekin ata. Një

shkëmbim i tillë mund të çojë në një kuptim më të gjerë të shumëllojshmërisë dhë kompleksitetit të botës së mësimdhënies së gjuhëve., në një debat për këtë temë gjithnjë e më të preferuar për një pranim të mendimit dominues kryesisht sepse është dominues.

6.4.1 Ecuri të përgjithshme

Si rregull të përgjithshëm nga nxënësit pritet që të përftojnë/të mësojnë një L2 sipas një prej modaliteteve të mëposhtëme:

a. me ekspozim direkt më përdorim autentik të gjuhës në L2
- ballë për ballë më bashkëbisedues të lindur
- duke dëgjuar biseda në të cilat nuk merr pjesë
- duke dëgjuar radio, regjistrime, etj.
- duke dëgjuar dhe parë televizion, video, etj.
- duke lexuar tekste të shkruara origjinale dhe jo progresiv (gazeta, revista, tregime, romane, njoftime, reklama, etj.)
- duke përdorur programe kompjuterike, CDROM-e, etj.
- duke marrë pjesë në forume on-line dhe jashtë line
- duke marrë pjesë në orë mësimore ku përdorën L2 si gjuhë mësimdhënie.

b. me ekspozim direkt ndaj bisedave gojore dhe me tekste të shkruara të përzgjedhura (dmth, progresiv) në L2 (apport intelligible)

c. me pjesëmarrje direkte në një ndërveprim komunikativ autentik në L2, përshembull si partner i një bashkëbiseduesi kompetent.

d. me pjesëmarrje në detyra të konceptuara enkas dhe të përpunuara në L2 (apport comprehensible)

e. në autodidaxie, me studime individuale (me guidë) duke ndjekur objektivat që caktohen dhe duke përdorur materialin pedagogjik të disponueshëm

f. me kombinim të prezantimeve, shpjegimeve (mekanike) dhe të aktiviteteve të exploitation a e gjitha e drejtuar në L2

g. me kombinim të aktiviteteve si në pikën f por duke përdorur L1 për organizimin e orës së mësimit, shpjegimet etj

h. më kombinim të aktiviteteve të lartpërmendura duke filluar nga pika f, por duke reduktuar në mënyrë progresive përdorimin e L1, duke propozuar më shumë detyra në kuadër të një planifikimi, ekzekutimi dhe të një vlërësimi të aktivitetit në klasë në mënyrë individuale dhe në grup, me ndihmën e mësuesit dhe duke negociuar ndërveprimin me qëllim që tu përgjigjemi nevojave të nxënësvë të ndryshëm, etj.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe do të shpjegojnw ecuritë që ndjekin në vija të përgjithshme, qoftë edhe njëra nga ato të përmendura më lart ose ndonjë tjetër

6.4.2 Ecuri të veçanta

Duhet marrë në konsideratë **roli respektiv i mësuesve, nxënësve dhe mjeteve mbështetëse**.

6.4.2.1 Cfarë proporcionesh të ndryshme të kohës së kursit mund (duhet) të kushtohen

a. nga mësuesi me parashtrimit dhe shpjegimit etj. të gjithë klasës?

b. vargut të pyetjeve/përgjigjeve të të gjithë klasës (duke dalluar e pyetjet referencës, të informacionit dhe të kontrollit)?
c. punës në grup ose dy e nga dy?
d. punës individualë?

6.4.2.2 Mësuesit duhet të ndërgjegjësohen se sjelljet e tyre, që reflektojnë qëndrimet e tyre dhe aftësitë e tyre, përbëjnë një pjesë të rëndësishme të mësimit/përftimit të një gjuhe. Ata luajnë një rol që nxënësit e tyre janë të prirur të imitojnë në përdorimin në të ardhmen të gjuhës dhe në një praktikë të mundshme në pozicionin e mësuesit.

Çfarë rëndësie i duhet dhënë
- Aftësisë për të dhënë mësim?
- Aftësisë për të mbajtur klasën (organizim)?
- Kapacitëtit për të bërë kërkime dhë për të marrë distancë në krahasim më eksperiencën e tij?
- Stileve të mësimdhënies?
- Kuptimit të vlerësimit dhe kapacitetit për ta vënë në zbatim atë?
- Njohurive sociokulturore dhe aftësive për të dhënë mësim atë?
- Sjelljeve dhe aftësive ndërkulturore?
- Njohurive kritike dhe vlerësimit të literaturës si dhe aftësive për të dhënë mësim?
- Kapacitetit pë të individualizuar mësimdhënien në klasa ku gjenden nxënës, mënyra e të mësuarit e të cilëve dhe aftësitë janë të ndryshme?

Në ç'mënyrë zhvillohen më mirë kapacitetet e ndryshme dhe cilësitë?

Gjatë punës në grup ose dy e nga dy, mësuesi mund
a. të kënaqet më mbikqyrjen dhe të ruajë disiplinën?
b. të qarkullojë për të ndihmuar ekzekutimin e punës?
c. të jetë i disponueshëm për punë individuale?
d. të përshtasë një rol lehtësuesi dhe supervizuesi, të pranojë vërejtjet e nxënësve për të mësuarit e tyre dhe të reagojë, koordinojë më tepër aktivitetet e tyre dhe të këshillojë dhe të kontrollojë?

6.4.2.3 A mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit
a. Të ndjekin të gjitha direktivat e mësuesit dhe vetëm ato, në mënyrë të rregullt dhe të disiplinuar dhe të marrin fjalën vetëm kur u kërkohet një gjë e tillë?
b. Të marrin pjesë aktivisht në procesin e të mësuarit duke bashkëpunuar me mësuesin dhe studentët e tjerë në mënyrë që të bien dakord për objektivat dhe metodat dhe të angazhohen në aktivitete vlerësimi për të bërë rregullisht progrese drejt një autonomie më të madhe?
c. Të punojnë në mënyrë autonome me ndihmën e materialeve të të mësuarit autodidakt dhë të vetëvlerësohen?
d. Të jenë në garë?

6.4.2.4 Çfarë përdorimi duhet të kenë mjetet teknike (kaseta video dhe audio, kompjuter etj)?

a. asnjë
b. për demostrime, përsëritje etj me të gjithë klasën
c. në formën e një laboratori multimedia
d. për një mësimdhënie individuale të vetëdrejtuar
e. si bazë për një punë në grup (diskutime, lojëra bashkëpunuëse dhe kompetitive etj)
f. në një rrjet ndërkombëtar shkollor të informatizuar të hapur për shkollat, klasat dhe individët.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- përgjegjësitë dhe rolet relative të mësuesv dhe të nxënësvë në organizim, administrim, drejtim dhe vlerësim të procesit të mësimdhënies/të mësuarit.
- Përdorimin e matërialeve pedagogjike.

6.4.3. Roli i teksteve

Çfarë **roli** duhet të luajnë **tekstet** në mësimdhënie dhe në të mësuarin e gjuhëve?

6.4.3.1 Si duhet të mësojnë nxënësit ose çfarë kërkojmë ne që ata të mësojnë nga tekstet gojore ose të shkruara (shih 4.6)

a. me ekspozim të thjeshtë me disa tekste?
b. me ekspozim të thjeshtë, por duke u siguruar për kuptueshmërinë e materialit të ri duke shpjeguar kontekstin gojor, mbështetjen pamore etj?
c. me ekspozim ndaj tekstit, me një kuptim të nënkuptuar dhe të asistuar më pyetjë/përgjigje në L2, pyetje më shumë alternativa, me të dyja tekst/imazh, etj?
d. njësoj si në **c**, por me:
    - një kontroll të të kuptuarit në L1?
    - shpjegime në L1?
    - Shpjegime në L2, përfshi edhe përkthimet e duhura?
    - Përkthime sistëmatike në L1 nga nxënësit dhe studentët?
    - Aktivitete kuptimi në grup ose kuptim paraprak dhe paraleximi, etj?

6.4.3.2 Deri në ç'pikë tekstet orale ose të shkruara propozuar studentëve duhet të jenë:
a. "Autentikë", domethënë produkte me një qëllim komunikativ dhe jo për mësimin e gjuhës? Psh:

- dokumenta autentike të pasajuara që has nxënësi gjatë experiencës së tij direkte të përdorimit të gjuhës (të përditshmë, revista, emisione radioje, etj)
- tekste autentikë të përzgjedhura, të klasifikuara sipas shkallës së vështirësisë ose të ndryshuara për të qënë të përshtatshme dhe duke marrë parasysh eksperiencën, qëndrat e interesit dhe karaktëristikat e nxënësit

b. Të konceptuara specifikisht si materiale për mësimdhënien e gjuhës?
Psh.

- tekste si ato autentikët e lartpërmendura (psh materiale kuptimore orale të regjistruara me aktorë)

- tekste të përpunuara për të sjellë në kontekst shembuj me përmbajtje linguistike për t'u mësuar (psh. në një mësim ose kapitull)
- fjali të izoluara si ushtrime (fonetike dhe gramatikore)
- kërkesa dhe shpjegime etj. manuale, kërkesa tekstesh dhe provime, gjuha e mësuesit në klasë (orientime, shpjegime organizim etj).

Mund të kosiderojmë këto të fundit si tipe tekstesh të veçanta. A janë të lehta për t'u kuptuar dhe të këndshme për t'u punuar? Cfarë vëmendje i është kushtuar përmbajtjes, formulimit dhe paraqitjës për t'u siguruar.

6.4.3.3 Deri në ç'pikë duhet që nxënësit jo vetëm ti trajtojnë tekstet por edhe të prodhojnë tekste? Mund të jenë

a. me gojë

- tekste të shkruar të lexuar më zë të lartë
- përgjigje më gojë ndaj pyetjeve ushtrimore
- recitim i teksteve të mësuara përmendësh (pjesë teatrale, poema etj)
- ushtrime në dy veta ose në grup
- pjesëmarrje në diskutime formale dhe jo formale
- biseda të lira në klasë osë gjatë shkëmbimevë mes nxënësve
- parashtrime

b. me shkrim

- diktim
- ushtrime me shkrim
- hartime
- përkthime
- raporte më shkrim
- projekte pune
- letër një korespondenti
- pjesëmarrje në një rrjet shkëmbimesh shkollorë me telekopje ose e-mail-e

6.4.3.4 Në mënyrat marrëse, prodhuese dhe ndëraktive a mund të presim nga nxënësit që të njohin tipe tekstesh që të zhvillojnë në mënyra të ndryshme dhe të përshtashme për të dëgjuar, lexuar, folur dhe shkruar si më vete ashtu edhe si anëtar i një grupi (psh duke ndarë ide dhe interpretime gjatë përpjekjeve të kuptimit dhe të riformulimit) dhe dëri në ç'pikë? A mund t'i ndihmojmë?

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit - vendin e teksteve (orale dhe me shkrim) në programin e tyre të mësidhënies/të mësuarit dhe aktivitetet e exploitation - parimet sipas të cilave janë përzgjedhur tekstet, përshtatur ose krijuar, organizuar dhe paraqitur - nëse tekstet janë progresive - nesë a. presim nga nxënësit që të bëjnë diferencën mes llojit të teksteve dhe të zhvillojnë stile të ndryshme leximi të përshtatur llojit të tekstit dhe që të lexojnë në detaje ose për ide të përgjithshme, pika të veçanta etj, dhe nëse b. i ndihmojmë të bëjnë një gjë të tillë.

6.4.4.4 Detyra dhe veprimtari

Deri ku mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të mësojnë me detyra dhe aktivitete? (shih 4.3 dhe 4.4) dhe me

a. pjesëmarrje të thjeshtë në aktivitete spontane?
b. pjesëmarrje të thjeshtë në aktivitete të planifikuara në bazë të llojit të aktivitetit, qëllimit, mjeteve, produktit, të rolit dhe të aktivitetit të pjesëmarrësit etj.?
c. me pjesëmarrje jo vetëm me dëtyrë por dhe përgatitje, në analizë dhe në vlerësim?
d. si në c, por shoqëruar me një ndërgjegjësim eksplicit për objektivat, llojin dhe strukturën e detyrave, pritjes për sa i përket rolit të pjesëmarrësve etj?

6.4.5 Strategji komunikative

Zhvillimi i kapacitetit të nxënësit për të përdorur strategjitë komunikative (shih 4.4) duhet të jetë:

a. konsideruar si i transferueshëm nga përdorimi i nxënësit në L1 ose të lëhtesuara
b. duke krijuar situata dhe duke ngritur aktivitete (psh. jeu de role dhe simulation) që kërkojnë operacione strategjike planifikimi, ekzekutimi, vlerësimi dhe remediation?
c. Si në b. por duke inkurajuar nxënësin të përqëndrohet tek një strategji e dhënë dhe ta ndjekësh ose duke kërkuar që ta bëjë një gjë të tillë në rast të kundërt?

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit vendin e detyrave, të aktiviteteve dhe të strategjive në programet e tyrë të mësimdhënies/të mësuarit në gjuhë.

6.4.6 Forma të ndryshme të zhvillimit të aftësive të përgjithshme

Zhvillimi i aftësiave të përgjithshme (shih Sektion 5.1) mund të marrë rrugë të ndryshme.

6.4.6.1 Për sa i përket njohjes së botës, mësimit të një gjuhe të re nuk do të thotë se po nisemi nga asgjë. Një pjesë e mirë, nëse nuk është thelbësorja e njohurive për të cilat kemi nevojë mund të konsiderohet si e kuptueshme. Megjithatë, nuk bëhet fjalë vetëm për të vendosur fjalë të reja mbi ide të vjetra edhe pse është për tu përmendur që kuadri i nocioneve të përgjithshme dhe të specifikuara propozuar në *Threshold Level* (dhe në Niveli i pragut në frëngjisht të revele gjerësisht i përshtatshëm dhe adekuat për rreth 20 gjuhë europiane që i përkasin familjeve gjuhësorë të ndryshme. Duhet të krijohet një opinion për t'u shprehur lidhur me çështje si: gjuha e mësimdhënies ose e vlerësimit a supozon një njohje të botës që tejkalon, në fakt, nivelin e pjekurisë së nxënësit ose a është ajo jashtë eksperiencave të një përsoni madhor? Nëse është kështu, atëherë një gjë e tillë nuk shkon. Nuk duhet të shmangim pyetjen; në rast të përdorimit të një gjuhe të huaj (joamtare) si gjuhë mësimdhënie në shkollë ose në universitet (si në fakt në mësimdhënien e gjuhës amtare) përmbajtja dhe gjuha në të cilën jepet mësim janë të dyja të reja. Në të shkuarën, manuale gjuhësh si ato të edukatorit të njohur çek të shek. XVii, Comenius, u përpoqën të strukturonin në mënyrë të qartë mësidhënin e gjuhës më qëllim që t'u jepej të rinjve një pamje e strukturuar e botës.

6.4.6.2 Për sa i përket zhvillimit të dijes sociokulturore dhe të shkathtësive ndërkulturore, qëndrimi është paksa i ndryshëm. Në disa këndvështrime, popujt e Europës duket së ndajnë një kulturë të përbashkët. Në disa të tjera, ka një shumëllojshmëri të konsiderueshme, jo vetëm nga një vend në tjetrin por edhe mes rajoneve, klasave, komuniteteve etnike, gjinive etj. Duhen shqyrtuar me kujdes prezantimi i kulturës së huaj dhe zgjedhja e grupit ose e grupeve sociale mbi të cilat përqëndrohemi. Ka më pak vënd për stereotipet piktoreske, në përgjithësi arkaike dhe folklorike të ngjashme me ato që gjejmë tek librat e ilustruar për fëmijë (nallanet dhe mullinjtë në Hollandë, kasollet angleze me pragun e zbukuruar me trëndafila)? Ata kapin imagjinatën dhe mund të jenë motivues kryesisht për më të vegjlit. Shpesh i korespondojnë, në një mënyrë ose në një tjetër, imazhit që vendi në fjalë i jep vetes dhe kemi të bëjmë me jetën e përditshme të shumicës së popullatës. Duhet gjetur një ekuilibër në përshtatje të qëllimit edukativ, që është zhvillimi i kompetencës plurikulturore të nxënësve.

6.4.6.3 Për pasojë, si duhet ti trajtojmë aftësitë jo specifikisht gjuhësore në një kurs gjuhe?

a. duke konsideruar që ato ekzistojnë tashmë ose që ato janë krijuar diku (psh,. Në një disiplinë tjetër të mësuar në L1) në mënyrë të mjaftueshme që të mund ti kosiderojmë si të përftuara në L2.
b. duke i trajtuar aty për aty kur del pyetja
c. duke seleksionuar ose duke prodhuar tekste që ilustrojnë pika të reja dhe fusha të reja njohurish.
d. me kurse ose manuale që trajtojnë fusha të veçanta (Landeskunde, civilization etc) në L1 dhe në L2.
e. me një përbërëse ndërkulturore e konceptuar për të shkaktuar ndërgjegjësimin e vazhdueshëm të të shkuarës respektive të nxënësit dhe të folwsit vendas në terma sociokulturore, të përvojës dhe proçeseve njohëse
f. me lojën me role dhe me simulime
g. me përdorimin e L2 si një gjuhë mësmdhënie të disiplinave të tjera
h. me kontakt direkt më folës të lindur dhe tekste autentike

6.4.6.4 Tipare të personalitetit të nxënësit, motivimet, sjelljet, besimet etj. e (shih 5.1.3) mund të

a. lihen mënjanë sikur ti përkisinin vetëm nxënësit
b. të merren në konsideratë në planifikimin dhë vijimësinë e proçesit të të mësuarit
c. të trajtohen si një objektiv i programit të mësimit

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit - mjetet e listuara më lart (ose në vende të tjera) që të zbatojnë për të zhvilluar aftësitë e përgjithshme - ndryshimet që dalin nëse:a. flasim për sjellje praktike si për një subjekt, b. janë objekt i një stërvitjeje, c. janë treguar me veprime të shoqëruara me përdorimin e gjuhës ose nëse, d. mësohen duke përdorur gjuhën e huaj si gjuhë mësidhënie.

6.4.6.5 Për sa i përket kapacitetit për të mësuar, do të presim/kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë **kapacitetet e tyrë për të mësuar** dhe **aftësitë e tyre për zbulim** ndërsa pranojnë **përgjëgjësin**ë e mësimit të tyre (shih 5.1.4)

a. si një "efekt" të thjeshtë të mësidhënies dhe të të mësuarit, pa dispozita as planifikime të veçanta
b. duke transferuar në mënyrë progresive përgjegjësinë e të mësuarit të mësuesit tek nxënësit dhe duke i inkurajuar të mendojnë për të mësuarin e tyre dhe të ndajnë eksperincat më nxënës të tjerë
c. duke rritur sistematikisht shkallën e ndërgjegjës që ka nxënësi për procesin e mësidhënies/të mësuarit në të cilin është angazhuar
d. duke ftuar nxënësit të marrin pjesë në eksperimentimin e hapave metodologjikë të ndryshme
e. duke përfituar nga nxënësit që të identifikojnë stilin e tyre cognitiv dhe, për pasojë zhvillimin e strategjive të tyre të të mësuarit

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit masat që marrin për të bërë progres në zhvillimin e nxënësve dhe të studentëve drejt një përdorimi dhe të mësuari në gjuhën përgjegjëse dhe autonome.

6.4.7 Zhvillimi i aftësive gjuhësore

Si mund të lehtësojmë më mirë zhvillimin e aftësive gjuhësore të nxënësit për sa i përket fjalorit, gramatikës, shqiptimit dhe ortografisë?

6.4.7.1 Deri ku mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë fjalorin e tyre?

a. me ekspozim të thjeshtë tek fjalët dhe shprehjet frazeologjike në tekste autentike orale ose të shkruara
b. me deduksion të nxënësit ose përdorim të një fjalori konsultuar sipas nevojave të kursit të detyrave dhe të aktiviteteve
c. me prezantim të fjalëve në kontekst, psh, në tekste manuale shkollore dhe përdorim që s'en suit në ushtrime, aktivitete kërkimore etj.
d. me prezantim të tyre shoqëruar me ndihmë vizuale (imazhe, gjeste dhe mimikë, veprime koresponduese, objekte të ndryshme etj)
e. me memorizim të listës së fjalëve, etj me përkthimin e tyre
f. me exploration të fushës semantike dhe leksikale
g. me ushtrime në përdorimin e fjalorëve njëgjuhësh dhe dygjuhësh, glossaire dhe thesaurus dhe çdo lloj reference tjetër
h. me shpjegim të funskionimit të strukturës leksikale dhe zbatimi që rezulton (psh, prejardhje, parashtesë, sinonime, antonime, fjalë të përbëra, collocations, idioma etj)
i. me një studim pak a shumë sistematik të shpërndarjes së ndryshme të elementëve leksikore në L1 dhe në L2 (semantique contrastive).

Përdorusit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit mënyrën me të cilën elementët e fjalorit (kuptim dhe forme) të paraqiten dhe të mësohen nga nxënësit dhe studentët.

6.4.7.2 Sasia, shtrirja dhe maitrise e fjalorit janë parametra thelbësorë të përftimit të gjuhës dhe për pasojë të vlerësimit të aftësiave gjuhësore të nxënësit dhe të planifikimit të mësidhënies dhe të mësimit të gjuhës.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit.
- sasinë e fjalorit që nxënësi do të ketë nevojë të zotërojë ose që duhet të pajiset (psh numri i fjalëve dhe shrehjeve)
- shtrirja e fjalorit që nxënësi do të ketë nevojë të zotërojnë ose që duhet të zotërojë ose që do të përdorë (psh. Temat, fushat etj.)
- tipi i kontrollit të fjalorit që nxënësi ka nevojë të ushtrojë ose që duhet të ushtrojë
- nëse ka vend për, dallimin mes të mësuarit për njohuri dhe të kuptuarit dhe atij për memorizimin dhe prodhimin
- përdorimi i teknikave të induksion, mënyra me të cilën janë vënë në përdorim

6.4.7.3 Zgjedhja e fjalorit
Konceptuesit e provimeve dhe të materialit pedagogjik duhet të zgjedhin fjalorin që do të fusin. Konceptuesit e programeve dhe të referencialeve nuk janë të detyruar ta bëjnë por mund të shpresojnë të japin linja drejtuese në interes të transparencës dhe të koherencës së udhëzimeve zyrtare. Ka një sërë opsionesh.

- zgjedhja e fjalëve dhe e shprehjeve kyçe a. në fushat tematike të kërkuara për të realizuar detyrat komunikative që i korespondojnë nevojave të nxënësit, b. që konkretizojnë diferencën kulturore dhe/ose vlerat dhe croyances signifikative të ndarë nga grupet sociale gjuha e të cilit studiohet.
- Ndjekja e parimeve të statistikavë leksikore duke përzgjedhur fjalët më të përdorshme në një gjuhë corpus ose në fusha të reduktuara tematike
- Përzgjedhja e teksteve autentike orale dhe të shkruara dhe mësimi/mësidhënia pa kufizime e fjalëve që përmban
- Mosplanifikim i pasurimit të fjalorit por ta lëjosh të vetëzhvillohet në mënyrë organike në një farë mënyre në përgjigje të kërkesës së nxënësit ndërsa merr përsipër detyra komunikative.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit parimet që kanë drejtuar seleksionimin leksikor.

6.4.7.4 Aftësia gramatikore ose aftësia për të organizuar fjali, për të transmetuar kuptimin është në qendër edhe të kompetencës komunikative dhe pjësa më e madhe e tyre

(edhe pse jo të gjithë) që interesohen për planifikimin, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve i kushtohen veçanërisht administrimit të procesit të të mësuarit që i drejton. Gjë që, në përgjithësi ka për pasojë përzgjedhjen, organizimin, progresin dhe praktikën e të dhënave të reja duke filluar nga fjali të thjeshta, të përbëra nga një frazë dhe ku çdo element përfaqësohet nga një fjalë e vetme (psh. Maria është e lumtur) dhe duke përfunduar më fjali prepozita komplekse struktura e të cilavë dhe gjatësia janë të pakufizuara. Megjithatë kjo nuk pengon aspak futjën e parakohshme të frazave komplekse sipas analizës, por të paraqitura si shprehje të pandryshueshme (psh. Si një element të fjalorit) ose si një strukturë për futjen e një elementi paradigmatik (Ju lutem, a mund ....) ose si fjalë të mësuara në mënyrë të përgjithshme nga një këngë (C'est la mere Michel qui a perdu son chat, qui crie par la fenetre qui le lui rendra…)

6.4.7.5 Kompleksiteti inherente në sintaksë nuk ka vetëm parimin e progresit për t'u konsideruar.
1. Produktiviteti komunikativ i kategorive gramatikore duhet marrë në konsideratë, domethënë roli i tyre për shprehjen e nocioneve të përgjithshme. Për shembull, a është e drejtë që nxënësit të ndjekin një progres që ti lërë të paaftë, pas dy viteve studim, për të treguar një ngjarje të ndodhur?
2. Të dhënat kontrastive kanë një rëndësi të madhe në vlerësimin e ngarkesës së mësimit dhe për pasojë në rendimentin e progreseve konkuruese. Psh. Fjalitë e varura në gjuhën gjermane i shkaktojnë i nxjerrin më shumë vështirësi nxënësve anglezë dhe atyre francezë për sa i përket rendit të fjalëve sesa një holandishtfolësi. Megjithatë, nxënësit e gjuhëve të afërta si psh gjermanisht/holadisht ose çekë/slovakë/ rrezikojnë të bëjnë një përkthim mekanik fjalë për fjalë.
3. Ligjëratat autentike më gojë si dhe më shkrim mund, deri në një farë mase, të jetë objekt i nje progresi gramatikor. Por ka mundësi që të ekspozojë nxënësin në struktura të reja, madje dhe kategori të reja. Mundet që nxënësi i shkathët ti përftojë ato dhe ti përdorë para të tjerave që duken më themelore.
4. Mundet gjithashtu që të marrin parasysh rendin natyror të përftimit të gjuhës amtare nga fëmija në planifikimin e një programi të L2.
Kuadri i Referencave nuk do të dinte të zëvëndësonte gramatikat e referencave ose të furnizonte një progres strikt (edhe pse klasifikimi i nxënësve sipas nivelit të tyre supozon një përzgjedhje, nga ku del dhe një organizim global) por jep një kuadër më anë të të cilit praktikuesit mund të njohin vendimet e tyre.

6.4.7.6 Në përgjithësi konsiderojmë fjalinë si një fushë të përshkrimit gramatikor. Megjithatë disa nga marrëdhënie ndërmjet frazave (psh anaphora, përemer dhe fjali ndajfoljore) mund të trajtohen sikur bëjnë pjesë në aftësitë gjuhësore sesa në aftësitë pragmatike (psh): Nous ne pensions pas que Jean irait a l'exposition. Et pourtant, il y était).

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të thjeshtojnë sipas rastit - bazën mbi të cilën elementët gramatikorë, kategoritë, strukturat, operacionet dhe marrëdhëniet përzgjidhen dhe organizohen në progresion - mënyrat e hyrjës në kuptimin që i japim

nxënësve - roli i gramatikës kontrastive në mësimdhënie dhe të mësuarin e gjuhëve - rëndësia relative akorduar regjistrit, lehtësisë dhe saktësinë e gjuhës së përdorur në lidhje më ndërtimin gramatikor të fjalivë - në cilën masë do ti bëjmë nxënësit të ndërgjegjshëm për gramatikën a. që nga gjuha e tyre amtare, b. nga gjuha cible, c. nga marrëdhëniet e tyrë kontrastive.

6.4.7.7 Mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë komptencat e tyre gramatikore

a. në mënyrë inductive me ekspozim në të dhëna të reja gramatikore, siç shfaqen në dokumenta autentike
b. në mënyrë inductive duke futur elementë të rinj gramatikorë, kategori, struktura, rregulla etj. në tekste të prodhuara posaçërisht për të treguar formën e tyre, funskionin dhe kuptimin
c. si në pikën b., por të shoqëruara me shpjegime dhe ushtrime formale
d. me prezantim të paradigmave formale, tabelave strukturore etj. Ndjekur nga shpjegime metalingustique të përshtatura në L2 ose në L1 dhe ushtrime formale.
e. me qartësim dhe në rast të kundërt me riformulim të hipotezave të nxënësve etj.

6.4.7.8 Nëse përdorim ushtrime formale, ata mund ti përkasin tipave të mëposhtëm

a. tekste lacunaires
b. ndërtim fjalish mbi një model të caktuar
c. zgjedhje të shumta
d. ushtrime zëvëndësimi në një kategori (psh njëjës/shumës, e tashme/e shkuar, aktiv/pasiv etj)
e. kombinim të fjalivë (psh, lidhore, fljali ndajfoljore dhe emërore etj.)
f. përkthim i fjalivë nga L1 në L2
g. pyetje/përgjigje duke përdorur disa struktura
h. ushtrime për zhvillimin e lehtësimit gjuhësor të përqëndruar në gramatikë etj.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit
- si a. është analizuar, në mënyrë progresive dhe paraqitur për nxënësit struktura gramatikore, b. si e përftojnë ata.
- si dhe sipas cilave parime, sensi leksikor, gramatikor dhe pragmatic në L2 transmetohet tek nxënësit dhe si e vënë ata në dukje psh: - me përkthim nga L1 në L2 - me një përkufizim ose një shpjegim në L2 - me një përdorim në kontekst.

6.4.7.9 Shqiptimi

Si mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë kapacitetet e tyre të shqiptimit të një gjuhe

a. me një ekspozim të thjeshtë tek fjalitë origjinale të shprehura me gojë?
b. me një imitim në kor (kolektiv)
    - të mësuesit?
    - të rëgjistrimit audio të folësit të lindur?

- të regjistrimit video të folësve të lindur?

c. nëpërmjet një pune personale në laboratorin e gjuhëve?
d. me lexim fonetik më zë të lartë të teksteve me gjatësi të kontrolluar?
e. me ushtrim të veshit dhe ushtrime fonetike?
f. si në pikën d. dhe e. por me mbështetjen e teksteve në traskiptim fonetik?
g. me një ushtrim fonetik tëqartë (shih 5.2.1.4)?
h. me mësimin e rregullave ortoepike (domethënë, shqiptimin në grafi të ndryshme)
i. me një praktikim të praktikave të lartpërmendura?

6.4.7.10 Ortografia

Si mund të presim ose kërkojmë nga nxënësi që të zhvillojë kapacitetin e tij për të maitriser sistemin e të shkruarit të një gjuhe

a. me një trasferim të thjeshtë në L1?
b. me ekspozim ndaj teksteve të shkruara autentike
   - të shtypur?
   - të daktilografuar?
   - dorëshkrime?
c. me memorizim të alfabetit në çështje të lidhura me vlera fonetike (psh. Shkrime latine, cyrillique ose greke, ndërsa alfabeti i gjuhës amtare është i ndryshëm) si dhe me shenja diakritike dhe me shënja pikësimi?
d. me praktikë të shkrimit korsive (psh shkrime cirilike ose gotike) dhe njohje të rregullave kombëtare karakteristikë të dorëshkrimeve?
e. me memorizim të formës së fjalëve (të marra në mënyrë individuale ose duke zbatuar rregullat drejtshkrimore) si dhe rregullat e pikësimit?
f. me praktikën e diktimeve?

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit se si format ortografike dhe fonetike të fjalëve, fjalivë etj. janë transmetuar tek nxënësit dhe si i kanë mësuar nxënësit ato.

6.4.8 Transferimi i aftësisë sociogjuhësore

A mund të themi se zhvillimi i kompetencës sociolinguistike të nxënësit (shih 5.2.2) është i transferueshëm nga eksperienca qe ka nxënësi nga jeta sociale ose mund të jetë më i lehtë:

a. me ekspozim në një gjuhë autentike në mënyrë të përshtatshme në kuadrin e saj social?
b. me përzgjedhje ose prodhim të teksteve që përmbajnë kontrastet socilinguistike mes shoqërisë së origjinës dhe asaj të gjuhës së huaj?
c. duke tërhequr vëmendjen për konstraste sociolinguistike, kur të shfaqen, duke i shpjeguar dhe duke i diskutuar ?
d. duke pritur që të kryhen gabime dhe duke i vënë në dukje pë t'i analizuar, shpjeguar dhe duke treguar përdorimin e duhur?
e. si një pjesë e mësimdhënies duke shpjeguar një përbërëse sociokulturore në studimin e një gjuhe të gjallë?

KAPITULLI 6

OPERACIONET E TË MËSUARIT DHE TË MËSIMDHENIES SË GJUHËVE

PANORAMA

HYRJE……

6.1 CFARË DUHET TË MËSOJNË DHE TË PËRFITOJNË NXËNËSIT..……
- **6.1.1 Objektivat e të të mësuarit**
- **6.1.2 Të drejtosh progresin me kujdes**
- **6.1.3 Aftësia shumëgjuhësore dhe shumëkulturore**
  - 6.1.3. 1 Një aftësi çekuilibruese në zhvillim
  - 6.1.3.2 Një aftësi e diferencuar që mund të alternohet
  - 6.1.3.3 Ndërgjegjësim dhe dinamikë në përdorim dhe të mësuarit
  - 6.1.3.4 Aftësi e pjesshme, shumëgjuhëshe shumkulturore dhe ndërkulturore

- **6.1.4 Variacionet e objektivave në lidhje me *Kuadrin e referencave***
  - 6.1.4.1 Tipet e objektivave në lidhje me *Kuadrin e referencave*
  - 6.1.4.2 Plotësimi i objektivave të pjesshëm.

6.2 OPERACIONET E TË MËSUARIT TË GJUHËVE…….
- **6.2.1 Përvetësimi apo të mësuarit?**
- **6.2.2 Si mësojnë nxënësit?**

6.3 ÇMUND TË BËJË ÇDO LLOJ PËRDORUESI I KUADRIT TË REFERENCAVE PËR TË LEHTSËSUAR MËSIMIN E GJUHËS…….

6.4 DISA OPSIONE METODOLOGJIKE PER MËSIMDHËNIEN DHE TË TË MESUARIT TE GJUHËVE……..
- **6.4.1 Ecuri të përgjithshme**
- **6.4.2 Ecuri të veçanta**
- **6.4.3 Roli i teksteve**
- **6.4.4 Detyra dhe aktivitete**
- **6.4.5 Strategji komunikative**
- **6.4.6 Forma të ndryshme të zhvillimit të aftësive të përgjithshme**
- **6.4.7 Zhvillim të aftësive linguistike**
- **6.4.8 Të trasferohet aftësia sociolinguistike?**
- **6.4.9 Zhvillim të aftësive pragmatike.**

6.5 GABIMET DHE LAPSUSET…….
- **6.5.1 Si të veprosh përballë gabimeve**

6.5.2 Masat që duhen marrë
6.5.3 Përdorimi i gabimeve

HYRJE

Në kapitullin 6 do të trajtohen çështjet e mëposhtme :

- Në ç'mënyrë nxënësi bëhet i aftë të kryejë mirë detyrat, aktivitetet dhe operacionet, si dhe të ndërtojë kompetenca e duhura për komunikim?
- Në ç'mënyrë mësuesit, të ndihmuar nga materiali pedagogjik, mund të lehtësojnë këto operacione?
- Në ç'mënyrë autoritetet mësimore dhe të tjerat mund të realizojnë mirë programet e gjuhëve moderne.

Në radhë të parë do të shqyrtohen objektivat e të mësuarit

6.1 CFARË DUHET TË PËRVETËSOJNË APO TË MËSOJNË NXËNËSIT?

6.1.1 Objektivat e të mësuarit

Formulimi i qëllimeve dhe objektivave të mësimdhënies dhe të mësuarit të gjuhëve duhet të bazohet në një vlerësim të nevojave të nxënësve dhe të shoqërisë, në detyrat, aktivitetet dhe operacionet që nxënësit duhet të bëjnë me qëllim që të përmbushin këto nevoja, dhe për kompetencat apo srtrategjitë që duhet të ndërtojnë apo të zhvillojnë për të arritur atje. Si rrjedhojë në Kapitujt 4 dhe 5, ne përpiqemi të paraqesim atë që një njohës realisht kompetent i gjuhës është i aftë të bëjë dhe cilat janë njohuritë e tij, shprehitë dhe veprimet që bëjnë të mundur aktivitetin e tij ghuhësor. Ne e trajtojmë këtë çështje në mënyrë të plotë meqënëse nuk është e mundur të parashikohen se cilat aktivitete janë të rëndësishme për çdo nxënës. Këto kapituj paraqesin se, me qëllim që të marrin pjesë në aktet e komunikimit, nxënëxit duhet të kenë mësuar apo përfituar.

- aftëstë e nevojshme ashtu si janë detajuar në kapitullin 5
- kapacitetin për të përdorur këto aftësi siç paraqiten në kapitullin 4
- kapacitetin për të përdorur strategjitë e nevojshme për të për të zbatuar këto aftësi

6.1.2 Drejtimi i progresit me zhdërvjellësi

Për të paraqitur apo drejtuar nxënësit e gjuhës, është e nevojshme të përshkruhen sjelljet e tyre sipas një serie nivelesh të njëpasnjëshëm. Janë propozuar shkallë të këtij tipi nëse ju nevojitet në kapitujt 4 dhe 5. Ndërkohë që ne shkallëzojmë progresin e nxënësve gjatë niveleve elementare të mësimdhënie së përgjithshme, në një moment kur nevojat e ardhshme profesionale nuk janë shqyrtuar, apo akoma kur duhet bërë një vlerësim përgjithshëm të kompetencës gjuhësore të një nxënësi, është ndoshta në të njëjtën kohë e nevojshme dhe praktike të kombinosh një numër të caktuar të këtyre kategorive në një

karakterizim përsëritës të kapacitetit gjuhësor, si për shembull në Tabelën 1 të Kapitullit 3.

Një skemë si ajo e Tabelës 2 në Kapitullin 3, e konceptuar nga vetëvlerësimi i nxënësit ofron një zhdërvjelltësi të madhe; aktivitetet e ndryshme gjuhësore janë shkallëzuar në mënyrë të veçantë me qëllim që sesecili prej tyre të trajtohet në mënyrë globale. Kjo paraqitje lejon të realizojë një profil në rastin kur kompetencat janë zhvilluar. Një zhdërvjelltësi ende më e madhe është bërë nga shkallësimi i detajuar i nënkategorive, si në Kapitujt 4 dhe 5. Nëse të gjitha mundësitë e paraqitura në këto kapituj duhet të përdoren nga një përdorues gjuhës për të trajtuar në mënyrë efikase të gjitha aktet e komunikimit, jo të gjithë nxënësit do të kenë nevojë për t'i përfituar të gjitha apo që duan ta bëjnë në një gjuhë tjetër apo në gjuhën amëtare. Për shembull disa nxënës nuk mund të kenë asnjë pyetje për gjuhën e shkruar. Disa të tjerë interesohen vetëm për kuptimin e teksteve të shkruar. Megjithatë kjo nuk do të thotë se nxënës të tillë do të pakësohen respektivisht nga format e folura dhe të shkruara të gjuhës.

Ka mundësi, sipas stilit konjitiv të nxënëxit, që memorizimi i formave të folura të lehtësohet në mënyrë të ndjeshme nga bashkimi me format e shkruara korresponduese. Në kthim, perceptimi i formave të shkruara mund të lehtësohet nga bashkimi me format e folura korresponduese. Nëse në këtë rast sjellja jo e kërkuar nga përdorimi - dhe si rrjedhojë, jo e deklaruar si objektiv - mund të jetë kërkohet në mësimin e gjuhës si mënyë për të arritur një qëllim është një cështje vendimi, e ndërgjegjshme apo jo, t'i japësh rolin e objektivit apo të mënyrës së kompetencave, aktiviteteve dhe strategjive për perfeksionimin e një nxënësi.

Nuk ka detyrime më logjike se një kompetencë, një detyrë, një aktivitet apo një strategji, e identifikuar si objektiv e nevojshëm për përmbushjen e nevojave të nxënësve, hyn në një program të të mësuarit. Për shembull ne mund të hedhim poshtë hipotezën se kryesorja e asaj që ne vendosim "nën njohuritë e botës" vjen nga një dituri e mëparshme, tashmë e pranishme në kompetencën e përgjithshme të nxënësit nga eksperienca e tij jetësore apo nga mësimdhënia në gjuhën amëtare. Problemi mund të reduktohet për të gjetur në L2 ekuivalentin e duhur të një kategorie notionelle në L1. Duhet të vendoset se cila njohuri e re duhet mësuar dhe cila duhet konsideruar si e mësuar. Një problem del ndërkohë që një fushë konceptuale e veantë është organizuar ndryshe në L1 dhe L2, gjë që është një rast i shpeshtë, në mënyrë të tillë që kuptimi i fjalëve korespondon pak apo aspak. Cila është rëndësia e dyshimit? Në cilat keqkuptime mund të cojë ajo ? Si rrjedhojë cfarë përparësie duhet ti japim në atë moment të të mësuarit? Në cilin nivel dallimi duhet duhet të merret në konsideratë apo të zotërohet? Mund të lëmë këtë problem të zgjidhet vetë me eksperiencën?

Pyetje të ngjashme bëhen përsa i përket shqiptimit. Shumë fonema transferohen pa problem nga L1 në L2 . Në raste të tjera mundet që alofonët (person që flet gjuhën e komunitetit ku ndodhet por që nuk është e tija) të jenë të ndryshëm. Probleme të tjera të L2 mund të mos ekzistojnë në L1. Nëse nuk janë përfituar apo mësuar, kjo do të shkaktojë një mungesë informacioni dhe keqkuptime. Cilët janë rreziqet më të shumta të këtij keqkuptimi dhe cila është rëndësia e tyre? Ç'farë proriteti duhet t'u japim atyre?

Këtu cështja e moshës apo e periudhës së të mësuarit gjatë së cilës është më mirë të mësohen këtë ndryshime komplikohet nga fakti se fosilizimi i gabimeve është shumë i rëndësishëm në nivelin fonetik. Të jesh i ndërgjegjshëm për gabimet fonetike dhe të mësosh keq disa sjellje që janë bërë automatike mund të jetë më e kushtueshme (në kohë dhe në përpjekje) kur nxënësi përvetëson një formë të përafërt në krahasim me normën që do të ishte në fillim të të mësuarit, kryesisht të parakohshëm.

Arsyetime të tilla do të thonë se objektivat e duhur për një nxënës apo kategori nxënësish të një moshe të caktuar nuk mund të rrjedhin nga një lexim direkt dhe i plotë i shkallëve të propozuara për çdo parametër.

6.1.3. Aftësia shumëgjuhësore dhe shumëkulturore

Fakti që Kuadri i referencave nuk mjaftohet të na japë nga modelimi i kompetencave të komunikimit "një vision paronamik", por detajon në përbërësit e saj kategoritë globale është e një rëndësie të vçantë nëse ne shqyrtojmë zhvillimin e aftsive shumgjuhësore dhe shumëkulturore.

6.1.3.1 Një aftësi e çekuilibruar dhe në zhvillim

Një aftësi shumëgjuhësore dhe shumëkulturore paraqitet si e çekuilibruar. Dhe në shumë mënyra

- zotërim i përgjithshëm më i madh në një gjuhe sesa në një tjetër
- profil aftësish i ndryshëm në një gjuhë nga ai që mund të jetë në një tjetër (p.sh zotërim i shkëlqyer i gjuhës së folur në të dyja gjuhët, por efikasitet në të shkruar vetëm në njërën prej tyre)
- profil minikulturor i konfigurimit tjetër se profili shumëgjuhësor (p.sh njohuri të mira të kulturës së komuniteti, gjuhën e të cilit e njohim pak, apo njohuri të pakta të kulturës së një komuniteti, gjuhën e të cilit e njohim shumë mirë).

Këto çekuilibrime nuk kanë asgjë normale. Dhe nëse përhapim nocionin e shumëgjuhësisë dhe shumëkulturave duke marrë parasysh situatën e të gjithë faktorëve socialë që, në gjuhët dhe kulturat amtare janë parqitur me shumë varietete gjuhësore dhe me ndryshime kulturore të brendshme për çdo shoqëri komplekse, është e qartë se aty çekuilibrimet (mënyrat e ndryshme të ekuilibrit) janë rregulla /sipas rregulllit/.

Ky çekuilibër lidhet me karakterin evolutiv të kompetencës shumëgjuhësore dhe shumëkulturore. Ndërkohë që përfytyrimin që ne kemi të kompetencës së komunikimit "njëgjuhëshe" në gjuhën amëtare e quajmë si të stabilizuar, një kompetencë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore paraqet një profil kalimtar, një konfigurim në zhvillim. Duke ndjekur trajektoren profesionale të faktorit, aktorit social , historia familjare, udhëtimet e tij, leximet dhe koha e lirë, ndryshimet e ndjeshme prekin biografinë gjuhësore dhe kulturore , të ndryshojë format e çekuilibrit të shumëgjuhësisë,

ta bëjë më komplekse eksperiencën e shumë kulturave. Gjë që nuk përfshin në asnjë mënyrë një pastabilitet, një paqartësi, një çekuilibër të aktorit, por kontribuon në shumicën e rasteve në një ndërgjegje identiteti.

6.1.3.2 Një aftësi e diferencuar që mund të alternohet

Për shkak të këtij çekuilibri aftësia shumëgjuhësore dhe shumëkulturore karakterizohet gjithashtu nga fakti se, për zbatimin e saj, kapacitetet dhe njohuritë e përgjithshme dhe gjuhësore që posedon një individ kërkohen në mënyrë të diferencuar. P.sh **strategjitë** e mobilizuara për realizimin e **detyrave** me dimensione gjuhësore mund të varjojnë sipas gjuhëve që u referohen. Kështu, mënyrat **e sjelljes** që nënvizojnë hapjen, ngrohtësinë, vulnetin e mirë (në gjeste, mimikë) mund, në një gjuhë ku nuk njohim mirë, të kompensojnë këtë diferencë relative gjatë ndërveprimit me një person që flet gjuhën amtare, ndërsa në gjuhën që njohim mirë i njëjti aktor mund të ketë një sjellje më të dallueshme dhe më të rezervuar. **Detyra** mund të ripërkufizohet, mesazhi gjuhësor i ridimensionuar apo i rishpërndarë në mënyrë të pabarabartë në funksion të burimeve të shprehjes që ne disponojmë efektivisht apo nga paraqitja që ne i bëjmë këtyre burimeve.

Karakteristikë tjetër e një aftësie shumëgjuhëshe dhe shumëkulturëshe që nuk konsiston në një mbledhje të thjeshtë të kompetencave njëgjuhëshe, lejon kombinime, alternime, lojra me shumë tabela. Ka mundësi të proçedohet me ndryshime kodesh gjatë mesazhit, të përdoren forma të të folurit dygjuhësh. Një repertor i njëjtë, më i pasur, lejon zgjedhje të strategjive të realizimit të detyrave që bien mbi këtë variacion ndërgjuhësor , mbi këto ndryshime që ndodhin në gjuhë, kur e lejojnë rrethanat.

6.1.3.3. Ndërgjegjësimi dhe dinamika e përdorimit dhe të të mësuarit

Të thuash ende se të zotërosh një aftësi shumëgjuhësore dhe shumëkulturore zhvillon një koshiencë gjuhësore dhe komunikative, madje strategji metakognitives që i lejojnë aktorit social të kuptojë më mirë dhe kontrollon mënyrat e tij "spontane " të drejtimit të detyrave dhe kryesisht të dimensionit gjuhësor . Për më tepër kjo përvojë e **shumëgjuhësisë dhe shumëkulturave**

- përfiton nga **përbërësit sociolinguistikë dhe pragmatikë të mëparshëm**, por i zgjeron në kthim
- instalon një perceptim më të mirë të asaj që është e përgjithshme dhe asaj që është e veçantë në organizimin gjuhësor të gjuhëve të ndryshme (forma ndërgjegjësimit gjuhësor, ndërgjuhësor madje mund nëse mund të themi "hipergjuhësor").
-është e natyrës së stërhollohen mënyrat e të mësuarit dhe kapacitetet për të hyrë në marrëdhënie me tjetrin dhe të riun.

Dhe kjo mund të rrisë shpejtësinë deri një pikë të caktuar të të mësuarit të mëtejshëm në fushën gjuhësore dhe kulturore. Kjo edhe nëse aftësia shumëgjuhëshe dhe shumëkulturore paraqitet si "e çekuilibruar" dhe nëse zotërimi i kësaj apo asaj gjuhe mbetet "i pjesshëm"

- është e mundur të themi, për më tepër që, nëse njohja e një gjuhe dhe e një kulture të huaj nuk të bën gjithmonë të tejkalosh atë që mund të ketë etnocentrike marrëdhënia me gjuhën dhe kulturën "amtare"dhe mund të ketë efekt të kundërt (nuk ndodh rallë që të mësuarit e një gjuhe dhe kontakti me një kulturë të huaj i forcojnë më shume sesa i zvogëlojnë stereotipet dhe paragjykimet) , njohja e shumë gjuhëve dhe kulturave çon në një tejkalim të tillë duke pasuruar potencialin e të mësuarit.

Pikërisht në këtë perspektivë, insistimi në respektin e gjuhëve të ndryshme dhe në rëndësinë për të mësuar më shumë se një gjuhë të huaj në kontekstin shkollor merr kuptimin e tij të plotë. Nuk bëhet fjalë vetëm për një zgjidhje të politikës gjuhësore në një moment të caktuar të historisë, p.sh. të Europës as edhe -sado i rëndësishëm të jetë ky qëllim, të japë shanse më të mira për nxënësit e aftë të mësojnë më shumë se dy gjuhë. Bëhet fjalë që të ndihmohen nxënësit

- për të ndërtuar identitetin e tyre gjuhësor dhe kulturor duke integruar një eksperiencë të ndryshme nga të tjerët.
- Për të zhvilluar kapacitetet e tyre të të mësuarit nëpërmjet kësaj eksperience të ndryshme në marrëdhënie me shumë gjuhë dhe kultura të tjera.

6.1.3.4 Aftësia e pjesshme dhe aftësia shumëgjuhësore dhe shumëkulturore

Është në po këtë perspektivë që nocioni i **aftësisë së pjesshme** në një gjuhë të caktuar mund të ketë një kuptim, nuk bëhet fjalë të kënaqemi, nga parimi apo nga realizimi i përdorimit të një zotërimi të kufizuar apo të sektorizuar të një gjuhe të huaj nga nxënësi, por ky zotërim bën pjesë në një **aftësi shumëgjuhëshe** që ajo pasuron. Ia vlen të theksohet se kjo kompetencë , e quajtur "e pjesshme", që bën pjesë në një **kompetencë** më **të plotë** është në të njëjtën kohë një **kompetencë funksionale** në raport me objektivin e pakufizuar që japim për të.
Kompetenca e pjesshme në një gjuhë të dhënë ka të bëjë me **aktivitetet gjuhësore** të reception (të vësh theksin për shembull mbi zhvillimn e një kapaciteti të të kuptuarit të gjuhës së folur dhe të shkruar) ajo ka të bëjë me një **fushë të vaçantë** dhe me detyra specifike (që mundësojnë për shembull një punonjësi të postës t'i japë informacione klinetëve të huaj që përdorin një gjuhë të caktuar për operacionet postale më të zakonshme) .Por ajo mund të karakterizohet nga **kompetencat e përgjithshme** (për shembull **njohuri** të tjera përveçse atyre gjuhësore për karakteristikat dhe aktorët e gjuhëve dhe kulturave të tjera) për aq kohë sa ekziston një funksionalitet i këtij zhvillimi shtesë me atë apo atë dimension të kompetencave të vendosura. Me fjalë të tjera në *Kuadrin e referencave* të propozuara këtu, nocioni i kompetencës së pjesshme duhet menduar në krahasim me komponentët e ndryshëm të modelit (shih Kaitullin 3) dhe kundrejt variacionit të objektivave.

6.1.4 Variacioni i objektivave në marrëdhënie me *Kuadrin e referencave*

Çdo ndërtim kurrikulumi në rastin e mësimit të gjuhëve (më shumë pa dyshim që për disiplina të tjera dhe tipe të tjerë të të mësuarit) supozon zgjedhje mes tipave dhe niveleve

të objektive. Ashtu si është propozuar këtu *Kaudri i referencave* kupton me mënyrën e tij këtë situatë. Secili nga përbërësit e rëndësishëm të modelit të paraqitur mund të përqëndrohet në objektivat e të mësuarit dhe të parapëlqejë përdorimin e *Kuadrit.*

6.1.4.1 Tipe objektivash në marrëdhënie me Kuadrin e referencave

Objektivat e mësimdhënies dhe të të mësuarit mund të konceptohen me terma të ndryshëm.

a. **Sipas zhvillimit të kompetencave së përgjithshme individuale të nxënësit** (shih Seksionin 5.1) për **njohuritë, zotësitë** (kapacitet) dhe **sjelljet**, (karakteristika të personalitetit, sjellje etj)) apo **mënyrat e të mësuarit** apo më veçanërisht nga kombinimi i një një apo tjetrës nga këto dimensione. Ka raste kur të mësuarit e një gjuhë të huaj ka si qëllim para së gjithash të pajisë nxënësin me dije deklarative (për shembull për gramatikën apo letërsinë apo për disa karakteristika kulturore të vendi të huaj). Kjo ndodh atje ku mësimi i një gjuhe do të konsiderohet si një mjet për nxënësin për të zhvilluar personalitetin e tij (për shembull një siguri më e madhe apo besim në vetvete, një marrëdhënie më e lehtë për marrjen e fjalës) apo të mënyrave të të mësuarit (një hapje më e madhe për risinë, ndërgjegjësim për tjetrin, një kuriozitet për të panjohurën). Asgjë nuk të pengon të mendosh se këto qëllime të veçanta që bien në një moment të dhënë mbi një sektor apo tip të veçantë kompetence, një zbatim apo zhvillim të kompetencës së pjesshme, mundësojnë vendosjen apo përforcimin e një kompetence shumëgjuhësore dhe shumëkulturore transversale. Me fjalë të tjera vazhdimësia e një objektivi të pjesshëm mund të gjejë vend në një projekt për të të mësuarit.

b. **Sipas shtrirjes dhe ndryshueshmërisë të kompetencës së komunikimit gjuhësor** (shih Seksionin 5.2) për aftësinë gjuhësore, apo pragmatike, apo sociogjuhësore, apo të treja. Ka raste kur të mësuarit e një gjuhe të huaj ka si qëllim para së gjithash që nxënësi të përfitojë një zotërim të aftësisë të një gjuhe (njohuri të sistemit të saj fonetik, të fjalorit dhe të sintaksës) pa u shqetësuar për imtësitë sociolinguistike as efektshmërinë pragmatike. Në rrethana të tjera mund të ndodhë që objektivi të jetë para së gjithash pragmatik dhe kërkon të zbatojë një kapacitet të të vepruarit në gjuhën e huaj me mënyra, mjete gjuhësore të kufizuara dhe pa ndonjë kërkim të veçantë të përshtatshmërisë sociolinguistike. Opsionet nuk janë kurrë kaq të veçanta dhe një progres i harmonishëm i këtyre përbërësve të ndryshme është përgjithësisht i kërkueshëm, por shembujt nuk mungojnë, të kaluar apo bashkëkohorë, me ndryshime të mëdha të qëllimeve të të mësuarit nga përfitimi i kësaj apo asaj përbërëse të kompetencës së komunikimit. Aftësia për të komunikuar me anë të gjuhës, e konceptuar si kompetencë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore, duke qenë "një" (domethënë duke përfshirë varietete të gjuhës amtare dhe varietete të një apo shumë gjuhëve të huaja) , do të ishte e lehtë të mbrohej pikëpamja sipas së cilës, në disa epoka dhe kontekste, mësimdhënia e një gjuhe të huaj kishte si objektiv (madje jo të dukshëm) një stërhollim të njohurisë apo të zotërimit të gjuhës amtare (për shembull me ndihmën e përkthimit, nga puna me regjistrat dhe nga theksimi i fjalorit në versione, me forma të stilistikës dhe të semantikës së krahasuar).

c. **Sipas realizimit më të mirë të disa aktiviteteve gjuhësore** (shiko Seksionin 4.4) për marrjen, prodhimin apo ndërmjetësinë. Ka raste kur mësimi i një gjuhe të huaj ka si objektiv të deklarojë rezultate efektive në aktivitetet e marrjes së mesazhit (lexim apo dëgjim), të tjera ku është një aktivitet ndërmjetësie. (përkthim apo interpretim) që duhet të bëhet më operacional , apo të tjerë ku ekziston një ndërveprim ballë për ballë që përivijohet sistematikisht. Ndodh që këto polarizime të mos jenë të plota dhe të bëhen në mënyrë të pavarur ndaj çdo qëllimi tjetër. Por në përkufizimin e objektivave ka mundësi t'i jepet përparësi një dimensioni të veçantë dhe ky insistim i veçantë madhor prek më pas të gjithë mekanizmin e formimit; zgjidhje e përbërësve dhe detyrave të të mësuarit, përcaktim i përparimeve apo rregullimeve të mundshme, seleksionim i tipave të teksteve etj.

Vihet re se bëhet fjalë përgjithsësisht për disa zgjedhje të këtij regulli (për shembull një këmëngulje për një mësimin që u jep përparësi në objektivat e tij aktiviteteve të kapjes dhe të të kuptuarit të gjuhës së shkruar apo të folur) ku nocioni i kompetencës së pjesshme duket se është futur më parë dhe përdoret. Por këtu është propozuar një shtrirje e këtij përdorimi

- nga njëra anë duke shënuar vetëm objektivat e pjesshëm të kompetencës mund të jenë karakterizuar (si u tha në a. , b. apo d.) në marrëdhënie me Kuadrin e referencave
- nga ana tjetër duke kujtuar se ky Kuadër referencash premton të regjistrojë çdo kompetencë të quajtur "të pjesshme" në brendësi të një tërësie më të përgjithshme të kapaciteteve për komunikim dhe mësim.

d. **Sipas futjes funksionale optimale në një fushë të veçantë** (shiko Seksionin 4.1.1) për **fushën publike** apo ajo **profesionale**, **mësimore** apo **fusha personale**. Ka raste kur mësimi i një gjuhe të huaj ka si objektiv kryesor një përshtatje më të mirë me vendin e punës apo me një kontekst formacioni apo në disa kushte të jetës së përditshme në një vend të huaj. Si për përbërësit e tjerë të mëdhenj të modelit të paraqitur, qëllime të tjera mundësojnë afishimet e formuluara qartë në propozimet e kursit, oferta dhe kërkesa formacioni, mjete të publikuara. Atje kemi mundur të flasim kryesisht për "objektiva specifikë" , "kurse të specializuara", "gjuhë profesionale", "përgatitje për qëndrim jashtë vendit", "pritje gjuhësore e migrantëve". Gjë që nuk do të thotë se marrja në konsideratë e nevojave të veçanta të një publiku të caktuar që ka për të formuar kompetencën e taj shumëgjhësore dhe shumëkulturore në një fushë të caktuar të aktivitetit social shoqërohet gjithmonë me një trajtim pedagogjik të përshtatshëm për këtë qëllim. Por si për përbërësit e tjerë, të formulosh një objektiv nën këtë drejtim dhe në këtë perspektivë duhet të ketë normalisht efekte në aspektet e tjera dhe etapat e ndërtimit të programeve dhe përpunimit të përpjekjeve për mësimdhënien apo të mësuarit.

Duhet theksuar se kjo formë e objektivit të futjes funksionale në një fushë të caktuar korrespondon gjithashtu me situatat e mësimdhënies intensive dygjuhëshe, (sipas kuptimit të dhënë këtij termi duke u nisur nga eksperiencat e kryera në kontekstin kanadez) dhe të shkollimit në një gjuhë që nuk është ajo e mjedisit familjar (p.sh.

shkollim i gjithi në frëngjisht në disa vende shumëgjuhëshe të Afrikës të kolonizuar shumë kohë më parë). Nga kjo pikëpamje dhe pa paradoks në brendësi të analizës aktuale këto situata të mësimit intensiv, cilatdo qofshin rezultatet gjuhësore që ato kërkojnë të arrijnë, kanë si qëllim zhvillimin e kompetencave të pjesshme : ato që i përshtaten arsimit dhe ndërtimit të njhurive disiplinare përveç atyre gjuhësore. Kujtojmë se në shumë eksperienca të mësimit intensiv total të hershëm në Kanada, gjuha e mësimdhënies (frëngjishtja) nuk kishte asnjë privilegj specifik në orarin e fëmijëve anglofonë.

e. **Sipas pasurimit apo ndryshimit të strategjive apo përsa u përket përmbushjes së detyrave.** (shih Seksionin 4.5 dhe kapitullin 7) ku preket edhe operativiteti i veprimeve që kanë lidhje me përdorimin apo mësimin e një apo më shumë gjuhëve , me zbulimin apo me ekperimentimin e kulturave të tjera.

Në shumë përvoja të të mësuarit duket e mundur në një moment apo në një tjetër të përqendrohesh në zhvillimin e strategjive që mundësojnë të kryejnë këtë apo atë detyrë duke pasur një dimension gjuhësor. Objektivi është të përmirësohen strategjitë të cilat i përdor zakonisht nxënësi.duke i ndërlikuar, duke i zgjeruar duke i bërë më të ndërgjegjshme, duke lehtësuar transfereimin e tyre në detyra ku nuk ishin aktivizuar më parë. Qoftë kur bëhet fjalë për strategji komunikimi apo të të mësuarit, nëse mendojmë se ka diçka që i lejon një aktori social të mobilizojë kompetencat e tij për t'i zbatuar dhe ndoshta për të'i përforcuar apo rritur, ia vlen të veprosh në mënyrë që strategji të tilla të përdoren si objektiv, edhe pse ato nuk përbëjnë një qëllim përfundimtar.

Përsa u përket detyrave, ato do të parashikohen në brendësi të një fushe të caktuar dhe të merren parasysh si objektiva për tu arritur në lidhje me këtë fushë, që e pamë edhe në pikën "d" pak më lart. Por ka raste ku objektivi i të mësuarit zvogëlohet gjatë përdorimit pak a shumë streotiptë disa detyrave që mund të përfshijnë përdorimin e elementeve të kufizuar gjuhësorë në një apo në shumë gjuhë të huaja: p.sh gjithmonë citohet shpesh në vendet e punës si ai i çentralistes telefonike, ku zotësia "shumëgjuhësore" e pritur do të çonte, nga vendimi lokal në një ndërmarrje të caktuar, në prodhimin e të disa formulave të zgjeruara që kanë lidhje me veprimet e rutinës, pra të jetës së përditshme. Në këto raste kemi të bëjmë më shumë me një sjellje gjysëm të automatizuar sesa nga një kompetencë e pjesshme, por pranohet se realizimi i detyrave të përsëritura dhe të përcaktuara mirë mund të përbëjë, në këto rrethana, kryesoren e një objektivi të të mësuarit.

Përgjithësisht formulimi i objektivave sipas detyrave ka një virtyt ilustrues që lejon konkretizimin, për nxënësin, të rezultateve që priten dhe që mund të luajë një rol për motivimin funksional afatshkurtër, gjatë kohëzgjatjes së të mësuarit. Nëse përmendim një shembull të thjeshtë, t'u thuash fëmijëve se aktiviteti që u propozojmë do t'u mundësojë atyre të luajnë më pas, në gjuhën e huaj me lojën e Shtatë Familjeve mund të përbëjë një paraqitje motivuese për një qëllim të të mësuarit gjuhësor të fjalorit të emërimit të anëtarëve të familjes (pjesë të përbërësve gjuhësorë të një objektivi komunikimi më të gjerë). Në këtë kuptim e ashtuquajtura pedagogjia e "projektit", simulimet globale realizojnë lloje të objektivave kalimtarë të përkufizuar sipas detyrave që duhen realizuar, por intersesi madhor i të cilave lidhet qoftë me burimet dhe aktivitetet gjuhësore që kërkon një detyrë të caktuar, qoftë me strategjitë e ushtruara apo të zbatuara për realizimin e këtyre detyrave. E thënë ndryshe edhe pse në logjikën e adoptuar për

konceptimin e *Kuadrit të referencave* , kompetenca shumëgjuhësore dhe shumëkulturore shfaqet dhe ndërtohet nëpërmjet realizimit të detyrave, këto nuk janë paraqitur në dinamikën e të të mësuarit, ashtu si objektivat e qarta apo si stafetë për vazhdimësinë e objekteve të tjera.

6.1.4.2 Karakteri plotësues i objektivave të pjesshëm

Të përkufizosh tipet e objektivave të mësimdhënies apo të të mësuarit të gjuhëve në funksion të secilit prej përbërësve kryesorë të modelit të përgjithshëm të referencave , madje të secilës prej pjsëve të këtyre përbërësve kryesorë, nuk del nga ushtrimi i stilit , por nga ajo që përbën ndryshueshmërinë e qëllimeve të të mësuarit dhe larminë e formulimeve të paraqitura për një ofertë mësimdhënieje. Përgjithësisht një numër i madh i porpozimeve të formimit shkollor apo jashtë-shkollor, tregojnë në të njëjtën kohë shumë nga këto objektiva . Eshtë e rëndësishme të thuhet se të kesh si qëllim një objektiv të formuluar në një mënyrë apo në një tjetër do të thotë që në koherencën e modelit të ilustruar këtu, nëse objektivi i synuar arrihet, rezultatet e tjera do të arrihen më pas të cilat nuk ishin parashikuar në mënyrë të qartë apo ishin parashikuar fare pak.

Nëse për të përmendur një ilustrim, supozojmë se objektivi është një fushë e caktuar dhe e vë theksin në përshtatshmërinë e vendit të punës , për shembull kamarier në një restorant, do të zhvillojmë për të arritur këtë objektiv, aktivitetet gjuhësore që dalin nga ndërveprimi i gjuhës së folur, do të punojmë në kompetencën për të komunikuar, disa zona leksikore të përbërëses gjuhësore (paraqitje dhe përshkrim të gjellëve etj) , disa norma sociolinguistike (formula për t'iu drejtuar klientëve, mund të duhet që t'u drejtohesh në vetën e tretë etj.), do të insistohet në disa mënyra të sjelluri (toni I zërit, buzëqeshja, durimi etj) apo për njohuri lidhur me kuzhinën dhe zakonet e të ushqyerit të kulturave të huaja. Dhe kështu mund të zhvillojmë shumë shembuj duke marrë si objektiv të parë përbërës të tjerë. Por ky ilustrim i përpiktë mjafton për të plotësuar atë që u tha më lart përsa i përket nocionit të kompetencës së pjesshme (shiko gjithashtu edhe vërejtjet që kanë të bëjnë me karakterin relativ të asaj që mund të uhet njohje e pjesshme e një gjuhe).

6.2 OPERACIONET E MËSIMIT TË GJUHËVE

6.2.1 Të përvetësuarit apo të mësuarit?

Fjalët "përvetësimi" dhe "të mësuarit" përdoren zakonisht në mënyrë të ndryshme. Disa përdoren pa dallim. Të tjerë përdorin njërin apo tjetrin si temë të përgjithshme dhe marrin të dytin në një kuptim më të kufizuar.

-"Përvetësimi" mund të përdoret në kuptimin e përgjithshëm apo të kufizohet në :

a. **interpretimet** e gjuhës së folësve të huaj sipas teorive aktuale të gramatikës universale. Kjo punë është pothuajse një degë e psikolingiuistikës teorike dhe nuk

ka interes për praktikantët, kryesisht ngaqë në mendojmë se gramatika mbetet e pandërgjegjshme.

b. Në **njohurinë** e një gjuhe të huaj (përveç gjuhës amtare) si dhe në kapacitetin spontan për të përdorur që rezultojnë nga një paraqitje e drejëpërdrejtë në tekst apo nga pjesëmarrja në aktet e komunikimit.

- **"Të mësuarit**" mund të përdoret në kuptimin e përgjithshëm apo duke u kufizuar në procesin nga i cili kapaciteti gjuhësor është rezultati i një përpjekjeje të planifikuar, kryesisht gjatë studimeve të njohura në institucion.

Aktualisht duket e pamundur të vendosësh një terminologji të standartizuar sepse nuk ka një term të përgjithshëm të qartë që përmbledh "përvetësimin" dhe të "mësuarit" në pranimin e kufizuar të tyre.

Përdoruesit e Kuadrit të referencave janë të ftuar të shqytrojnë dhe nëse është e mundur të formulojnë në mënyrë të qartë çfarë kuptimi do t'u jepnin këtyre termave dhe të shmangin përdorimin e tyre në mënyrë të kundërt nga përdorimi në fuqi. Ata mund të shqyrtojnë gjithashtu rastin echéant të theksosh si të krijosh dhe të shfrytëzosh rastet në kuptimin e "b" me qëllim përvetësimin e gjuhës.

6.2.2 Si mësojnë nxënësit ?

6.2.2.1.. Aktualisht nuk një consensus të bazuar në një kërkim shumë të rëndësishëm përsa i përket kësaj cështjeje me qëllim që Kuadri i referencave të bazohet edhe ai në një teori të caktuar të të mësuarit. Disa teoricienë pretendojnë se kapacitetet njerëzore të trajtimit të informacionit janë shumë të mëdha dhe i mjaftojnë një qënieje njerëzore të paraqitet mjaftueshëm në një gjuhë të kuptueshme për atë me qëllim që ta mësojë atë dhe të jetë i aftë të përdorë për t'u kuptuar dhe për të komunikuar. Ata besojë se procesi i të përvetësuarit është i paarritshëm për vëzhgimin apo për intuitën dhe do të ishte e lehtë për një manipulim të ndërgjegjshëm që rrjedh nga metodat e mësimdhënies apo mënyrat e të të studiuarit. Për ata gjëja më e rëndësishme që mund të bëjë një profesor konsiston në krijimin e mjedisit gjuhësor sa më të pasur të mundshmëm në të cilin të mësuarit do të bëhet pa mësimdhënie formale.

6.2.2.2 Të tjerë mendojnë se përveç ekspozimit ndaj një prurjeje të kuptueshme, pjesëmarrja aktive në ndërveprimin komunikativ është një kusht i domosdoshëm dhe i mjaftueshëm me qëllim që gjuha të zhvillohet. Në të kundërt disa mendojnë se aktivitetet "kognitive" janë të mjaftueshme, që studentët që kanë mësuar rregullat e gramatikës dhe të fjalorit do të jenë të aftë të kuptojnë dhe të përdorin gjuhën gjatë eksperiencës së tyre të mëparshme dhe të vullnetit të tyre , pa pasur nevojë të bëjnë një përsëritje. Ndërmjet këtyre dy ekstremeve pjesa më e madhe e nxënësve dhe e mësuesve "në këtë rjedhë", si dhe materialet pedagogjike do të

ndjekin praktika më eklektike. Ata pranojnë se nxënësit nuk mësojnë domosdoshmërisht atë që mësuesit u mësojnë dhe që u duhet një ndihmë e madhe në gjuhë, në një kontekst konkret dhe të kuptueshëm si dhe rastet për të përdorur gjuhën në mënyrë ndëraktive; ata pranojnë gjithashtu se është bërë më i lehtë kryesisht në kushtet artificiale të klasës, nga kombinimi e të të mësuarit e ndërgjegjshëm dhe të praktikës së mjaftueshme me qëllim që të kufizohet apo ulet vëmendja e ndërgjegjshme ndaj sjelljeve fizike të nivelit fillestar të fjalës dhe të të shkruarit , si dhe saktësimit morfologjik dhe sintaksik, duke çliruar kështu mendjen për strategjitë e komunikimit të një niveli më të lartë. Disa besojnë se mund të arrijnë këtë qëllim nga ushtrime sistematike deri në ngopje.

6.2.2.3 Përgjithësisht ekzistojnë larmi të konsiderueshme reagimi sipas moshës, natyrës dhe origjinës së nxënësit përsa u përket elementeve të cilëve ata u përgjigjen në mënyrë sa më produktive ; këto variacione gjenden tek mësuesit, autorët e metodave etj. përsa i përket ekuilibrit të elementeve që fusin gjatë orës së mësimit, sipas rëndësisë që ata i kushtojnë më shumë realizimit sesa marrjes, korrigjimit më shumë se sa lirshmërisë etj.

Përdoruesit e Kuadrit të referencave do të shqyrtojnë sipas rastit mbi cilat hipoteza bazohet puna relative e të mësuarit të një gjuhe dhe pasojat e tyre metodologjike.

6.3 ÇFARË MUND TË BËJË ÇDO TIP PËRDORUESI I KUADRIT TË REFERENCAVE PËR TË LEHTËSUAR TË MËSUARIT E NJË GJUHE

Mësimdhënia si profesion është një partneritet për të mësuarit e shumë specialistëve për më tepër të mësuesve dhe të nxënësve, të parët të interesuar për të mësuarit. Do të shqyrtohen në këtë seksion roli respektiv i secilit prej tyre.

6.3.1 **Ata që merren me provimet e diplomat** duhet të kenë parasysh parametrat e duhur për diplomat në fjalë dhe nivelin e duhur. Ata duhet të marrin vendime konkrete përsa u përket natyrës së detyrave dhe aktiviteteve specifike që propozohen, temat që do të trajtohen, shprehjet, elementet leksikorë dhe idiomatike që duhet të njohin kandidatët ose që duhet t'i kujtojnë, njohuritë sociokulturore dhe aftësitë për të testuar etj. Ata mund të mos shqetësohen për proçedurat me anë të të cilave u përvetësua apo u mësua kompetenca veçse kur metodat e tyre të vlerësimit mund të kenë një efekt pozitiv apo negativ për të mësuarin e një gjuhe.

6.3.2 Kur ata japin orientime kurrikulare apo krijonë programe, **autoritetet** përqëndrohen në përkufizimin e objektivave të të mësuarit. Duke bërë këtë veprim, ata mund të kënaqen të theksojnë vetëm objektivat e nivelit të lartë sipas detyrave, temave, kompetencës etj. Ata nuk janë të detyruar , po mund të kërkojnë ta bëjnë, të specifikojnë me detaje përmbajtjen e fjalorit, të gramatikës

dhe të nocioneve dhe funksioneve që u mundësojnë nxënësve të kryejnë detyrat dhe të trajtojnë temat. Ata nuk janë të detyruar të tregojnë linja të drejtpërdrejta apo të bëjnë sugjerime përsa u përket metodave për t'u përdorur në klasë dhe për etapat që do të çojnë në progresin e nxënësit.

6.3.3 Autorët e librave dhe metodave nuk janë të detyruar, edhe pse kanë dëshirë ta bëjnë, të formulonjë objektivat e tyre duke iu referuar detyrave për realizimin e të cilave ata duan që nxënësit të jenë pajisen apo kompetencat dhe strategjitë që duhet të zhvillojnë. Për më të tëpër ata mund të marrin vendime të detajuara dhe konkrete lidhur me seleksionimin dhe zhvillimin e teksteve, aktiviteteve, të fjalorit, të gramatikës që duhet t'u paraqesin nxënësve. Presim prej tyre që të japim informacione të detajuara në klasë dhe/ku detyrat dhe aktivitetet që nxënësit duhet të ndërmarrin si përgjigje ndaj materialit të paraqitur. Realizimet e tyre kanë një influencë të rëndësishme në procesin e mësimdhënies dhe të të mësuarit dhe ato duhen të bazohen në hipoteza të formuluara qartë, (gjë që bëhet rrallë; në fakt, ato shpesh nuk analizohen, madje në mënyrë të pandërgjegjshme) përsa i përket natyrës së procesit të të mësuarit.

6.3.4 Mësuesit ndodhen përgjithësisht në detyrimin e respektimit të instruksioneve zyrtare, të përdorin libra dhe material pedagogjik (që nuk janë domosdoshmërisht në gjëndje të analizojnë, vlerësojnë, të zgjedhin, as të sjellin plotëuses) të konceptojnë dhe të bëjnë teste dhe të përgatisin nxënësit dhe studntët për diploma. Ata duhet, në çdo moment, të marrin vendime për aktivitetet në klasë që mund të parashikojnë dhe të përgatisin më parë , por që duhen rregulluar me kujdes nga reagimet e nxënësve apo studentëve. Ne presim prej tyre progresin e nxënësve apo studentëve të tyre dhe gjejnë mënyrat të identifikojnë, analizojnë, dhe të kalojnë vështirësitë e të mësuarit, si dhe të zhvillojnë kapacitetet individuale për të mësuar. Duhet t'u lësh të kuptojnë proceset e të të mësuarit në të gjithë kompleksitetin e tyre, kjo kupteshmëri mund të jetë rezultati i eksperiencës sesa produkti i formuluar në mënyrë të qartë nga një refleksion teorik , që përbën kontributin e tyre në partnetritet për të të mësuarit që duhet të vendoset mes kërkuesve dhe të formatorëve të mësuesve.

6.3.5 Janë **nxënësit** ata që që preken nga përvetësimi i gjuhës dhe proçesi i të mësuarit. Janë ata që duhet të zhvillojnë kompetencat dhe strategjitë dhe të kryenjë detyrat, aktivitetet dhe operacionet e nevojshme pët të marrë pjesë në mënyrë efikase në aktet e komunikimit. Megjithatë janë të paktë ata që mësojnë paraprakisht duke marrë inisiativa për të planifikuar, strukturuar dhe bërë operacionet e tyre të të mësuarit (në mënyrë proaktive). Një pjeë e madhe e tyre mësojnë në mënyrë reaktive duke ndjekur udhëzimet dhe duke realizuar aktivitetet që u propozojnë mësuesit dhe librat. Megjithatë kur mësimdhënia ndërpritet, të mësuarit që vazhdon duhet bërë në mënyrë të pavarur. Të të mësuarit e pavarur mund të inkurajohet nëse e konsiderojmë " nga të mësuarit tek të mësuarit" është pjesë integruese e të mësuarit gjuhësor në mënyrë që nxënësit të bëhen gjithnjë e më tepër të ndërgjegjshëm për mënyrën e tyre të të mësuarit , zgjidhjet që u janë ofruar dhe për ato që u përshtaten më mirë. Edhe në kuadrin e një institucioni të dhënë ne mund t'i mësojmë pak nga pak të bëjnë zgjedhjet e tyre në respekt të objektivave, të materialit dhe metodave të punës , për nevojat e tyre, motivimet, karakteristikat dhe burimet.

Ne shpresojmë se *Kuadri i referencave* do të jetë i nevojshëm jo vetëm për mësuesit dhe partnerët edukativë por edhe për nxënësit duke i ndihnmuar që të bëhen më të ndërgjegjshëm për zgjedhjet që u ofrohen dhe më qartë përsa u përket zgjedhjeve që ata bëjnë.

6.4. DISA ZGJEDHJE METODOLOGJIKE PËR MËSIMDHËNIEN DHE TË MËSUARIT E GJUHËVE

Deri tani *"Kuadri i referencavë"* u mor me përpunimin e një modeli përdorimi të gjuhës dhe të përdoruesit të saj sa më të plotë të jetë e mundur, duke tërhequr vëmendjen, gjatë gjithë kohës, në përshtatjen e përbërësve kryesorë të modelit të të mësuarit, të mësimdhënies dhe vlerësimit. Kjo përshtatje është konsideruar kryesisht në bazë sipas përmbajtjes dhe objektivave të të mësuarit, që janë përmbledhur shkurt ne seksionet 6.1 dhe 6.2.

Megjithatë, një kuadër reference për të mësuarit, mësimdhenien dhe vlerësimin e gjuhëve duhet të trajtojë gjithashtu edhe metodologjinë pasi përdoruesit padyshim do të duan të reflektojnë në hapat e tyre dhe t'u njihen vendimet e tyre metodologjike në një kuadër të përgjithshëm. Kapitulli 6 ndërmerr një kuadër të këtij lloji.

Duhet insistuar në faktin që në këtë kapitull aplikohen të njëjtat kritere si tek të tjerët. Duhet që ecuritë e metodologjisë së mësimdhënies dhë të të mësuarit të jetë sa më e plotë dhe të paraqesë për pasojë të gjitha opsionet në mënyrë të qartë dhe transparente duke shmangur mbrojtjen apo dogmatizmin. **Këshilli i Europës ka si parim metodologjik themelor** të konsiderojë se metodat e zbatimit për të mësuarit, mësimdhënien dhe kërkimin janë ato që ne i konsiderojmë si më efikaset për të arritur objektivat e duhura në funskion të nxënësve në fjalë në mjedisin e tyre social. Efikasiteti varet nga motivimi dhe karakteristikat e nxënësvë si dhe nga lloji i burimeve njerëzore dhe materialet që mund të fusim në lojë. Respektimi i këtij parimi themelor çon me siguri në një larmi më të madhe të objektivave dhe në një shumëllojshmëri edhe më të madhe të metodave dhe të materialeve.

Tani për tani, mënyrat e të mësuarit dhe të mësimdhënies së gjuhëve moderne janë të shumta. Gjatë shumë viteve Këshilli i Europës ka inkurajuar metodologji të bazuara në nevojat komunikative të nxënësve dhe përshtatjen e metodave dhe të materialeve të duhura me karakteristikat e tyre dhe që lejonin t'u përgjigjej nevojave. Mëgjithatë, siç është paraqitur qartë në 2.3.2 (shih faqen 21) dhe gjatë gjithë këtij dokumenti, *Kuadri i Referencave* nuk ka për qëllim të promovojë një metodë mësimdhënie të veçantë, por të paraqesë zgjedhje. Një shkëmbim informacioni lidhur më këto zgjedhje dhe eksperiencë që duhet të jëtë nga terreni. Në këtë fazë nuk mund të signaler disa nga opsionet e dala në praktikat ekzistuese dhe t'u kërkojmë përdoruesve të *Kuadrit të Referencës* të kompletojnë ato duke u nisur nga njohuritë e tyre nga eksperienca e tyre. Një përmbledhje me guidën e përdoruesit është në dispoziocion për këtë arsye.

Nëse disa praktikantë, pas reflektimit, mbetën të bindur se do ti arrijnë më mirë objektivat e publikut për të cilin ata kanë përgjegjësinë me metoda të tjera përveç atyre të këshilluara nga Këshilli i Europës, ne shpresojmë të na e bëjnë me dije dhe të na thonë si dhe partnerëve tanë çfarë metodash përdorin ata dhe çfarë objektivash ndjekin ata. Një

shkëmbim i tillë mund të çojë në një kuptim më të gjerë të shumëllojshmërisë dhë kompleksitetit të botës së mësimdhënies së gjuhëve., në një debat për këtë temë gjithnjë e më të preferuar për një pranim të mendimit dominues kryesisht sepse është dominues.

6.4.1 Ecuri të përgjithshme

Si rregull i përgjithshëm nga nxënësit pritet që të përftojnë/të mësojnë një L2 sipas një prej modaliteteve të mëposhtëme:

a. me ekspozim direkt më përdorim autentik të gjuhës në L2

- ballë për ballë më bashkëbisedues vendas
- duke dëgjuar biseda në të cilat nuk merr pjesë
- duke dëgjuar radio, regjistrime, etj.
- duke dëgjuar dhe parë televizion, video, etj.
- duke lexuar tekste të shkruara origjinale dhe jo progresiv (gazeta, revista, tregime, romane, njoftime, reklama, etj.)
- duke përdorur programe kompjuterike, CDROM-e, etj.
- duke marrë pjesë në forume on-line dhe jashtë linje
- duke marrë pjesë në orë mësimore ku përdoret L2 si gjuhë mësimdhënie.

b. me ekspozim direkt ndaj bisedave gojore dhe me tekste të shkruara të përzgjedhura (dmth, progresiv) në L2 ("prurje e kuptueshme")

c. me pjesëmarrje direkte në një ndërveprim komunikativ autentik në L2, përshembull si partner një bashkëbiseduesi kompetent.

d. me pjesëmarrje në detyra të konceptuara enkas dhe të përpunuara në L2 ("prurje e kuptueshme")

e. në mënyrë autodidakte, me studime individuale (me udhëzues) duke ndjekur objektivat që caktohen dhe duke përdorur materialin pedagogjik të disponueshëm

f. me kombinim të prezantimeve, shpjegimeve (mekanike) dhe të aktiviteteve praktike e gjitha e bërë në L2

g. me kombinim të aktiviteteve si në pikën **f** por duke përdorur L1 për organizimin e orës së mësimit, shpjegimet etj

h. me kombinim të aktiviteteve të lartpërmendura duke filluar nga pika **f**, por duke reduktuar në mënyrë progresive përdorimin e L1, duke propozuar më shumë detyra në kuadër të një planifikimi, realizimi dhe të një vlërësimi të aktivitetit në klasë në mënyrë individuale dhe në grup, me ndihmën e mësuesit dhe duke negociuar ndërveprimin me qëllim që tu përgjigjemi nevojave të nxënësvë të ndryshëm, etj.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe do të shpjegojnë ecurinë që ndjekin në vija të përgjithshme, qoftë edhe njëra nga ato të përmendura më lart ose ndonjë tjetër

6.4.2 Ecuri të veçanta

Duhet marrë në konsideratë **roli respektiv i mësuesve, nxënësve dhe mjeteve mbështetëse**.

6.4.2.1 Çfarë proporcionesh të ndryshme të kohës së kursit mund (duhet) të kushtohet

a. nga mësuesi paraqitjes dhe shpjegimit etj. të gjithë klasës?
b. vargut të pyetjevë/përgjigjeve të të gjithë klasës (duke dalluar pyetjet që i referohen, informacionit dhe kontrollit)?
c. punës në grup ose dy e nga dy?
d. punës individualë?

6.4.2.2 Mësuesit duhet të ndërgjegjësohen se sjelljet e tyre, që reflektojnë qëndrimet e tyre dhe aftësitë e tyre, përbëjnë një pjesë të rëndësishme të mësimit/përftimit të një gjuhe. Ata luajnë një rol që nxënësit e tyre janë të prirur të imitojnë në përdorimin në të ardhmen të gjuhës dhe në një praktikë të mundshme në pozicionin e mësuesit.

Çfarë rëndësie i duhet dhënë
- Aftësisë për të dhënë mësim?
- Aftësisë për të mbajtur klasën (organizim)?
- Kapacitetit për të bërë kërkime dhë për të marrë distancë në krahasim më eksperiencën e tij?
- Stileve të mësimdhënies?
- Kuptimit të vlerësimit dhe kapacitetit për ta vënë në zbatim atë?
- Njohurive sociokulturore dhe aftësive për ta mësuar atë?
- Sjelljeve dhe aftësive ndërkulturore?
- Njohurive kritike dhe vlerësimit të literaturës si dhe aftësive për ta mësuar atë?
- Kapacitetit pë të individualizuar mësimdhënien në klasa ku gjenden nxënës, mënyra e të mësuarit e të cilëve dhe aftësitë janë të ndryshme?

Në ç'mënyrë zhvillohen më mirë kapacitetet e ndryshme dhe cilësitë?

Gjatë punës në grup ose dy e nga dy, mësuesi mund
a. Të kënaqet me mbikqyrjen dhe të ruajë disiplinën?
b. Të qarkullojë për të ndihmuar në realizimin e punës?
c. Të jetë i disponueshëm për punë individuale?
d. Të përshtasë një rol lehtësuesi dhe vëzhguesi, të pranojë vërejtjet e nxënësve për të mësuarit e tyre dhe të reagojë, të koordinojë më tepër aktivitetet e tyre dhe të këshillojë e të kontrollojë?

6.4.2.3 A mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit
a. Të ndjekin të gjitha direktivat e mësuesit dhe vetëm ato, në mënyrë të rregullt dhe të disiplinuar dhe të marrin fjalën vetëm kur u kërkohet një gjë e tillë?
b. Të marrin pjesë aktivisht në procesin e të mësuarit duke bashkëpunuar me mësuesin dhe studentët e tjerë në mënyrë që të bien dakord për objektivat dhe metodat dhe të angazhohen në aktivitete vlerësimi për të bërë rregullisht përparime drejt një pavarësie më të madhe?
c. Të punojnë në mënyrë të pavarur me ndihmën e materialeve të të mësuarit autodidakt dhë të vetëvlerësohen?
d. Të jenë në garë?

6.4.2.4 Çfarë **përdorimi** duhet të kenë **mjetet teknike** (kaseta video dhe audio, kompjuter etj)?

a. Asnjë
b. Për demostrime, përsëritje etj me të gjithë klasën
c. Në formën e një laboratori multimedia
d. Për një mësimdhënie individuale të vetëdrejtuar
e. Si bazë për një punë në grup (diskutime, lojëra bashkëpunuëse dhe konkuruese etj)
f. Në një rrjet ndërkombëtar shkollor të informatizuar të hapur për shkollat, klasat dhe individët.

Përdoruesit e Kuadrit të R eferencave do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit
- Përgjegjësitë dhe rolet relative të mësuesvë dhe të nxënësvë në organizim, administrim, drejtim dhe vlerësim të procesit të mësimdhënies/të mësuarit.
- Përdorimin e matërialevë pedagogjike.

6.4.3. Roli i teksteve

Çfarë **roli** duhet të luajnë **tekstet** në mësimdhënie dhe në të mësuarin e gjuhëve?

6.4.3.1 Si duhet të mësojnë nxënësit ose çfarë kërkojmë ne që ata të mësojnë nga tekstet gojore ose të shkruara (shih 4.6)

a. Me ekspozim të thjeshtë ndaj disa teksteve?
b. Me ekspozim të thjeshtë, por duke u siguruar për kuptueshmërinë e matërialit të ri duke gërshetuar kontekstin gojor, mbështetjen pamore etj?
c. Me ekspozim ndaj tekstit, me një përmbajtje të nënkuptuar dhe të ndihmuar me pyetjë/përgjigje në L2, pyetje me shumë alternativa, me të dyja tekst/imazh, etj?
d. Njësoj si në **c**, por me:
    - një kontroll të të kuptuarit në L1?
    - shpjegime në L1?
    - shpjegime në L2, përfshi edhe përkthimet e duhura?
    - përkthime sistematike në L1 nga nxënësit dhe studentët?
    - aktivitete kuptimi në grup ose kuptim paraprak dhe paraleximi, etj?

6.4.3.2 Dëri në ç'pikë tekstet gojore ose të shkruara propozuar studentëve duhet të jenë:
a. "Autentikë", domethënë produkte me një qëllim komunikativ dhe jo për mësimin e gjuhës? Psh:

- dokumenta autentike të pasajuara që has nxënësi gjatë përvojës së tij direkte të përdorimit të gjuhës (të përditshmë, revista, emisione radioje, etj)
- tekste autentikë të përzgjedhura, të klasifikuara sipas shkallës së vështirësisë ose të ndryshuara për të qënë të përshtatshme dhe duke marrë parasysh përvojën, qëndrat e interesit dhe karaktëristikat e nxënësit

b. Të konceptuara specifikisht si materiale për mësimdhënien e gjuhës?

Psh.

- tekste si ato autentikët e lartpërmendura (psh materiale kuptimore gojore të regjistruara me aktorë)
- tekste të përpunuara për të sjellë në kontekst shembuj me përmbajtje gjuhesore për t'u mësuar (psh. në një mësim ose kapitull)
- fjali të izoluara si ushtrime (fonetike dhe gramatikore)
- udhëzime dhe shpjegime etj. manuale, udhëzime tekstesh dhe provimesh, gjuha e mësuesit në klasë (direktiva, shpjegime organizim etj).

Mund të kosiderojmë këto të fundit si tipe tekstesh të veçanta. A janë të lehta për t'u kuptuar dhe të këndshme për t'u punuar? Çfarë vëmendje i është kushtuar përmbajtjes, formulimit dhe paraqitjes për t'u siguruar.

6.4.3.3 Deri në ç'pikë duhet që nxënësit jo vetëm ti **trajtojnë tekstet** por edhe të **prodhojnë tekste**? Mund të jenë

a. me gojë

- tekste të shkruar të lexuar më zë të lartë
- përgjigje më gojë ndaj pyetjeve ushtrimore
- recitim i teksteve të mësuara përmendësh (pjesë teatrale, poema etj)
- ushtrime në dy veta ose në grup
- pjesëmarrje në diskutime formale dhe jo formale
- biseda të lira në klasë osë gjatë shkëmbimevë mes nxënësve
- parashtrime

b. me shkrim

- diktim
- ushtrime me shkrim
- hartime
- përkthime
- raporte më shkrim
- projekte pune
- letër një korespondenti
- pjesëmarrje në një rrjet shkëmbimesh shkollorë me telekopje ose e-mail-e

6.4.3.4 Në mënyrat marrëse, prodhuese dhe ndëraktive a mund të presim nga nxënësit që të njohin tipe tekstesh që ata të zhvillojnë në mënyra të ndryshme dhe të përshtashme për të dëgjuar, lexuar, folur dhe shkruar si më vete ashtu edhe si anëtar i një grupi (psh duke ndarë ide dhe interpretime gjatë ecurive të kuptimit dhe të riformulimit) dhe deri në ç'pikë? A mund t'i ndihmojmë?

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- vendin e teksteve (gojore dhe me shkrim) në programin e tyre të mësidhënies/të mësuarit dhe aktivitetet praktike
- parimet sipas të cilave janë përzgjedhur tekstet, përshtatur ose krijuar, organizuar dhe paraqitur
- nëse tekstet janë progresive
- nese a. presim nga nxënësit që të bëjnë diferencën mes llojit të teksteve dhe të zhvillojnë stile

të ndryshme leximi të përshtatur llojit të tekstit dhe që të lexojnë në detaje ose për ide të përgjithshme, pika të veçanta etj, dhe nëse b. i ndihmojmë të bëjnë një gjë të tillë.

6.4.4.4 Detyra dhe veprmtari

Deri ku mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të mësojnë me detyra dhe aktivitete? (shih 4.3 dhe 4.4) dhe me

- **a.** pjesëmarrje të thjeshtë në aktivitete spontane?
- **b**. pjesëmarrje të thjeshtë në aktivitete të planifikuara në bazë të llojit të aktivitetit, qëllimit, supports, produktit, të rolit dhe të aktivitetit të pjesëmarrësit etj.?
- **c**. Me pjesëmarrje jo vetëm me dëtyrë por dhe përgatitje, në analizë dhe në vlerësim?
- **d.** Si në c, por shoqëruar me një ndërgjegjësim eksplicit për objektivat, llojin dhe strukturën e detyrave, pritjes për sa i përket rolit të pjesëmarrësve etj?

6.4.5 Strategji komunikative

Zhvillimi i kapacitetit të nxënësit për të përdorur **strategjitë komunikative** (shih 4.4) duhet të jetë:

- **a**. konsideruar si i transferueshëm nga përdorimi i nxënësit në L1 ose të lehtësuara
- **b**. duke krijuar situata dhe duke ngritur aktivitete (psh. loja me role,) që kërkojnë operacione strategjike planifikimi, ekzekutimi, vlerësimi dhe remediation?
- **c.** Si në **b**. por duke inkurajuar nxënësin të përqëndrohet tek një strategji e dhënë dhe ta ndjekësh ose duke kërkuar që ta bëjë një gjë të tillë në se është rasti ?

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit vendin e detyrave, të aktiviteteve dhe të strategjive në programet e tyre të mësimdhënies/të mësuarit në gjuhë.

6.4.6 Forma të ndryshme të zhvillimit të kompetencave të përgjithshme

Zhvillimi i kompetencave të përgjithshme (shih Sektion 5.1) mund të marrë rrugë të ndryshme.

6.4.6.1 Për sa i përket njohjes së botës, mësimit të një gjuhe të re nuk do të thotë se po nisemi nga asgjë. Një pjesë e mirë, nëse nuk është thelbësorja e njohurive për të cilat kemi nevojë, mund të konsiderohet sikur mësohen vetë. Megjithatë, nuk bëhet fjalë vetëm për të vendosur fjalë të reja mbi ide të vjetra edhe pse është për tu përmendur që kuadri i nocioneve të përgjithshme dhe të specifikuara propozuar në *Threshold Level* (dhe në Niveli i pragut në frëngjisht është gjerësisht i përshtatshëm dhe adekuat për rreth 20 gjuhë europiane që i përkasin familjeve gjuhësorë të ndryshme. Duhet të krijohet një opinion për t'u shprehur lidhur me çështje si: gjuha e mësimdhënies ose e vlerësimit a supozon një njohje të botës që tejkalon, në fakt, nivelin e pjekurisë së nxënësit ose a është ajo jashtë eksperiencave të një personi madhor? Nëse është kështu, atëherë një gjë e tillë nuk shkon. Nuk duhet të shtrojmë pyetjen; në rast të përdorimit të një gjuhe të huaj (joamtare) si gjuhë mësimdhënie në shkollë ose në universitet (si në fakt në mësimdhënien e gjuhës amtare) përmbajtja dhe gjuha në të cilën jepet mësim janë të dyja

të reja. Në të shkuarën manuale gjuhësh si ato të edukatorit të njohur çek të shek. XVII, Comenius, u përpoqën të strukturonin në mënyrë të qartë mësidhënin e gjuhës më qëllim që t'u jepej të rinjve një pamje e strukturuar e botës.

6.4.6.2 Për sa i përket zhvillimit të dijes sociokulturore dhe të habilete ndërkulturor, qëndrimi është paksa i ndryshëm. Në disa këndvështrime, popujt e Europës duket së ndajnë një kulturë të përbashkët. Në disa të tjera, ka një shumëllojshmëri të konsiderueshme, jo vetëm nga një vend në tjetrin por edhe mes rajoneve, klasave, komuniteteve etnike, gjinive etj. Duhen shqyrtuar me kujdes prezantimi i kulturës së huaj dhe zgjedhja e grupit ose e grupeve sociale mbi të cilat përqëndrohemi. Ka më pak vënd për stereotipet piktoreske, në përgjithësi arkaike dhe folklorike të ngjashme me ato që gjejmë tek librat e ilustruar për fëmijë (nallanet dhe mullinjtë në Hollandë, kasollet angleze me pragun e zbukuruar me trëndafila)? Ata kapin imagjinatën dhe mund të jenë motivues kryesisht për më të vegjlit. Shpesh i korespondojnë, në një mënyrë ose në një tjetër, imazhit që vendi në fjalë i jep vetes dhe, këto mbrohen dhe paraqiten përpër festivale. Nëse është kështu, mund t'i paraqesim në këtë këndvështrim. Nuk kanë ndonjë gjë të madhe të përbashkët me jetën e përditshme të shumicës së popullatës. Duhet gjetur një ekuilibër nën dritën e qëllimit edukativ, që është zhvillimi I aftësisë shumëkulturore të nxënësve.

6.4.6.3 Për pasojë, si duhet ti trajtojmë aftësitë jo specifikisht gjuhësore në një kurs gjuhe?

- **a.** duke konsideruar që ato ekzistojnë tashmë ose që ato janë krijuar diku (psh,. në një disiplinë tjetër të mësuar në L1) në mënyrë të mjaftueshme që të mund ti kosiderojmë si të përftuara në L2.
- **b.** duke i trajtuar aty për aty kur del çështja.
- **c**. duke përzgjedhur ose duke prodhuar tekste që ilustrojnë pika të reja dhe fusha të reja njohurish.

d. me kurse ose manuale që trajtojnë fusha të veçanta (Landeskunde, qytetërim etc) në L1 dhe në L2.

- **e.** me një përbërës ndërkulturor të konceptuar për të nxitur ndërgjegjësimin e vazhdueshëm të së kaluarës respektive të nxënësit dhe të folësit vendas në terma sociokulturore, të eksperiences dhe proceseve kognitive
- **f.** me loja me role dhe simulime
- **g.** me përdorimin e L2 si një gjuhë mësmdhënie të disiplinave të tjera
- **h.** me kontakt direkt me folës vendas dhe tekste autentike

6.4.6.4 Tipare të personalitetit, motivimet, sjelljet, besimet etj. e nxënësit (shih 5.1.3) mund të

- **a**. lihen mënjanë sikur ti përkisinin vetëm nxënësit
- **b.** të merren në konsideratë në planifikimin dhë vijimësinë e proçesit të të mësuarit
- **c.** të trajtohen si një objektiv i programit të mësimit

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit
- mjetet e listuara më lart (ose të tjera) që zbatojnë për të zhvilluar kompetencat e përgjithshme

- ndryshimet që dalin nëse:a. flasim për sjellje praktike si për një subjekt, b. janë objekt i një stërvitjeje, c. janë treguar me akte të shoqëruara më përdorimin e gjuhës ose nëse, d. mësohen duke përdorur gjuhën e huaj si gjuhë mësidhënie.

6.4.6.5 Për sa i përket kapacitetit për të mësuar, do të presim/kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë **kapacitetet e tyrë për të mësuar** dhe **aftësitë e tyre për zbulim** ndërsa pranojnë **përgjëgjësinë** e mësimit të tyre (shih 5.1.4)

a. si një "efekt" të thjeshtë të mësidhënies dhe të të mësuarit, pa dispozita as planifikime të veçanta
b. duke transferuar në mënyrë progresive përgjegjësinë e të mësuarit të mësuesit tek nxënësit dhe duke i inkurajuar të mendojnë për të mësuarin e tyre dhe të ndajnë eksperincat më nxënës të tjerë
c. duke rritur sistematikisht shkallën e ndërgjegjës që ka nxënësi për proçesin e mësidhënies/të mësuarit në të cilin është angazhuar
d. duke ftuar nxënësit të marrin pjesë në eksperimentimin e hapave metodologjikë të ndryshme
e. duke përfituar nga nxënësit që të identifikojnë stilin e tyre cognitiv dhe, për pasojë zhvillimin e strategjive të tyre të të mësuarit

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit masat që marrin për të bërë progres në zhvillimin e nxënësve dhe të studentëve drejt një përdorimi dhe të mësuari të gjuhës të përgjegjshëm dhe të pavarur.

6.4.7 Zhvillimi i aftësive gjuhësore

Si mund të lehtësojmë më mirë zhvillimin e aftësive gjuhësore të nxënësit për sa i përket fjalorit, gramatikës, shqiptimit dhe ortografisë?

6.4.7.1 Deri ku mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë **fjalorin** e tyre?

a. me ekspozim të thjeshtë ndaj fjalëve dhe shprehjeve frazeologjike në tekste autentike gojore ose të shkruara
b. me deduksion të nxënësit ose përdorim të një fjalori konsultuar sipas nevojave të kursit, të detyrave dhe të aktiviteteve
c. me prezantim të fjalëve në kontekst, psh, në tekste manuale shkollore dhe përdorim që vazhdon në ushtrime, aktivitete kërkimore etj.
d. me paraqitjen të tyre shoqëruar me ndihmë pamore (imazhe, gjeste dhe mimikë, veprime koresponduese, objekte të ndryshme etj)
e. me memorizim të listës së fjalëve, etj me përkthimin e tyre
f. me kërkim të fushës semantike dhe leksikore
g. me ushtrime në përdorimin e fjalorëve njëgjuhësh dhe dygjuhësh, glosarë dhe thesaurus dhe çdo lloj reference tjetër

h. me shpjegim të funskionimit të strukturës leksikore dhe zbatimi që rezulton (psh, prejardhje, parashtesë, sinonime, antonime, fjalë të përbëra, të përngjitura, idioma etj)
i. me një studim pak a shumë sistematik të shpërndarjes së ndryshme të elementëve leksikore në L1 dhe në L2 (semantika kontrastive).

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit mënyrën me të cilën elementët e fjalorit (kuptim dhe forme) të paraqiten dhe të mësohen nga nxënësit dhe studentët.

6.4.7.2 Sasia, shtrirja dhe zotërimi e fjalorit janë parametra thelbësorë të përftimit të gjuhës dhe për pasojë të vlerësimit të kompetencave gjuhësore të nxënësit dhe të planifikimit të mësidhënies dhe të mësimit të gjuhës.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe shpjeojnë sipas rastit
- sasinë e fjalorit që nxënësi do të ketë nevojë të zotërojë ose që duhet të pajiset (psh numri i fjalëve dhe shrehjeve)
- shtrirja e fjalorit që nxënësi do të ketë nevojë të zotërojë ose që duhet të zotërojë ose me të cilin do të duhet të pajiset (psh. temat, fushat etj.)
- tipi i kontrollit të fjalorit që nxënësi ka nevojë të ushtrojë ose që duhet të ushtrojë - nëse ka vend për, dallimin mes të mësuarit për njohuri dhe të kuptuarit dhe atij për memorizimin dhe prodhimin
- përdorimi i teknikave të induksionit, mënyra se si janë vënë në zbatim

6.4.7.3 Zgjedhja e fjalorit

Konceptuesit e provimeve dhe të materialit pedagogjik duhet të zgjedhin fjalorin që do të fusin. Konceptuesit e programeve dhe të referencialeve nuk janë të detyruar ta bëjnë por mund të shpresojnë të japin linja drejtuese në interes të transparencës dhe të koherencës së udhëzimeve zyrtare. Ka një sërë opsionesh.

- zgjedhja e fjalëve dhe e shprehjeve kyçe **a**. në fushat tematikë të kërkuara për të realizuar detyrat komunikative që i korespondojnë nevojave të nxënësit, **b**. që konkretizojnë ndryshimet kulturore dhe/ose vlerat dhe besimet signifikative të ndarë nga grupet sociale gjuha e të cilit studiohet.
- Ndjekja e parimeve të statistikavë leksikore duke përzgjedhur fjalët më të përdorshme në një gjuhë korpuse ose në fusha të reduktuara tematike
- Përzgjedhja e teksteve autentike gojore dhe të shkruara dhe mësimi/mësidhënia pa kufizime e fjalëve që përmban
- Mosplanifikim i pasurimit të fjalorit por ta lejosh të vetëzhvillohet në mënyrë organike në një farë mënyre në përgjigje të kërkesës së nxënësit ndërsa merr përsipër detyra komunikative.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe thjeshtojnë sipas rastit parimet që kanë drejtuar seleksionimin leksikor.

6.4.7.4 Aftësia gramatikore ose aftësia për të organizuar fjali, për të transmetuar kuptimin është në qendër edhe të kompetencës komunikative dhe pjësa më e madhe e tyre (edhe pse jo të gjithë) që interesohen për planifikimin, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve i kushtohen veçanërisht administrimit të procesit të të mësuarit që të çon aty. Gjë që, në përgjithësi ka për pasojë përzgjedhjen, organizimin, progresin dhe praktikën e të dhënave të reja duke filluar nga fjali të thjeshta, të përbëra nga një frazë dhe ku çdo element përfaqësohet nga një fjalë e vetme (psh. Maria është e lumtur) dhe duke përfunduar me fjali e fraza komplekse, struktura e të cilave dhe gjatësia janë të pakufizuara. Megjithatë kjo nuk pengon aspak futjen e parakohshme të frazave komplekse sipas analizës, por të paraqitura si shprehje të pandryshueshme (psh. si një element të fjalorit) ose si një strukturë për futjen e një elementi paradigmatik (S'il vous plait, pourrais-je avoir…) ose si fjalë të mësuara në mënyrë të përgjithshme nga një këngë (C'est la mère Michel qui a perdu son chat, qui crie par la fenêtre qui le lui rendra…)

6.4.7.5 Kompleksiteti i lidhur me sintaksë nuk është i vetmi parim i progresit për t'u marrë në konsideratë.

1. **Prodhimtaria komunikative e kategorive gramatikore** duhet marrë në konsideratë, domethënë roli i tyre për shprehjen e nocioneve të përgjithshme. Për shembull, a është e drejtë që nxënësit të ndjekin një progres që ti lërë të paaftë, pas dy viteve studim, për të treguar një ngjarje të ndodhur?
2. **Të dhënat kontrastive** kanë një rëndësi të madhe në vlerësimin e ngarkesës së mësimit dhe për pasojë në rendimentin e progreseve të lidhura me to. Psh. Fjalitë e varura në gjuhën gjermane u shkaktojnë i nxjerrin më shumë vështirësi nxënësve anglezë dhe atyre francezë për sa i përket rendit të fjalëve sesa një holandishtfolësi. Megjithatë, nxënësit e gjuhëve të afërta si psh gjermanisht/holadisht ose çekë/slovakë/ rrezikojnë të bëjnë një përkthim mekanik fjalë për fjalë.
3. **Ligjëratat autentike** më gojë si dhe më shkrim mund, deri në një farë mase, të jetë objekt i nje progresi gramatikor. Por ka mundësi që të ekspozojë nxënësin në struktura të reja, madje dhe kategori të reja. Mundet që nxënësi i shkathët ti përftojë ato dhe ti përdorë para të tjerave që duken më themelore.
4. Mundet gjithashtu që të marrin parasysh "mënyrën natyrore" të përftimit të gjuhës amtare nga fëmija në planifikimin e një programi të L2.

Kuadri i Referencave nuk do të mund të zëvëndësonte gramatikat e referencave ose të jepte një progres rigoroz (edhe pse klasifikimi i nxënësve sipas nivelit të tyre supozon një përzgjedhje, nga ku del dhe një organizim global) por jep një kuadër më anë të të cilit praktikuesit mund të bëjnë të ditura vendimet e tyre.

6.4.7.6 Në përgjithësi konsiderojmë fjalinë si një fushë të përshkrimit gramatikor. Megjithatë disa nga marrëdhëniet ndërfrastike (psh anaphora, përemër dhe fjali ndajfoljore) mund të trajtohen sikur bëjnë pjesë në kompetencat gjuhësore sesa në

kompetencat pragmatike (psh): Nous ne pensions pas que Jean irait a l'exposition. Et pourtant, il y etait).

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit
- bazën mbi të cilën elementët gramatikorë, kategoritë, strukturat, operacionet dhe marrëdhëniet përzgjidhen dhe organizohen në progresion
- mënyrat e hyrjes në kuptimin që i japim nxënësve
- roli i gramatikës kontrastive në mësimdhënie dhe të mësuarin e gjuhëve
- rëndësia relative që i jepet regjistrit, lehtësisë dhe saktësisë së gjuhës së përdorur në lidhje më ndërtimin gramatikor të fjalive
- në cilën masë do ti bëjmë nxënësit të ndërgjegjshëm për gramatikën a. që nga gjuha e tyre amtare, b. nga gjuha e huaj, c. nga marrëdhëniet e tyre kontrastive.

6.4.7.7 Mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë komptencat e tyre gramatikore

- **a.** në mënyrë induktive me ekspozim në të dhëna të reja gramatikore, siç shfaqen në dokumenta autentike
- **b**. në mënyrë induktive duke futur elementë të rinj gramatikorë, kategori, struktura, rregulla etj. në tekste të prodhuara posaçërisht për të treguar formën e tyre, funskionin dhe kuptimin
- **c.** si në pikën **b**., por të shoqëruara me shpjegime dhe ushtrime formale
- **d.** me prezantim të paradigmave formale, tabelave strukturore etj. Ndjekur nga shpjegime metagjuhësore të përshtatura në L2 ose në L1 dhe ushtrime formale.
- **e.** me qartësim dhe në rast të kundërt me riformulim të hipotezave të nxënësve etj.

6.4.7.8 Nëse përdorim ushtrime formale, ata mund ti përkasin tipave të mëposhtëm

- **a.** tekste me boshllëqe
- **b.** ndërtim fjalish mbi një model të caktuar
- **c.** zgjedhje të shumta
- **d.** ushtrime zëvëndësimi në një kategori (psh njëjës/shumës, e tashme/e shkuar, aktiv/pasiv etj)
- **e.** kombinim të fjalivë (psh, lidhore, fljali ndajfoljore dhe emërore etj.)
- **f.** përkthim i fjalive nga L1 në L2
- **g.** pyetje/përgjigje duke përdorur disa struktura
- **h**. ushtrime për zhvillimin e lehtësimit gjuhësor të përqëndruar në gramatikë etj.

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit
Si a. është analizuar, në mënyrë progresive dhe paraqitur për nxënësit struktura gramatikore b. si e përftojnë ata.
- si dhe sipas cilave parime, sensi leksikor, gramatikor dhe pragmatik në L2 transmetohet tek nxënësit dhe si e vënë ata në dukje psh:
- me përkthim nga L1 në L2
- me një përkufizim ose një shpjegim në L2

- me një përdorim në kontekst.

6.4.7.9 Shqiptimi

Si mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë kapacitetet e tyre të shqiptimit të një gjuhe

- **a.** me një ekspozim të thjeshtë tek fjalitë origjinale të shprehura me gojë?
- **b.** me një imitim në kor (kolektiv)
  - të mësuesit?
  - të rëgjistrimit audio të folësit të lindur?
  - të regjistrimit video të folësve të lindur?
- **c**. nëpërmjet një pune personale në laboratorin e gjuhëve?
- **d.** me lexim fonetik më zë të lartë të teksteve me gjatësi të llogaritur?
- **e.** me ushtrim të veshit dhe ushtrime fonetike?
- **f.** si në pikën **d.** dhe **e.** por me mbështetjen e teksteve në traskiptim fonetik?
- **g.** me një ushtrim fonetik të qartë (shih 5.2.1.4)?
- **h.** me mësimin e rregullave ortoepike (domethënë, shqiptimin në grafi të ndryshme)
- **i.** me një zbatim të praktikave të lartpërmendura?

6.4.7.10 Ortografia

Si mund të presim ose kërkojmë nga nxënësi që të zhvillojë kapacitetin e tij për të zotëruar sistemin e të shkruarit të një gjuhe

a. me një trasferim të thjeshtë në L1?
b. me ekspozim ndaj teksteve të shkruara autentike
   - të shtypur?
   - të daktilografuar?
   - dorëshkrime?
c. me memorizim të alfabetit në çështje të lidhura me vlera fonetike (psh. Shkrime latine, cirillike ose greke, ndërsa alfabeti i gjuhës amtare është i ndryshëm) si dhe me shenja dikritike dhe me shënja pikësimi?
d. me praktikë të shkrimit korsiv (psh shkrime cirilike ose gotike) dhe njohje të rregullave kombëtare karakteristikë të dorëshkrimeve?
e. me memorizim të formës së fjalëve (të marra në mënyrë individuale ose duke zbatuar rregullat drejtshkrimore) si dhe rregullat e pikësimit?
f. me praktikën e diktimeve?

Përdoruesit e *Kuadrit të Referencave* do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit se si format ortografike dhe fonetike të fjalëve, fjalive etj. janë transmetuar tek nxënësit dhe si i kanë mësuar nxënësit ato.

6.4.8 Transferim i aftësisë sociogjuhësoree?

Mund të themi që zhvillimi i aftësisë sociogjuhësore të nxënësit është i tranferueshëm nga përvoja që ka nxënësi për jetën sociale apo i lehtësuar

a. nga paraqitja në një gjuhë autentike të përdorur në mënyrën e duhur në kuadrin e saj social?
b. Nga përzgjedhja apo prodhimi i teksteve që marrin si shembull ndryshimet sociolinguistike mes shoqërisë së origjinës dhe asaj të gjuhës që studion?
c. Duke tërhequr vëmendjen mbi ndryshimet sociolinguistike kur ato shfaqen, duke i shpjeguar dhe duke i diskutuar?
d. Duke pritur që gabimet të kryen dhe duke i analizuar, shpjeguar dhe duke treguar përdorimin e drejtë?
e. Si një pjesë e mësimdhënies shpjeguese të një komponenti sociokulturor në studimin e një gjuhe të gjallë?

6.4.9 Zhvillim i aftësive pragmatike

Zhvillimi i aftësive pragmatike të nxënësit (shih 5.2.3) mund të :

a. konsiderohet si i transferueshëm nga arsimimi dhe nga eksperienca e përgjithshme në në gjuhën amtare L1 ? apo i lehtësuar
b. duke rritur në mënyrë progresive vështirësinë e strukturës së ligjërimit dhe përhapjen funksionale të teksteve që u paraqiten nxënësve?
c. duke kërkuar nga nxënësi që të shkruajë tekste të një vështirësie të konsiderueshme apo duke përkthyer nga L1 në L2 tekste më të vështirë?
d. duke zbatuar detyrat që kërkojnë një shtrirje funksionale gjithnjë e më të zgjeruar dhe pjesmarrje në modelet këmbimit verbal?
e. nga një punë për ndërgjegjësimin (analizë, shpjegim, teknologji) që i shtohen aktiviteteve praktike?
f. nga një mësimdhënie shpjeguese dhe nga përdorimi i funksioneve, modeleve të këmbimit verbal dhe të strukturës së ligjerimit?

Përdoruesit e Kuadrit të referencave do të shqyrtojnë dhe shprehin qartë sipas rastit
- në ç'masë mund të konsiderojmë si të përfituara kompetencat sociolinguistike dhe pragmatike si dhe përdorimin e një strategjie ligjërimi, apo ta lëmë të zhvillohet natyrshëm
- ç'farë metodash dhe teknikash duhet të zbatohen për të realizuar zhvillimin e tyre kur është e nevojshme dhe e duhur për t'u bërë.

6. 5 GABIMET DHE LAPSUSET

Gabimet shkaktohen nga një devijim apo paraqitje e deformuar e aftësisë së kërkuar. Bëhet fjalë për një përshtatje të aftësisë dhe performancës së nxënësit që ka zhvilluar rregulla të ndryshme të normave të L2.
Lapsuset ndodhin kur përdoruesi është i paaftë të zbatojë aftësitë e tij, siç mund të jetë rasti një folësi vendas.

6.5.1 Qëndrimi ndaj gabimeve

Shumë **qëndrime** janë të mundshme **ndaj gabimeve** të nxënësit p.sh.

a. gabimet janë provë e dështimit të nxënësit
b. gabimet janë provë e padobisë së mësimdhënies
c. gabimet janë provë e vullnetit që ka nxënësi për të komunikuar megjithë rreziqet
d. gabimet janë të pashmangshme : janë prodhim i përkohshëm i zhvillimit të një gjuhe ndërmjetëse nga nxënësi. Gabimet janë të pashmangshme nga çdo përdorim i gjuhës, përfshi këtu edhe folësit vendas.

6.5.2 Masat që duhen marrë

Masat që duhen marrë ndaj gabimeve të nxënësit mund të jenë :

a. të gjitha gabimet duhet të korrigjohen menjëherë nga mësuesi
b. korrigjimi paralel i menjëhershëm duhet të stimulohet sistematikisht për të mënjanuar të gjitha gabimet
c. të gjitha gabimet duhen gjetur dhe duhen korrigjuar që të mos ndikojnë në komunikim (p.sh duke ndarë objektivin e korrigjimit nga ai i rrjedhshmërisë së të folurit)
d. gabimet nuk duhet vetëm të korrigjohen, por gjithashtu edhe të analizohen dhe të shpjegohen në kohën e duhur
e. gabimet që nuk janë veçse lapsuse nuk duhen marrë shumë parasysh, ndërsa gabimet sistematike nuk duhen përdorur më
f. duhet të korrigjojmë vetëm gabimet që ndikojnë në komunikim
g. gabimet duhen pranuar si gjuhë e "përkohshme" dhe duhen injoruar

6.5.3 Përdorimi i gabimeve

Ç'mund të bëjmë me vëzhgimin dhe analizën e gabimeve të nxënësit

a. Për planifikimin e mësimdhënies mbi një bazë kolektive apo individuale?
b. Për realizimin e një kursi apo përpunimin e materialit?
c. Për vlerësimin e mësimdhënies dhe të të mësuarit p.sh
- studentët a vlerësohen kryesisht nga gabimet dhe lapsuset në realizimin e detyrës?
- nëse nuk bëhet fjalë për këtë rast, cilët janë kriteret për t'ia dalë mbanë në realizimin e kësaj detyre?
- gabimet dhe lapsuset përbëjnë objektin e një liste, dhe nëse po, sipas cilëve kritere?
- çfarë rëndësie u japim ne gabimeve dhe lapsuseve

- shqiptimit?
- drejtshkrimit?
- fjalorit?
- sintaksës?
- përdorimit?
- përmbajtjes sociolinguistike?

Përdoruesit e Kuadrit të referencave do të shqyrtojnë dhe do të formulojnë në mënyrë të qartë sipas rastit qëndrimet, sjelljet, veprimet e tyre dhe masat që ata marrin ndaj gabimeve dhe lapsuseve të nxënësve dhe nëse ata zbatojnë të njëjtët kritere apo kritere të ndryshëm ndaj lapsuseve dhe gabimeve

- fonetike
- drejtshkrimore
- leksikore
- morfologjike
- sintaksore
- sociolingistike dhe sociokulturore
- pragmatike

KAPITLLI 7

DETYRAT DHE ROLI I TYRE NË MËSIMIN E GJUHËVE

PANORAMË

7.1 PËRSHKRIMI I DETYRËS . . . . . .
7.2 KRYERJA E DETYRËS . . . . . .
7.2.1 Aftësitë
7.2.2 Kushtet dhe vështirësitë
7.2.3 Stratgjitë
7.3 VËSHTIRËSITË E DETYRËS . . . . . .
7.3.1 Karakteristikat dhe aftësitë e nxënësit
7.3.1.1 faktorët kognitivë
7.3.1.2 Faktorët emocionalë
7.3.1.3 Faktorët gjuhësorë
7.3.2 Kushtet dhe vështirsitë e detyrës
7.3.2.1 Ndërveprimi dhe prodhimi
7.3.2.2 Marrja

7.1 PËRSHKRIMI I DETYRËS

Detyrat ose veprimtaritë janë një nga faktet e zakonshme të jetës së përditshme në fushat personale, publike dhe edukative e profesionale. Kryerja e një detyre nga një individ supozon zbatimin strategjik të aftësive të dhëna, për të kryer mirë një numër veprimesh të finalizuara në një fushë të dhënë me një qëllim të caktuar dhe një produkt të veçantë (shih 4.1).

Natyra e detyrave mund të jetë jashtëzakonisht e larmishme dhe të kërkojë shumë ose pak veprimtari gjuhësore; ato mund të jenë krijuese (piktura, shkrimi krijues), të bazuara tek shkathtësitë (riparimet), mbi zgjidhjen e problemit (fjalëformim, fjalëkryqe), në shkëmbimet e përditshme por edhe në interpretimin e një roli apo të një pjese, pjesmarrja në një diskutim, paraqitja e një parashtrimi, një projekti, leximi i një mesazhi dhe përgjigjet ndaj tij (posta elektronike për shembull) etj. Një detyrë mund të jetë tepër e thjeshtë ose përkundrazi, shumë e komplikuar (për shembull, studimi i një numri planesh dhe udhëzimesh për të montuar një aparat të komplikuar dhe të panjohur). Numri i etapave ose detyrave ndërmjetëse mund të jetë pak a shumë i madh dhe, për rrjedhijë, përcaktimi i limiteve të një detyre të dhënë bëhet i vështirë.

Komunikimi është pjesë e pandarë e detyrave në të cilat angazhohen pjesmarrësit në ndërveprim, marrje, prodhim, kuptim ose ndërmjetësim ose kombinimi i dy a më shumë prej këtyre veprimtarive si për shembull, ndërveprimi me një shërbim publik dhe përgjigja e një formulari ose leximi i një raporti ndjekur nga një diskutim me kolegët për të dalë me një vendim mbi një projekt ose respektimi i një mënyre përdorimi për të realizuar një montim dhe, në rastin kur ka një vëzhgues apo një asistent, komenti ose kërkesa e ndihmës për proçedurën, ose madje përgatitja (me shkrim) e një konference dhe konferenca vetë, ose përkthimi zyrtar për një vizitor, etj.

Type detyrash apo veprimtarish të ngjashme përbëjnë thelbin qëndror të shumë programeve, manualeve shkollore, përvojave të mësimit në klasë dhe të testeve, megjithse forma e tyre mund të ndryshojë nga fakti në se bëhet fjalë për të mësuar apo për testim. Këto detyra "të dyta" ose "të përsëritura" ose "afër jetës reale" janë zgjedhur në funksion të nevojave të nxënësit jashtë klasës, qoftë në fushat personale apo publike ose në lidhje me nevoja më të veçanta profesionale ose edukative.
Lloje të tjera detyrash ose veprimtarish, me natyrë më specifike "pedagogjike", bazohen në natyrën sociale dhe ndërvepruese "reale" dhe karakterin imediat të situatës në klasë. Nxënësit angazhohen në një "bëj gjoja të paranuar vullnetarisht" për të luajtur lojën e përdorimit të gjuhës së dytë në veprimtari të përqëndruara në anën kuptimore, në vend të gjuhës amtare në të njëjtën kohë më e thjeshtë dhe më natyrale. Këto veprimtari të tipit pedagogjik janë shumë larg nga jeta reale dhe nevojat e nxënësit; ato synojnë të zhvillojnë një aftësi komunikative të bazuar në atë që ai di ose beson se di për mësimin në përgjithësi dhe në atë të gjuhëve në veçanti. Detyrat komunikative (në dallim nga ushtrimet formale jashtë kontekstit) synojnë ta implikojnë nxënësin një komunikim real, kanë kuptim (për nxënësin), janë të përshtatshme (këtu dhe tani në situatën formale të mësimit), kërkuese por të realizueshme(me ndonjë saktësim të veprimtarisë në se është e nevojshme) dhe kanë një rezultat të identifikueshëm(si edhe të tjerët, më pak të dukshëm në çast). Veprimtaritë e këtij tipi mund të plotësohen me detyra ndërmjetëse, "metakomunikative" të tilla si shkëmbimet për të zbatuar detyrën dhe gjuha e përdorur për a bërë mirë atë. Kjo supozon që nxënësi kontribuon në seleksionimin, në kryerjen dhe vlerësimin e veprimtarisë, gjë që në situatën e mësimit të një gjuhe mnd të bëhet pjesë e pandarë e vetë veprimtarive. Veprimtaritë e klasës, si ato të quajtura "autentike" apo kryesisht "pedagogjike", janë komunikative në masën ku ato kërkojnë nga nxënësit të kuptojnë, të diskutojnë dhe të shprehin kuptimin për të arritur qëllimin komunikativ. Në një detyrë komunikative, theksi vihet mbi suksesin e kryerjes së detyrës dhe për pasojë kuptimi është në qendër të proçesit ndërsa nxënësit realizojnë qëllimet e tyre komunikative. Megjithatë, në rastin e veprimtarive të ndërtuara për mësimdhënien dhe nxënien e një gjuhe, interesi i është si për kuptimin ashtu edhe për mënyrën se si ky kuptim është zbulauar, shprehur dhe diskutuar. Në planin e përgjithshëm që i paraprin zgjedhjes së veprimtarive dhe organizimit të tyre, duhet ruajtur vazhdimisht ekuilibri gjithmonë i paqëndrueshëm midis formës dhe përmbajtjes, lirshmëri dhe saktësi, në mënyrë të tillë që realizimi i detyrës, por edhe operacionet e të nxënit të mund të lehtësohen dhe të identifikohen në mënyrë të përshtatshme.

7.2 KRYERJA E DETYRËS : AFTËSITË, KUSHTET, VËSHTIRËSITË

Kur vëzhgohet realizimi i një detyre në situatë pedagogjike, duhen marrë parasysh në të njëjtën kohë aftësitë e nxënësit, kushtet dhe vështirësitë e lidhura me detyrën e dhënë (të cilat mund të ndryshohen më qëllim që të ndryshojë edhe niveli i vështirësisë për klasën) dhe loja strategjike e aftësive të nxënësit dhe parametrat e detyrës.

7.2.1 Aftësitë

Ëdo tip detyre kërkon që të aktivizohen një numër aftësish të përgjithshme të përvetësuara të tilla si njohuritë dhe përvoja mbi botën, njohuritë socio-kulturore (mbi mënyrën e jetesës në komunitetin gjuha e të cilit mësohet dhe ndryshimet themelore midis praktikave, vlerave dhe besimeve në këtë komunitet dhe në atë të nxënësit), zotësitë e të mësuarit dhe zotësitë dhe shprehitë praktike të jetës së përditshme (shih 5.1) Për të përmbushur një detyrë komunikative, qoftë kjo në siuatë reale apo në situatë nxënieje apo vlerësimi, përdoruesi/nxënës i një gjuhe mbështetet gjithashtu në aftësi gjuhësore komunikative (njohuri dhe zotësi gjuhësore, sociolinguistike dhe pragmatike (shih 5.2). Përveç kësaj, tiparet e personalitetit dhe qëndrimet individuale ndikojnë në rolin e përdoruesit ose të nxënësit në realizimin e veprimtarisë.
Mund të lehtësohet realizimi me sukses i një detyre duke aktivizuar më parë aftësitë e nxënësit. Për shembull, gjatë thënies së kërkesës ose përcaktimit të objektivave mund të sillen elementë gjuhësorë të domosdoshëm ose ndërgjegjësimin ndaj tyre, të kërkohet në njohuritë e mëparshme ose në përvojën për të nxitur skemat kognitive të përshtatshme dhe për të inkurajuar planifikimin dhe përgatitjen e detyrës. Reduktohet kështu pesha e proçedurës së kryerjes dhe të kontrollit; vëmendja e nxënësit mund të drejtohet atëherë mbi atë pjesë të përmbajtjes që është e paparashikueshme dhe/ose mbi problemet formale që mund të dalin, duke rritur kështu shansin për ta kryer mirë dhe me sukses detyrën si në planin sasior ashtu edhe cilësor.

7.2.2 Kushtet dhe vështirësitë

Përveç karakteristikave dhe aftësive të nxënësit /përdorues, zotësia ndikohet edhe nga disa kushte dhe vështirësi që lidhen me detyrën dhe që mund të ndryshojnë nga një veprimtari në tjetrën. Nxënësi ose autori i metodës mund të kontrollojë një numër të caktuar elementësh për të rritur ose zvogëluar nivelin e vështirësisë së një veprimtarie gjatë kryerjes së saj.
Në rastin e veprimtarive kuptimore, i njëjti tekst për të gjithë nxënësit, por që produktet të jenë të ndryshme nga pikpamja sasiore(për shembull, sasia e informacionit të kërkuar) ose cilësore (niveli i zotësisë së pritshme). Në raste të tjera , teksti mbështetës mund të mbajë një sasi informacionesh ose të ketë nivele të ndërlikuara kognitive dhe /ose organizimi të ndryeshëm ose më tej akoma, një numër lehtësuesish të ndryeshëm (figura, fjalë kyçe, elemente nxitës, tabela, skema etj.) mund të vendoset në dispozicion të nxënësit. Teksti mbështetës mund të zgjidhet për përshtatshmërinë e tij ndaj nxënësit (motivimi) ose për arësye që lidhen me nxënësin. Një tekst mund të dëgjohet aq shpesh sa duhet ose një numër të kufizuar herësh. Lloji i përgjigjes së pritur mund të jetë i thjeshtë(Ngrini gishtin!) ose më kërkues (Shkruani një tekst të ri). Në rastin e veprimtarive ndëraktive dhe prodhuese mund të luhet me kushtet e kryerjes për ta bërë detyrën pak a shumë të vështirë, për shembull, duke ndryshuar zgjatjen e përgatitjes dhe të realizimit, zgjatjen e ndërveprimit ose të prodhimit, shkallën e parashikimit, numrin dhe natyrën e mjeteve mbështetëse pa fjalë që propozohen etj.

7.2.3 Strategjitë

Realizimi i një detyre është një proçedurë komplekse që supozon pra, lidhjen strategjike të një game faktorësh që vijnë nga aftësitë e nxënësit dhe nga natyra e detyrës. Për t'iu

përgjigjur kërkesave të kryrerjes së një detyre, përdoruesi/nxënës i gjuhëve zbaton ato strategji që janë më të efektshme për ta realizuar atë. Përdoruesi ose nxënësi adapt, saktëson dhe filtron natyrshëm të dhënat e detyrës, qëllimet, kushtet dhe vshtirësitë për t'i përshtatur ato me burimet e tij, me qëllimet e tij (në situatën e mësimit të një gjuhe), me mënyrën e tij specifike të të mësuarit. Të realizosh mirë një komunikim supozon seleksionimin, ekuilibrin zbatimin dhe koordinimin e komponentëve të përshtatshëm të atyre aftësive që janë të nevojshme për planifikimin, ekzekutimin, vazhdimin dhe vlerësimin dhe (sipas rastit) për përsëritjen e detyrës për të realizuar me sukses qëllimin e komunikimit. Janë strategjitë (e përgjithshme dhe të komunikimit) që krijojnë një lidhje vitale midis aftësive të ndryshme të nxënësit (të lindura apo të përftuara) dhe kryerjes me sukses të detyrës së tij (shih 4.4 dhe 4.5).

7.3 VËSHTIRËSIA E DETYRËS

E njëjta detyrë mund të kruhet me mënyra të ndryshme sipas individëve. Rrjedhimisht, vështirësia e një detyre të dhënë për një individ dhe strategjitë që ai përdor për realizimin e saj, janë rezultat i kombinimit të një numri faktorësh që bëjnë pjesë në aftësitë e tij (të përgjithshme ose komunikative) dhe të karakteristikave të tij personale, si edhe ushtet dhe vështirësitë në të cilat kruhet detyra. Për të gjitha këto arësye, është e vështirë të përcaktosh me siguri vështirësinë apo lehtësinë e një detyrë dhe aq më pak për nxënës të veçantë dhe duhen parashikuar mjete për të diferencuar dhe zbutur konceptimin dhe zbatimin e një detyre sipas situatës së mësimit.
Përveç problemeve të lidhura me vlerësimin e vështirësisë, përdorimi i efektshëm i përvojës së nxënies shkollore kërkon një ecuri koherente dhe të motivuar nga zgjedhja dhe progresioni i veprimtarive. Një ecuri e tillë do të mbajë parasysh aftësitë specifike të nxënësit dhe faktorët që përcaktojnë vështirësinë e detyrës, parametrat e së cilës mund të manipulohen me qëllim që ajo të saktësohet dhe të modifikohet në funksion të nevojave dhe të kapaciteteve të nxënësit.
Vështirësia e detyrës mund të parashikohet sipas
– aftësive dhe karakteristikave përdoruesit/nxënës duke përfshirë edhe qëllimet e vetë nxënësit si edhe stilin e tij të të mësuarit

–kushtet dhe vështirësitë që përcaktojnë kryerjen e saj nga përdoruesi/nxënës dhe që në situatë nxënieje mund të saktësohen për t'iu përshtatur aftësive dhe karakteristikave të tij.

7.3.1 Aftësitë dhe karakteristkat e nxënësit

Aftësitë e ndryshme të nxënësit janë në lidhje të ngushtë me karakteristikat individuale të natyrës kognitive afektive dhe gjuhësore të cilat duhet të merren parasysh kur analizohet vështirësia potenciale e një detyre të dhënë për një nxënës të veçantë.

7.3.1.1 Faktorët kognitivë

• **Familiariteti me detyrën**: ngarkesa kognitive reduktohet dhe suksesi i realizimit të një detyre të lehtësuar nga familiariteti i nxënësit me

– tipin e detyrës dhe operacionet që duhen kryer
– subjektin ose temën
– tipin e tekstit, gjininë
– skemën ndërvepruese (skenari dhe struktura) në fjalë sepse kur nxënësi ka në dispozicion, në mënyrë të pandërgjegjshme, skemën ndërvepruese ose automatizmin e saj, mund të jetë i lirë të përballojë aspekte të tjrera të zotësisë të tij.
Kjo mund ta ndihmojë atë edhe që t'i paraprijë përmbajtjes dhe të organizojë tekstin
– njohja e nevojshme e kontekstit dhe të perspektivës (të presupozuar nga folësi ose shkruesi)
– dija social-kulturore e përshtatshme, për shembull, njohja e rregullave të jetesës dhe variacionet e tyre, marrveshjet sociale, format gjuhësore të përshtatshme me situatën, refernca në lidhje me identitetin kombëtar ose kulturor, ndryshimet e dukshme midis kulturës që mësohet dhe asaj të nxënësit (shih 5.1.1.2) dhe ndërgjegjen ndërkulturore (5.1.1.3).
• **Prirjet** : përmbushja e detyrës varet nga kapaciteti i nxënësit për të , midis të tjerash
– kapacitetet ndërpersonale dhe të organizimit të domosdoshme për të kryer mirë etpat e ndryshme të detyrës
– prirjet dhe strategjitë e të mësuarit që lehtësojnë realizimin e saj duke përfshirë edhe orientimin kur burimet gjuhësore janë të papërshtatshme, gjetjen, planifikimin dhe kontrollin e realizimit të detyrës
– kapacitetet ndërkulturore (shih 5.1.2.2) ndër të cilat aftësia për të kapur të pashprehurën në ligjërimin e folësve vendas.
• **Operacionet e të nxënit** : një detyrë do të jetë pak a shumë e vështirë për nxënësin sipas kapacitetit të tij
– për të manipuluar etapat e ndryshme ose "operacionet kognitive" dhe natyrën e tyre konkrete ose abstrakte
– për të trajtuar lidhjen e operacioneve të kërkuara nga detyra (vazhdimësinë lineare të operacioneve) dhe lidhjen midis etapave të ndryshme të detyrës (se kombinimin e detyrave të ndryshme por që kanë lidhje).

7.3.1.2 Faktorët afektivë

• **Besimi në vetvete**: një imazh pozitiv i vetes dhe mungesa e bllokazheve kontribuojnë në suksesin e kryerjes së një detyre kur nxënësi ka besimin e duhur në vetvete për ta çuar deri në fund. Ai do të marrë për shembull, kontrollin e ndërveprimit në se është e nevojshme (të ndërhyjë për të kërkuar një sqarim, të verifikojë që kuptimi është kuptuar, të rreziojë në rastin kur ka ndonjë problem kuptimor, të vazhdojë të dëgjojë ose të lexojë dhe të ngrejë hipoteza dhe deduksione etj.);
shkalla e bllokimeve mund të varet nga situata e dhënë ose nga detyra.
le degré d'inhibition peut dépendre de la situation donnée ou de la tâche.

• **Përkushtim dhe motivimi** : ka të ngjarë që detyra të kurorëzohet me sukses në se nxënësi i kushtohet asaj. Një nivel i lartë motivimi personal për të realizuar detyrën, i nxitur nga interesi që ajo zgjon ose nga që është konceptuar si e përshtatshme për nevojat reale, për shembull, ose akoma më tej nga përmbushja e një detyre me të cilën lidhet

(ndërvartësi detyrash), do ta bëjë nxënësin akoma më të përkushtuar. Motivimi i jashtëm mund të luajë gjithashtu një rol, për shembull, në rastin kur është e rëndësishme që detyra të kurorëzohet me sukses për të mos u turpëruar, për arësye mirënjohjeje ose për të fituar një garë.

• **Gjendja e përgjithshme** : zotësia ndikohet nga kushtet fizike dhe emotive të nxënësit (një nxënës i pa tensionuar dhe vigjilent ka më shumë shanse për të mësuar dhe për të patur sukses se sa një anksioz i lodhur).
• **Qëndrimi** : vështirësia e një detyre që sjell përvoja dhe një dije social-kulturore të re do të ndikohet nga interesi i nxënësit për të tjerët dhe hapja e tij drejt tyre; nga vullneti i tij për të relativizuar pikpamjen e tij kulturore dhe sistemin e tij të vlerave; nga vullneti për të luajtur një rol "ndërmjetësi kulturor" midis kulturës së tij dhe kulturës së huaj dhe të zgjidhë keqkuptimet ndërkulturore dhe mosfunksionimet në planin e referencave.

7.3.1.3 Faktorët gjuhësorë

Një nga faktorët që duhet marrë në konsideratë për të përcaktuar përshtatshmërinë e detyrës së dhënë ose manipulimin e parametrave të ndryshëm të saj është niveli i zhvillimit të burimeve gjuhësore; niveli i njohurive dhe kontrolli I gramatikës, fjalorit, fonologjisë dhe ortografisë së kërkuar për të realizuar detyrën, me fjalë të tjera, regjistrat, saktësia gramatikore dhe leksikore dhe aspektet e përdorimit të gjuhës të tilla si lirshmëria, shkathtësia, koherenca, përshtatshmëria, saktësia.
Një detyrë mund të jetë në të njëjtën kohë komplekse gjuhësisht dhe e thjeshtë në planin kognitiv ose anasjelltas dhe, rrjedhimisht, një faktor mund të përdoret si kundërpeshë e një tjetri në zgjedhjen që bëhet për qëllime pedagogjike (edhe pse një përgjigje e saktë e dhënë për një detyrë me kërkesa në planin kognitiv mund të përbëjë, nga ana gjuhësore, një sfidë në situatë autentike). Nxënësit duhet të zotërojnë një përmbajtje dhe një formë për të kryer një detyrë. Ata do të jenë më të disponueshëm për operacionet kognitive nëse nuk do t'u kushtojnë gjithë vëmendjen e tyre aspekteve formalë dhe anasjelltas. Njohja e skemave të ndërveprimit të përditshëm e çliron nxënësin i cili mund të kujdeset për përmbajtjen dhe, në rastin e veprimtarive ndëraktive dhe të prodhimit, në përdorimin e arësyeshëm të formave më të rralla. Kapaciteti i nxënësit për të kompensuar boshllëqet e aftësisë së tij gjuhësore është një faktor i rëndësishëm në suksesin e çdo veprimtarie (Shih 4.4, Veprimtari të komunikimit gjuhësor dhe strategji).
inversement.

7.3.2 Kushtet dhe vështirësitë e detyrës

Mund të manipulohen një larmi faktorësh për sa u përket kushteve dhe vështirësive të vepriimtarive në klasë duke përfshirë
– ndërveprimin dhe prodhimin
– marrjen

7.3.2.1 Ndërveprimi dhe prodhimi

Kushtet dhe vështirësitë që ndikojnë në vështirësinë e veprimtarive ndërvepruese dhe prodhuese
– ndihma e jashtëme
– koha

– qëllimet
– parashikimet
–kushtet materiale
– pjesmarrësit

• **Ndihma e jashtëme**
Sjellja e një informacioni të përshtatshëm në lidhje me elementët e kontekstit dhe disponimi i një ndihme gjuhësore mund të lehtësojnë detyrën.
– **Sasia e informacioneve mbi situatën**, për shembull, një informacion i përshtatshëm dhe i mjaftueshëm për pjesmarrësit, rolet, qëllimet, kuadrin (duke përfshirë edhe aspektet pamorë) mund të lehtësojnë kryerjen e detyrës si edhe saktësinë, qartësinë dhe përshtatjen me kërkesat, udhëzimet ose direktivat;
– **Shkalla e ndihmës gjuhësore që sillet** : në veprimtaritë ndërvepruese, përgatitja e detyrës ose realizimi i një detyre përgatitore ndërmjetëse dhe sjellja e ndihmës gjuhësore (fjalë kyçe etj.), ndihmojnë për të nxitur të pritshmet dhe për të aktivizuar njohuritë ose përvojën e mëparshme si edhe skemat e përvetësuara; disponimi I burimeve të tilla si veprat e referencës, modelet e spikatura dhe ndihma e të tjerëve do të lehtësojnë veçanërisht veprimtaritë e prodhimit të mëtejshëm.

• **Koha**
Sa më e pakët të jetë koha e përgatitjes dhe realizimit, aq më e vështirë bëhet detyra. Aspektet kohore që do të merren parasysh përfshijnë
– **kohën e caktuar për përgatitje**: që do të thotë mundësi për të planifikuar dhe për të përgatitur. Në komunikimin spontan, planifikimi është i pamundur dhe rrjedhimisht duhet një nivel i lartë përdorimi të pandërgjegjshëm të strategjive për të kryer detyrën me sukses; në raste të tjera, nxënësi mund të gjendet në një situatë më të lirë dhe atëherë ai do të zbatojë strategjitë e përshtatshme në mënyrë më të ndërgjegjshme. Për shembull kur skema e komunikimit është relativisht e parashikueshme, domethënë e përcaktuar si në rastin e transaksioneve të përditshme ose në ato kur ka kohë të mjaftueshme për të planifikuar, kryer, vlerësuar, paraqitur një tekst, siç ndodh normalisht me veprimtarië ndëraktive që nuk kërkojnë përgjigje të menjëhershme (korrespondencat, për shembull) ose veprimtari të prodhimit të shkruar ose gojor jo imediat.
– **kohën e caktuar për kryerjen** : sa më urgjent të jetë akti i komunikimit ose sa më e shkurtër të jetë koha që u caktohet nxënësve në klasë për të kryer detyrën, aq më i madh bëhet tensioni i realizimit të detyrës në komunikimin spontan. Megjithatë, veprimtaritë jo spontane të ndërveprimit ose të prodhimit mund të provokojnë gjithashtu një tension të shkaktuar nga kohëzgjatja, për shembull, për të respektuar afatin e mbarimit të një teksti, gjë që shkakton reduktimin e kohës së planifikimit, kryerjes, vlerësimit dhe korrigjimit

– kohëzgjatja e rradhës së fjalës : marrja e fjalës për një farë kohe (për shembull një tregim anekdodik) është më kërkuese se sa fjalitë e shkurtra

– **kohëzgjatja e detyrës** : ne rastin kur faktorët kognitivë dhe kushtet e performancës janë konstantë, një ndërveprim i gjatë spontan, një detyrë e ndërlikuar me shumë etapa ose planifikimi dhe kryerja e një teksti të shkruar ose gojor do të jenë sigurisht më kërkues se sa një detyrë e ngjashme me kohëzgjatje më ë shkurtër.

• **Qëllimet**
Sa më shumë të negociohet për të arritur qëllimin ose qëllimet e vprimtarisë aq më e vështirë është kjo e fundit. Përveç kësaj, në rastin kur të pritshmet në lidhje me produktin e veprimtarisë janë të përbashkëta për mësuesin dhe për nxënësit, pranimi i një realizimi të ndryshëm por të pranueshëm do të lehtësohet.
– **Konvergjenca ose divergjenca e qëllimit apo qëllimeve të detyrës**: në një veprimtari ndëraktive, konvergjenca e qëllimeve sjell më shumë "tension komunikativ" se sa qëllimet divergjente. Në fakt pjesmarrësit duhet të dalin në një rezultat të vetëm dhe të njëjtë për të cilin ata do të bien dakord (për shembull, të arrijnë konsensusin për një mënyrë funksionimi) gjë që sjell një diskutim më të dendur meqënse ka shkmbim informacionesh të nevojshme për suksesin e veprimtarisë. Përkundrazi, me qëllimet divergjente nuk pritet rezultat i njëjtë dhe unik (për shembull, një shkëmbim i thjeshtë shikimesh).
– **Qëndrimi i nxënësit dhe i mësuesit përballë qëllimeve që do të arrihen** : ndërgjegja që ka mësuesi për mundësinë dhe pranueshmërinë e rezultateve të ndryshme (në kundështim me nxënësin që kërkon me çdo kusht –ndoshta në mënyrë të pandërgjegjshme- një përgjigje unike "korrekte") mund të inflyencojë në realizimin e detyrës.

• **Parashikimi**
Shkëmbimi i parametrave të veprimtarisë gjatë realizimit të tij rrezikon të rrisë vështirësinë për bashkëfolësit.
– Futja në një veprimtari ndërvepruese e një të dhëne të papritur (ngjarje, rethanë e re, informacion, pjesmarrës) detyron nxënësin të zbatojë strategji te reja në përshtatje me dinamikën e situatës së re më komplekse.
– Në një detyrë prodhimi, zhvillimi i një teksti "dinamik" (për shembull, një histori pa njësi kohe apo vendi dhe ku personazhet ndryshojnë) rrezikon të jetë më kërkuese se sa prodhimi i një teksti "statik" (për shembull, përshkrimi i një objekti të vjedhur apo të humbur

• **Kushtet materiale**
Zhurma mund të pengojë ndërveprimin.
– **Interferencat** : një zhurmë sfondi ose një linjë e keqe telefonike mund të detyrojë pjesmarrësit të mbështeten, për shembull, në një përvojë të mëparshme, në njohjen e tij të funksionimit të ndërveprimit, në zbtimin e aftësive të deduksionit, etj. për të riparuar ndërprerjet e komunikimit.

• **Pjesmarrësit**
Kur studiohen kushtet që ndikojnë në lehtësimin ose vështirësitë e detyrave autentike që kërkojnë një ndërveprim, përveç parametrave të mëposhtëm duhet të llogaritet edhe një numër faktorësh në lidhje me pjesmarrësit, edhe pse nuk është e mundur normalisht t'i manipulosh.
– Bashkëpunimi i bashkëfolësve : një bashkëfolës i disponueshëm do të lehtësojë suksesin e një komunikimi duke e lënë përdoruesin/nxënës të marrë një farë kontrolli, për shembull, duke negociuar dhe pranuar ndryshimin e qëllimeve, duke lehtësuar kuptimin e

tyre ose edhe më tej akoma, duke pranuar të flasin me ngadalë, të përsërisin, të qartësojnë.
– **Prania ose largësia e bshkëfolësit** : (faktorët para gjuhësorë të situatës ballë për ballë lehtësojnë komunikimin).

– Aftësia komunikative pak a shumë e madhe e bashkëfolësve, duke përfshirë edhe qëndrimin e tyre (shkalën e familiaritetit me normën në një komunitet gjuhësor të dhënë) dhe njohjen e temës.
7.3.2.2 Marrja
Kushtet dhe vështirësitë që lidhen me vështirësinë e veprimtarive kuptimore
– ndihma e jashtëme për realizimin e detyrës
– karakteristikat e tekstit
– tipet e përgjigjeve të pritura
• **Ndihma e jashtëme**
Përdorimi i ndihmave në forma të ndryshme mund të zvogëlojë vështirësitë eventuale të teksteve. Për shembull, një fazë përgatitore mund të tregojë drejtimin që duhet ndjekur dhe të aktivizojë një dije të mëparshme, udhëzime të qarta bëjnë që të mënjanohet konfuzioni, dhe organizimi i punës në grupe i jep nxënësit mundësitë e ndihmës dhe të bashkëpunimit reciprok.
– **Faza përgatitore** : krijon të pritshmet, sjell njohuritë bazë të nevojshme, stimulon nxënien dhe filtron vështirësitë gjuhësore gjatë etapës së para-dëgjimit/pamjes/leximit, zvogëlohen operacionet e trajtimit dhe për rrjedhojë, vështirësinë e detyrës. Një ndihmë kontekstuale mund të jetë për shembull, studimi i pyetjeve (preferohet të vendosen përpara një teksti të shkruar) dhe prania e treguesve tekstualë si ilustrimet, pamja e faqes, titujt ndërmjetës etj.
– **Udhëzime të thjeshta**, të sakta dhe të mjaftueshme (informacion as të pakët dhe as të tepërt dhe një udhëzim gojor i përshtatshëm) zvogëlojnë mundësinë e konfuzionit përsa i përket ecurisë dhe objektivave.
– **Puna me grupe** : për disa nxënës, sidomos (por jo vetëm ata) më të ngadaltët, puna me grupe e cila supozon që të kuptuarit me gojë ose me shkrim të bëhet në bashkëpunim, do të ketë patjetër për efekt kryerjen me sukses të detyrës, më shumë se sa po të punohej individualisht. Në fakt nxënësit ndajnë operacione të ndryshme
veprimi dhe ndihmohen reciprokisht për të kuptuar.

• **Karakteristikat e tekstit**
Gjatë zgjedhjes së një teksti për t'u përdorur me një nxënës apo me një grup të dhënë nxënësish, duhen marrë parasysh faktorë të tillë si gjuha e ndërlikuar, tipi I tekstit, struktura ligjërimore, paraqitja materiale, gjatësia e tekstit dhe interesi për nxënësin.
– **Gjuha e ndërlikuar** : një sintaksë e ndërlikuar, konsumon në mënyrë të veçantë potencialin e vëmendjes që mund të drejtohej mbi përmbajtjen (për shembull, frazat e gjata me shumë fjali të nënvarura, me shumë mohime, me kufizime të paqarta, anaforike dhe deiktike, paraprijësit e të cilave ose referentët janë të paqartë). Megjithatë, një thjeshtim i madh i teksteve autentike, mundet në fakt të sjellë rritjen e vështirësive (për shkak të heqjes së përforcimeve, të treguesve tekstualë etj.).
– **Tipi i tekstit** : familiariteti që nxënësi mund të ketë me tipin e ligjërimit ose të fushës së referimit (dhe duke u nisur nga parimi që ai ka njohuritë socio-kulturore të nevojshme)

mund ta ndihmojë t'i paraprijë përmbajtjes dhe strukturës. Ka mundësi që natyra pak a shume abstrakte ose konkrete e tekstit do të luajë një rol; për shembull, një përshkrim, udhëzime ose një tregim konkret (veçanërisht të shoqëruar me mbështetje pamore të përshtatshme) do të jetë pa dyshim më pak i vështirë se sa një argumentim ose një shpjegim abstrakt.

– **Struktura e ligjërimit**: koherenca tekstuale dhe një plan i qartë (për shembull, La structure du discours : la cohérence textuelle et un plan clair (par exemple, lidhjet kohore, paraqitja dhe vënia në dukje e pikave të rëndësishme para se të jepen shembujt), paraqitja e qartë dhe jo e nënkuptuar e informacionit, mungesa e informacioneve kontradiktore ose të papritura, e gjithë kjo ndihmon në zvogëlimin e ndërlikimeve të operacioneve të trajtimit të informacionit

– **Kushtet materiale** : duket që dëgjimi dhe shkrimi paraqesin vështirësi të ndryshme duke marrë parasysh domosdoshmërinë e trajtimit të informacionit gojor në kohë reale. Përveç kësaj, zhurmat, shtrembërimet dhe interferencat (për shembull, dëgjimi i radios ose televizionit me volm të ulët ose një shkrim i keq, një faqosje e çrregullt rrisin vështirësitë e kuptimit; në rastin e një teksti gojor (dëgjim), sa më shumë folës me timbër të pakuptueshëm të ketë, aq më e vështirë është t'i identifikosh ata dhe t'I kuptosh; midis faktorëve të tjerë që rrisin vështirësinë e dëgjimit ose të pamjes, mund të përmendim edhe mbivendosjen e zërave, lidhjet dhe thekset e panjohura, debiti, volumi i dobët, një zë monoton, etj.

– **Gjatësia e tekstit** : përgjithësisht, një tekst i shurtër është më pak i vështirë se një tekst i gjatë me të njëjtën temë sepse ky i fundit kërkon më shumë operacione trajtimi, më shumë memorje, rreziku i lodhjes ose i heqjes së vëmendjes rritet (veçanërisht me nxënësit e vegjël). Megjithatë, një tekst i gjatë jo shumë i dendur dhe relativisht përsëritës mund të jetë më i thjeshtë se sa një tekst i shkurtër dhe i dendur që sjell të njëjtin informacion.

– **Interesi i nxënësit** : motivimi i fortë për të kuptuar i nxitur nga interesi i nxënësit për përmbajten do të mbështesë përpjekejt e tij (megjithse nuk e lehtëson drejtpërsë drejti kuptimin). Përdorimi i një fjalori që nuk hase shpesh rrezikon, në përgjithësi, të rrisë vështirësinë e një teksti; por nëse ai përmban një fjalor shumë të specializuar mbi një temë të njohur dhe të përshtatshme, ai do të jetë më pak i vështirë për një specialist të fushës se sa një tekst që përmban një fjalor të pasur të përgjithshëm dhe, rrjedhimisht, do të trajtohet më me siguri. Inkurajimi për të shfaqur dijet, për të shprehur idetë dhe opinionet gjatë veprimtarisë kuptimore mund të rrisë motivimin dhe sigurinë dhe të aktivizojë aftësinë në lidhje me tekstin. Ndërthurja e veprimtarisë kuptimore me një detyrë tjetër mund të ta bëjë më kuptimplotë dhe të lehtësojë pjesmarrjen e nxënësit.

• **Tipi i përgjigjes së pritur** : Megjithse një tekst munmd të jetë relativisht i vështirë, tipi i përgjigjes së kërkuar nga detyra mund të manipulohet për t'iu përshtatur aftësive dhe karakteristikave të nxënësit. Konceptimi i veprimtarisë do të varet gjithashtu nga objektivi i cili mund të jtë zhvillimi i aftësive kuptimore ose të verifikojë kuptimin. Sipas rastit, tipi i përgjigjes së kërkuar mund të ndryshojë në mënyrë të konsiderueshme ashtu siç e ilustrojnë tipologjitë e shumta të veprimtarive kuptimore. Një veprimtari kuptimore mund të kërkojë një kuptim global, ose përzgjedhës, ose të hollësishëm. Disa detyra i kërkojnë lexues/dëgjuesit të tregojë që e ka kuptuar informacionin kryesor të paraqitur qartë në tekst, ndërsa të tjera kërkojnë që ai të nxjerrë përfundime. Një detyrë mund të jetë përmbledhëse (të kryhet në bazë të tekstit në përgjithësi) ose e strukturuar në mënyrë

të tillë që t'u kthehet njësive që trajtohen(për shembull, duke shoqëruar çdo pjesë të tekstit) duke mos e përdorur shumë memorjen. Një veprimtari kuptimore mund të sjellë një përgjigje pa fjalë(për shembull, një veprim të thjeshtë ose një kryq nën një figurë).Mundet gjithashtu që një përgjigje me fjalë(gojore apo e shkruar)të jetë e nevojshme. Në rastin e të shkruarit mund të gjendet, për shembull, identifikimi dhe riprodhimi i informacionit të një teksti për një qëllim të caktar; gjithashtu mund t'I kërkohet nxënësit që të plotsojë tekstin ose të prodhojë një tekst të ri duke kaluar nëprmjet detyrash ndëraktive ose produktive të ngjshme. Mund të ndryshohet koha e përgjigjes për të rritur ose zvogëluar vështirësinë. Sa më shumë kohë të ketë nxënësi për të përsëritur ose rilexuar tekstin, aq më shumë shanse do të ketë për ta kuptuar atë dhe për të zbatuar strategjitë me të cilat do të përballojë vështirësitë.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

- **parimet e seleksionimit dhe të peshës në lidhje me detyrëat "autentike" dhe "pedagogjike" për të arritur objektivat etyre, duke përfshirë përshtatjen e tipeve të ndryshme të detyrave me situatat e dhëna të mësimit**
- **kriteret e seleksionimit të detyrave të synuara dhe me kuptim për nxënësin që propozojnë një qëllim motivues por të arritshëm, duke e implikuar sa më shumë të jetë e mundur nxënësin duke i premtuar atij interpretime dhe prodhime të ndryshme**
- **lidhja midis veprimtarive të përqëndruara tek të kuptuarit dhe përvojës së nxënies të përqëndruara veçanërisht tek forma, në mënyrë që vëmendja e nxënësit të përqëndrohet rregullisht dhe domosdoshmërisht në të dy aspektet në mënyrë të ekuilibruar për zhvillimin e saktësisë dhe të lirshmërisë**
- **mënyrat për të marrë parasysh rolin qëndror të strategjive të nxënësit për të të bërë lidhjen midis kompetencës dhe performancës në kryerjen me sukses të veprimtarive në kushte dhe vështirësi të ndryshme (shih Seksionin 4.4)**
- **mjetet e lehtësimit të kryerjes me sukses të detyrës dhe të nxënies 9duke përfshirë aktivizimin e aftësive të mëparshme të nxënësit në një fazë përgatitore)**
- **kriteret dhe obsionet e aplikuara për të seleksionuar detyrat dhe, në rastin e duhur për të ndryshuar nivelin e vështirësisë së një detyre në funksion të aftësive të ndryshme të nxënësve dhe për të mbajtur parasysh karakteristikat e tyre të ndryshme (aftësi, motivim, nevojë, interes etj.)**
- **në ç'masë perceptimi që kanë për vështirësinë apo lehtësinë e një detyre dhe marrja parsysh në vlërësimin e detyrës së përmbushur dhe në vetë-vlerësimin e aftësisë së komunikimit të nxënësit (shih kapitullin 8, seksioni 8.4)**

KAPITULLI 8

SHUMËLLOJSHMËRIA GJUHËSORE DHE KURRIKULAT

PANORAMË

8.1 PËRKUFIZIMI DHE TRAJTIMI FILLESTAR . . . . . .
8.2 OPSIONET PËR NDËRTIME KURRIKULARE . . . . . .
8.2.1 Ndryshueshmëria brënda konceptit të së tërës
8.2.2 Nga e pjesshmja tek transversalja
8.3 DREJT SKENARËVE KURRIKULARË . . . . . .
8.3.1 Kurrikula dhe ndryshueshmëria e objektivave
8.3.2 Shembuj të thjeshtë të skenarëve të ndryshëm kurrikularë

8.4 VLERËSIMI DHE MËSIMI NË SHKOLLË DHE JASHTË
OSE PAS –SHKOLLOR ……. .... . .
8.4.1 Vendi i kurrikulës shkollore
8.4.2 Portfoli dhe profili
8.4.3. Një orientim shumë dimensional dhe modular

8.1 Pëkufizimi dhe trajtimi fillestar

Aftësi shumëgjuhësore dhe shumëkulturore do të quajmë aftësinë gjuhësore për të komunikuar dhe atë kulturore për të ndërvepruar me një aktor social,i cili zotëron në nivele te ndryshme, disa gjuhë dhe ka përvojën e disa kulturave. Duhet patur parasysh që këtu nuk ka mbivendsje aftësish apo disa aftësi njëra pas tjetrës, por vetëm një aftësi të shumëllojshme, të cilën përdoruesi mund ta shfrytëzojë.

Pikëpamja e zakonshme e paraqet mësimin e një gjuhe të huaj,si një bashkim, në një farë mënyre te veçuar,të aftësisë për të komunikuar në gjuhë të huaj ,me aftësinë për të komunikuar në gjuhën amëtare.

Koncepti i aftësisë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore synon:
- të largohet nga dikotomia në dukje e ekuilibruar e cila paraqet çiftin e zakonshëm gj1/gj2,duke këmbëngulur tek shumëgjuhësia ku cifti i mësipërm është një rast si të tjerët.
- të tregojë se një individ nuk përdor një sërë aftësish të veçanta dhe të ndara nga njëra –tjetra për të komunikuar,sipas gjuhëve që zotëron, por përdor vetëm një aftësi shumëgjuhësore dhe shumëkulturore ku përfshihet i gjithë repertori tij gjuhesor

- Të insistojë në hapësirat shumëkulturore te kësaj aftësie, por megjithatë pa hamendësuar rreth marrëdhënieve që mund të ekzistojnë midis zhvillimit te aftësisë për marrëdhënie kulturore dhe zhvillim të aftësisë për komunikim gjuhësor.

Sidoqoftë ne mund të bëjmë një shqyrtim të përgjithshëm ku të lidhim përbërësit e ndryshëm të mësim nxënies dhe drejtimet e mundëshme te saj.Si rregull i përgjithshëm mësimdhënia shkollore e gjuhëve të huaja ka për qëllim te nxierrë në pah objektivat e saj, në lidhje me **aftësitë e përgjithshme** të nxënësit (sidomos në shkollën fillore)dhe me aftësitë e **komunikimit gjuhësor** (per nxënësit nga mosha 11-16 vjeç), ndërsa seancat për të rriturit (në universitet apo në formimin në vazhdimësi) kanë si qëllim **veprimtaritë gjuhësore** specifike ose aftësitë funksionale në një fushë të caktuar. Në rastin e parë, ku theksi vihet në ndërtimin dhe zhvillimin e këtyre aftësive dhe në rastin e dytë, ku përgatitja e përshtatshme për disa veprimtari, të japë mundësi të veprosh në një kontekst të veçantë, i përgjigjet padyshim roleve të ndryshme që kanë nga njëra anë mësimdhënien fillestare dhe nga ana tjetër formimi i mëtëjshëm. Në këtë kontekst *Kuadri i përbashkët europian i references*, që të mos i vërë përballë njëra-tjetrës,synon ta thjeshtësojë marrëdhënien e praktikave të ndryshme duke nxitur respektimin e njëra-tjetrës dhe faktin që ato duhet të plotësojnë njëra-tjetrën.

8.2 OPSIONET PËR NDËRTIME KURRIKULARE

8.2.1 Shumëllojshmëria brënda një koncepti të së tërës

Për të ndrejtuar një shqyrtim kurikular, sipas ***Kuadrit evropian të referencës***, janë konsideruar si të përshtatshme, **tre orientime madhore**

• **E para** është se shqyrtimi i një kurikule duhet të bëhet pjesë e shënjestrimit për rritjen e shumëllojshmërisë gjuhësore. Kjo përfshin edhe faktin se mësimdhënia /mësimnxënia e një gjuhe të mendohet edhe si e lidhur me atë që parashikon sistemi i formimit parashkollor për mësimin e gjuhëve të huaja ,dhe me atë që mund të jetë më pas udha që do të ndjekë nxënësi në ndërtimin e një aftësie të shumëllojshme për gjuhët.

• **E dyta** është se, në kuadrin shkollor, shumëllojshmëria është e mundur vetëm nëse merret parasysh raporti kosto/frytshmëri, në mënyrë që të shmangen tepritë dhe të nxitet ruajtja dhe zhvendosja e aftësive për të thjeshtuar shumëllojshmërinë gjuhësore. Për shëmbull, nëse sistemi shkollor, në një moment të caktuar të formimit të një nxënësi, i ofron atij mësimnxënien e detyrueshme të dy gjuhëve të huaja dhe atë fakultative të një gjuhe të tretë atëherë ndoshta nuk do të ishte e nevojshme që objektivat dhe nivelet e përparimit të parashikoheshin të njëjta për secilën nga gjuhët (dhe që për shëmbull, pikënisja të jenë gjithmonë ushtrimet me anë të shkëmbimeve funksionale që u përgjigjen të njëjtave nevoja komunikimi, ose insistimi tek strategjitë e mësimnxënies)

• **E treta** është se shqyrtimi dhe ndërhyrja në kurikul ,nuk përcaktohen vetëm për kurikulat e një gjuhe, dhe jo vetëm brënda një kurikule të plotë për të gjitha gjuhët , por edhe për prespektivën e një edukimi të përgjithshëm gjuhësor ku njohuritë gjuhësore **(dijet**) dhe aftësitë gjuhësore (**zotësitë**) janë edhe **aftësi për të mësuar**, ku një pjesë e të cilave janë specifike për një gjuhë të caktuar,dhe pjesa tjetër janë të përgjithshme dhe e lëvizshme nga një gjuhë tek tjetra.

8.2.2 Nga e pjesshmja tek e transversalja

Jo vetëm në këtë rast por në mënyrë të veçantë midis gjuhëve "fqinje" ka influencë reciproke njohurish dhe aftësish. Dhe nga pikëpamja kurikulare duhet
pranuar se :

- **çdo njohuri rreth një gjuhe është e pjesshme**, qofshin këto edhe në gjuhën amëtare; ajo është dyfish e pjesshme ,nga njëra anë,nuk është kurrë po aq e zhvilluar tek një përdorues i zakoncëm, sa c'është tek një bashkëbisedues ideal ,dhe nga ana tjetër, për një bashkëbisedues të caktuar , ajo nuk i ka plotësisht të ekuilibruara përbërësit e ndryshëm të saj. (Për shëmbull,aftësinë për të kuptuar dhe interpretuar, dhe aftësinë për të riprodhuar)
- **çdo njohuri e pjesëshme** është edhe më pak se sa duket e tillë .

Për shembull, që të arrijmë të kuptojmë disa tekste të veçantë në një fushë të caktuar, duhen fitur disa njohuri dhe aftësi që të përdoren edhe për qëllime të tjera. E megjithatë këto "efekte dytësore" bien më shumë mbi nxënësin.

- **të njohësh një gjuhë**, do të thotë se njeh edhe disa gjëra nga gjuhë të tjera por pa ditur se i njeh.Mësimnxënia e gjuhëve të tjera ,në përgjithësi,të lejon të vësh në përdorim disa njohuri dhe ti kesh gjithmonë aty!

Nëse lënë një hapësirë të madhe zgjedhjeje për përpunimin dhe zhvillimin e programeve,këto principe dhe konstatime të ndryshme ,gjithashtu transparencën dhe koherencën në përcaktimin e alternativave dhe marrjen e vendimeve.Këtu pra merr vlerë dhe Kuadri i referencës

8. 3. DREJT SKENARËVE KURRIKULARË

8. 3. 1. Kurikula dhe ndryshimi i objektivave.

Nga ajo sa u tha më lart, duhet të kemi parasysh se, secili prej përbërësve madhorë dhe secili prej komponentëve të veçantë të modelit të propozuar mund, nëse ai apo ajo cilësohet si objektiv parësor i mësimnxënies, të çojë në një shumëllojshmëri zgjedhjesh, përmbajtjesh, përpjekjesh dhe mënyrash për të arritur mësimnxënien.Për shembull, nëse bëhet fjalë për "zotësi" (aftësi individuale) ose për "përbërës sociolinguistikë"(brënda aftësisë gjuhësore për të komunikuar) ose për strategji a aftësi për të kuptuar (për sa i përket aktivitetit gjuhësor) çdo herë (dhe në pjesë të ndara mirë në kategorizimin e propozuar për *Kuadrin e referencës* kemi të bëjmë me dimensione mbi të cilat kurrikula mund ta verë theksin ose jo dhe ku, diku i pranon si objektiv, diku si mënyrë dhe diku si parakusht. Dhe nëse nuk mund të trajtohen në mënyrë të detajuar, të paktën të dalin në pah dhe të studiohen për secilën prej këtyre dimensioneve, cështja e **strukturimit të brëndëshëm** (p.sh cilët janë përbërësit e elementit pragmatik? Si të caktojmë nënndarje për strategjitë?) dhe kriteret per një shkallëzim të mundshëm të kohës të mësimnxënies (sa kohë duhet për të përcaktuar përparimin në disa lloj veprimtarish të ndryshme gjuhësore dhe kuptimore). Pikërisht në këtë drejtim, disa pjesë të tjera të këtij teksti i vijnë në ndihmë lexuesit për pyetjet që mund të ketë dhe për të zgjidhur opsionin e volitshëm për rastin e tij.

Ne nënvizuam se natyra dhe hierarkia e objektivave në të cilën përqëndrohet mësimnxënia e një gjuhe, mund të ndryshojë sipas kontekstit, publikut dhe nivelit prandaj do të ishte i kuptueshëm një "shpërthim" pyetjesh. Por gjithashtu duhet insistuar edhe në raste kur kemi të njëjtin kontekst, të njëjtin publik dhe të njëjtin nivel, cilado qoftë pesha e traditave dhe mekanizmave shkollorë. Debatet rreth mësim dhënies së gjuhëve të huaja **në shkollën fillore** tregojnë më së miri dhe vënë në dukje luhatjet dhe mospërputhjet edhe në vetë përcaktimin e qëllimeve të rëndësishme dhe të pjesshme të mësimdhënies brënda të njëjtit vend a krahinë. Çfarë duhet të bëjnë nxënësit? Të mësojnë vetëm disa rudimente të sistemit të huaj gjuhësor (përbërës linguistikë) ? Të zhvillojnë një ndërgjegje gjuhësore? Disa aftësi? Apo disa mënyra krejt të tyret? Ti lëmë mënjanë gjuhën dhe kulturën amëtare apo t'i përdorim njëkohësisht? Të fitojmë besimin duke zbuluar dhe duke u ndërgjegjësuar për aftësinë e të mësuarit në një gjuhë tjetër? Të mësojnë si të nxënë? Të zhvillojnë një aftësi fare të vogël për njohjen e gjuhës së folur? Të luajnë me gjuhën e huaj dhe ta zotërojnë atë nëpërmjet vjershave dhe këngëve (sigurisht vetëm disa prej karakteristikave të saj fonetike dhe ritmike) Të fitojnë njohuri të tjera dhe nëpërmjet gjuhës së huaj të përcaktojnë aktivitete të reja shkollore (muzikë,edukim fizik etj.). Sigurisht nuk është e ndaluar të bësh disa gjëra njëkohësisht dhe mund të ndërthuren dhe kombinohen një sërë objektivash të ndryshëm, por e rëndësishme për të theksuar është se në ndërtimin e një kurikule, përzgjedhja dhe barazpeshimi i objektivave, i përmbajtjes, i rregullave dhe i mënyrave të vlerësimit, varen ngushtësisht nga analiza e hapësirave të ndryshme.

Këto pikëpamje bëjnë të mendosh se:

- gjatë kohëzgjatjes së mësimnxënies së një gjuhe, duke përfshirë edhe kontekstin shkollor, mund të ketë si vazhdimësi ashtu edhe rindërtim te objektivave dhe hierarkisë së tyre
- në shumëllojshmërinë gjuhësore të një kurikule të gjuhës, mund të ketë si ngjashmëri ashtu edhe dallime midis objektivave dhe programeve të ndryshme
- duhen marrë parasysh edhe opsione thellësisht të ndryshëm nga njëri-tjetri, ku secili është i qartë dhe i lidhur me zgjidhjet që ofron , dhe i përcaktuar mirë në *Kuadrin europian*
- shqyrtimi i kurikulave mund të marrë formën e pyetjeve mbi skenarët e mundshëm, mbi krijimin e aftësive shumëgjuhësore dhe shumëkulturore dhe rolin e shkollës në to.

8.3.2 Shembuj të skenarëve kurikularë të diferencuar

Për të mos dhënë një shëmbull të shkurtër të asaj që kuptojmë me opsione ose variante skenarësh ,do të prekim këto dy tipe organizimesh dhe vendimesh kurikularë për të njëjtin mekanizëm shkollor: ku, si thamë më lartë, do të jënë të detyrueshme dy gjuhë të tjera përveç asaj që mësohet në shkollë (në mënyrë konvecionale dhe pak abuzive, këtej e tutja kjo e fundit do të quhet gjuhë amëtare, edhe pse ne e dimë mirë se gjuha e shkollimit,edhe në Evropë ,nuk është gjuha e vërtetë e fëmijëve të shkolluar).Gjuha e parë (Gjh1) do të fillojë në ciklin e ulët (fillor), e dyta (Gjh2) në ciklin e mesëm të nëntëvjecares dhe e treta (Gjh3) të jetë fakultative në ciklin e lartë.

Për shëmbujt e shkencave ,kemi adoptuar një ndarje të tillë e cila nuk përputhet me të gjithe sistemet arsimore nëpër botë. Por huazimi dhe përshtatja e tyre nuk eështë e vështirë edhe në rastet kur kemi më pak kontekste dhe gjuhë edhe ku mësimnxënia e një gjuhe të huaj nuk nis që në shkollën fillore. Kush përpiqet ia del mbanë.

Edhe nëse variantet e propozuara marrin parasysh format e mësimdhënies së tre gjuheve të huaja (2 të detyrueshme sipas programit dhe e treta fakultative dhe përballe zgjedhjes së disiplinave te tjera alternativave) kjo bëhet, sepse në pjesën më të madhe të rasteve,ku është më i mundshmi,dhe përbën një bazë të nevojshme për të ilustruar qëllimin e punës në vazhdim.

Alternativa kryesore është që të merret parasysh që për të njëjtin tip konteksti mund të krijohen skenarë të ndryshëm, por që të kihet gjithmonë parasysh koherenca dhe kursimi brënda opsioneve.

•Skenari i parë

Gjuha e parë e huaj (GjH1) nis në fillore me qëllim që të shërbejë si "pararendësee gjuhëve"si një sensibilizim dhe një ndërgjegjësim i përgjithshëm për fenomenet gjuhësore (lidhjes që krijon me gjuhën amëtare madje dhe me gjuhët e tjera rreth e rrotull ose në klasë) Punohet atëherë në një zonë me objektiva të pjesshme duke i dhenë rëndësi mbi të gjitha aftësive individuale – (zbulimi dhe nga njohja nga shkolla e shumëllojshmërisë së gjuhëve dhe kulturave, për tejkalimin e etnocentrizmit, relativizimin por edhe konfirmimin e identitetit gjuhësor dhe kulturor fillestar; madje vëmendja drejtohet tek trupi dhe gjestet, tek tingulli, kënga dhe ritmi, përvojë për përvetësimin fizik dhe estetik të të disa elementëve të gjuhës së tjetrit) -dhe lidhjes së tyre me aftësinë për të komunikuar po pa programuar apo kërkuar haptazi zhvillimin e kësaj të fundit.

Cikli i mesëm i nëntëvjeçares

- GjH1 vazhdon në fillim të ciklit të mesëm duke insistuar në zhvillimin progresiv të të një aftësie për të komunikuar (të përbërësve të saj linguistikë, socialë dhe pragmatikë) por duke marrëparasysh plotësisht ndërgjegjësimin dhe ndjeshmërinë që ka përftuar në ciklin e ulët.
- GjH2 (jo e pranishme në fillore) nuk fillon nga zero: merren parasysh të gjitha ato që janë bërë për GjH1 në fillore, por duke ndjekur disa objektiva të ndryshëm nga ata që vlenin për GjH1 (për shëmbull duke i dhënë më shumë rëndësi aktiviteteve kuptimore se sa atyre riprodhuese).

Cikli i lartë i nëntëvjëçares

Duke ndjekur shëmbullin e ketij skenari do të kemi gjithmonë parasysh se:
- mësimdhënia e GjH1 fillon pakësohet por ajo përdoret si vektor rastësor ose i përzgjedhur i mësimdhënies një disipline tjetër (si formë kontekstualizimi e një fushe në "mësimin dygjuhësh")

- GjH2 i jep rëndësi anës kuptimore, por duke përpunuar veçanërisht mënyrat e ndryshme të punës të njëjta me ato që janë bërë paralelisht ose më pas në gjuhën amëtare por duke vënë në punë edhe aftësitë e zhvilluara gjatë mësimnxënies së GjH1.

- nxënësit që zgjedhin një gjuhë të tretë të huaj GjH3 gjënden fillimisht përballë disa mënyrave dhe strategjive të mësimnxënies që ata i njohin edhe më pas ,vihen të punojnë në mënyrë më autonome ,të lidhur më një qëndër burimore (burim mundësish)dhe duke kontribuar në ndërtimin e një programi pune (kolektiv ose individual) që të bëjë të mundur arritjen e objektivave të vendosur nga grupi ose institucioni.

• Skenari II

Shkolla fillore cikli i ulët

GjH1 nis në fillore duke u përqëndruar në mësimnxënien e komunikimit të thjeshtë me gojë dhe një përmbajtjeje të paracaktuar qartë (synohet paraqitja fillestare e një përbërësi gjuhësor bazë, veçanërisht përsa u përket dimensioneve fonetike dhe sintaksore, duke nxitur bashkëveprimin e thjeshtë duke folur në klasë)

Cikli i mesëm i nëntëvjecares

- Për GjH1 por edhe për GjH2 (në momentin që futet gjuha e dytë e huaj) dhe gjuhën amëtare, një pjesë e kohës i kushtohet mënyrave dhe teknikave që janë përdorur në ciklin e ulët për GjH1 dhe veçmas për gjuhëm amtare; qëllimi eshte që nxënësit të shqyrtojnë më mirë dhe të ndërgjegjësohen për lidhjet e gjuhëve me aktivitetet e mësimnxënies.
-
Për GH1 ndiqet dhe do të vazhdojë të ndiqet deri në fund të këtij cikli një "program" i zakoncëm për zhvillimin e aftësive të ndryshme por në disa intervale të ndryshme do të ketë disa momente përmbledhjeje dhe shqyrtim të burimeve dhe modaliteteve të përdorura gjatë mësimdhënies dhe mësimnxënies në mënyre që të rritet sa më shumë ndarja e nxënësve sipas profilit dhe interesave te sejcilit.

- Për GjH2 mendohet theksimi i dijeve i aftësive sociokulturore dhe përbërësit sociolinguistikë nëpërmjet zhvillimit të kontakteve me median (gazeta, radiotelevizion) duke i bashkërenduar me veprimtaritë që ka në program gjuha amëtare dhe duke "rimarrë" disa ndihma nga ajo çka është parë në GjH1. Këtu hidhet hipoteza se GjH2 e cila do të vazhdojë deri në fund të nëntëvjeçares ,në ndërtimin e kurikulave të këtij skenari, të bëhet vëndi i shkëmbimeve kulturore dhe ndërkulturore që ushqehet nga kontakti me gjuhët e ndryshme që punohen gjatë orës së mësimit dhe që ka si objekt të veçantë fushën e medias; e cila gjithashtu mund të fusë në dinamikën kurikulare eksperiencen e shkëmbimit ndërkombëtar që e vë theksin mbi marrëdhëniet ndërkulturore. Nuk përjashtohet fakti që në krijimin e një eksperience dalë nga shumë kurikula të kontriubojnë dhe disiplina të tjera shkollore (si p.sh historia, gjeografia etj.)

Cikli i lartë i nëntëvjeçares

Në këtë rast do të imagjinojmë se GjH1 dhe GjH2 vazhdojnë në nivele më të larta vështirësie dhe përkushtimi dhe se nxënësit që kërkojnë një gjuhë të tretë të huaj GjH3 e shikojnë në kuadrin e "prirjes" dhe duke e lidhur me një "degë" tjetër më profesionale ose akademike jo të zakonshme (orientimi drejt gjuhës së biznesit, të ekonomisë apo të teknologjisë p.sh)

Do të nënvizojmë se, ashtu si edhe në shëmbullin e parë profili shumëgjuhësor dhe shumëkulturor (përfundimtar) i nxënësit mund të "çekuilibrohet" pasi

- zotërimet e gjuhëve që hyjnë në aftësinë shumëgjuhësore janë të diferencuara

- hapësirat kulturore që krijojnë gjuhët zhvillohen në mënyrë të pabarabartë.

- për gjuhët që "përpunohen" më shumë nga ana linguistike nuk është e nevojshme që të vihen po aq shumë në praktikë edhe dijet kulturore

- mekanizmi që përdoret mbart në vetvete edhe përdorimin e aftësive të pjesshme në kuptimin që i jepet më sipër këtij nocioni.

Në këto udhëzime të mbedhura duhet të shtojmë se për çdo rast të marrë si shëmbull në një moment apo një tjetër të mësimit të një gjuhe apo të një tjetre nevojitet një rikujtim i formave dhe mënyrave të mësimnxënies që janë përdorur nga nxënësi dhe zgjedhur nga nxënësi. Në ndërtimin e kurrikulave që propozon shkolla, do të gjejmë disa forma të shpjegimit, rritje të ndërgjegjësimit për mësimnxënien futjen e një edukimi gjuhësor të përgjithshëm që i lejon nxënësit të kënë një përfitim metakonjitiv sipas aftësive dhe strategjive të veta. Edhe vetë këto të fundit gjënden përballë aftësive dhe strategjive të tjera të mundshme dhe lidhen me veprimtaritë gjuhësore duke u bërë pjesë e tyre për të përmbushur qëllimet brënda fushave të caktuara .

Me fjalë të tjera një nga synimet e ndërtimit kurikular të çfarëdo lloji, është edhe sensibilizimi i nxënësit me kategoritë dhe dinamikat si ato të *Kuadrit të referencës*.

8. 4 VLERËSIMI DHE MËSIMNXËNIA SHKOLLORE DHE JASHTË- OSE PAS SHKOLLORE

Nnëqoftëse kurrikulumi përcaktohet, siç e kërkon, edhe kuptimi i parë i fjalës, si një etapë gjatë së cilës nxënësi kalon disa eksperienca edukative, duke u kontrolluar ose jo nga një institucion përkatës atëherë ai nuk përfundon me mbarimin e shkollimit por, si mësimnxënia, vazhdon gjatë gjithë jetës .
Në këtë këndvështrim kurrikulumi i institucionit shkollor ka për qëllim të zhvillojë tek nxënësi aftësinë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore, forma e së cilës në fund të studimeve shkollore mund të marrë formën e profilit të diferencuar të jetë sipas individëve dhe etapave që kanë ndjekur .
Është e qartë që ajo formë nuk është e pandryshueshme dhe eksperiencat e mëtejshme personale dhe profesionale gjatë jetës së secilit aktor social do të bëjnë të mundur zhvillimin dhe modifikimin e disa ekuilibrave me anë të përparimit, zvogëlimit dhe riformimit. Midis të tjerave këtu futet edhe edukimi dhe formimi i mëtejshëm i të rriturve. Për këtë qëllim, mund të bëjmë tre arsyetime të shkurtra plotësuese.

8.4.1. Vendi i kurikulumit shkollor

Nëse pranojmë se kurikulumi edukativ as mbaron, as fillon dhe as kufizohet brenda shkollës, atëherë duhet të pranojmë edhe se aftësia shumëgjuhësore dhe shumëkulturore nis të ndërtohet që përpara hyrjes në shkollë dhe vazhdon paralelisht me të; në saj të eksperiencës dhe edukimit familiar, historisë dhe kontakteve mes brezave, udhëtimeve daljes jashtë vëndit, emigrimit, përgjithësisht mjediseve shumëgjuhësorë dhe shumëkulturorë ,ose kalimi nga një mjedis në një tjetër por edhe nga leximi dhe lidhjet me median.

Ky konstatim është fare i zakonshëm, dhe tregon edhe një herë se shkolla jo gjithmonë e merr parasysh. Pra do të ishte e vlefshme që kurikulumi shkollor të mendohej si pjesë e një kurikulumi më të gjërë, por si pjesë e cila ka për qëllim ti japë nxënësve:

- repertorin e parë shumëgjuhësor dhe shumëkulturor të diferencuar (dy skenarët e mësipërm sygjerojnë disa mënyra)

- më shumë vetëdije, njohuri dhe besim në aftësitë që ata kanë, mundësitë dhe mënyrat që ata mund të shfrytëzojnë, brenda dhe jashtë shkollës për të zgjeruar dhe përsosur aftësitë e tyre dhe për ti përdorur në fusha të veçanta .

Portofoli dhe Profili

-Në lidhje me këtë, për të gjykuar dhe vlerësuar njohuritë dhe aftësitë, duhen marrë parasysh edhe rrethanat dhe eksperiencat ku ato janë përdorur. Projekti i një *Portofoli* i jep mundësi të shënojë dhe paraqesë aspekte të ndryshme të biografisë së tij gjuhësore. Aty bëhet fjalë për të përmëndur jo vetëm vërtetimet dhe vlerësimet zyrtare të marra gjatë mësimit të kësaj apo asaj gjuhe. Por edhe shënimet e eksperiencave më pak formale në lidhje me kontaktet me gjuhët dhe kulturat e tjera.
Për të theksuar ndryshimin midis kurrikulumit shkollor dhe atij të përgjithshëm, duhet të kemi parasysh që në fund të nëntëvjeçares, kur maten edhe dituritë e marra në gjuhë të huaj, mirë do të ishte që të vlerësohej aftësia shumëgjuhësore dhe shumëkulturore dhe të përcaktohej një profil përfundimtar, se sa të përcaktohet niveli i arritur për një gjuhë dhe nëse ai dështon, për një gjuhë tjetër .
Këtu do të ndihmonte njohja "zyrtare"e aftësive të pjesshme (dhe do të ishte avantazh nëse vërtetimet ndërkombëtare do të ndiqnin me vendosmëri këtë drejtim, për shëmbull duke lëshuar vërtetime të cilat nuk vlerësojnë domosdoshmërisht të katër aftësitë së bashku të kuptuar/të shprehur dhe me gojë /me shkrim).
Interes do të kishte gjithashtu të merrej parasysh dhe të vlerësohej si e tillë një aftësi shumëgjuhëshe dhe shumëkulturëshe.
Përkthimi nga një gjuhë e dytë e huaj në një gjuhë të parë të huaj, pjesëmarrje në një shkëmbim oral shumëgjuhësor, interpretim i një fenomeni kulturor në një kulturë tjetër, janë veprimtari ndërveprimi dhe ndërmjetësimi (në kuptimin kontekstual që i jepet këtu) që zënë vënd në praktikat frytdhënëse. Për këtë vërtetimet duhet të çmojnë dhe qoftë profilin shumëgjuhësor dhe shumëkulturor, qoftë edhe aftësinë për ta shfrytëzuar gjithë repertorin gjuhësor.

8.4.3. **Një orientim shumë dimensional dhe modular**

Për sa i përket konceptimit dhe ndërtimit të një kurikule ashtu si edhe ato që nxorrëm mbi vlerësimin dhe vërtetimin, tërësia e këtij kapitulli, na shtyn të mendojmë se gjërat do të zhvendosen dhe do të ndërlikohen. Sigurisht është i nevojshëm përcaktimi i disa niveleve në përmbajtje dhe zhvillim, duke patur parasysh gjithmonë një hapësirë të veçantë ku të përpiqemi të bëjmë gjithçka për mësimnxënien e një gjuhe të caktuar. Por gjithashtu i rëndësishëm është dallimi i qartë i përbërësve të një **kurrikule shumëdimensionale** (duke pasur parasysh edhe hapësirat e ndryshme që përcakton *Kuadri i referencës*) dhe mënyrat e ndryshme të vlerësimit; si dhe orientimi drejt disa **mekanizmave të mësimnxënies** dhe

vërtetimit modular të njohurive duke autorizuar, në sinkroni (në një moment të caktuar të mësimnxënies) dhe në diakroni (me etapa të ndryshme të kësaj periudhe) krijimin dhe njohjen e aftësive shumëgjuhësore dhe shumëkulturore me struktura të ndryshme (d.m.th ndërtimi dhe forma e të cilave janë të ndryshme tek çdo nxënës dhe ndryshojnë gjatë kohës tek i njëjti individ) por mund të përshkruhen nëpërmjet përbërësave të tyre.
Kështu përsa i përket kurrikulës shkollore të një nxënësi, nëse i referohemi skenarëve të mësipërm, përfitimi do të ishte i madh nëse do të përdoreshin forma të shkurtra të kalimit transversal nga një gjuhë tek tjetra. Këto module "ndërgjuhësore" do të na tregonin mënyrat dhe burimet e mësimdhënies, mënyrat e shfrytëzimit të mjedisit jashtëshkollor dhe problemet në marrëdhëniet ndërkulturore. Ato do të forconin koherencën dhe transparencën e alternativave kurrikulare dhe do të ndihmonin në kursimin e materialeve. Dhe akoma një ndërtim modular i çertifikatave, në një modul ad hoc,do të sillte një vlerësim më të veçantë të aftësive shumëgjuhësore dhe shumëkulturore që sapo përmëndëm.

Shumëdimensionaliteti dhe modulariteti shfaqen si **koncepte bazë** për futjen llogjike të shumëllojshmërisë gjuhësore në kurikul dhe në vlerësim. *Kuadri i referencës*, dhe për nga ndërtimi i tij përmes kategorive që përmbledh, mund të hedhë bazat në krijimin e një drejtimi të organizimeve modulare dhe shumëdimensionale. Por përpara mund të ecet vetëm me anë të projekteve dhe eksperiencave në kontekstin institucional dhe në terrene të shumëllojshme dhe mund të nxisin sipërmarrje për të shkuar më përpara.
vërtetimit modular të njohurive duke autorizuar, në sinkroni (në një moment të caktuar të mësimnxënies) dhe në diakroni (me etapa të ndryshme të kësaj periudhe) krijimin dhe njohjen e aftësive shumëgjuhësore dhe shumëkulturore me struktura të ndryshme (d.m.th ndërtimi dhe forma e të cilave janë të ndryshme tek çdo nxënës dhe ndryshojnë gjatë kohës tek i njëjti individ) por mund të përshkruhen nëpërmjet përbërësave të tyre.
Kështu përsa i përket kurrikulës shkollore të një nxënësi, nëse i referohemi skenarëve të mësipërm, përfitimi do të ishte i madh nëse do të përdoreshin forma të shkurtra të kalimit transversal nga një gjuhë tek tjetra. Këto module "ndërgjuhësore" do të na tregonin mënyrat dhe burimet e mësimdhënies, mënyrat e shfrytëzimit të mjedisit jashtëshkollor dhe problemet në marrëdhëniet ndërkulturore. Ato do të forconin koherencën dhe transparencën e alternativave kurrikulare dhe do të ndihmonin në kursimin e materialeve. Dhe akoma një ndërtim modular i çertifikatave, në një modul ad hoc,do të sillte një vlerësim më të veçantë të aftësive shumëgjuhësore dhe shumëkulturore që sapo përmëndëm.

Shumëdimensionaliteti dhe modulariteti shfaqen si **koncepte bazë** për futjen llogjike të shumëllojshmërisë gjuhësore në kurikul dhe në vlerësim. *Kuadri i referencës*, dhe për nga ndërtimi i tij përmes kategorive që përmbledh, mund të hedhë bazat në krijimin e një drejtimi të organizimeve modulare dhe shumëdimensionale. Por përpara mund të ecet vetëm me anë të projekteve dhe eksperiencave në kontekstin institucional dhe në terrene të shumëllojshme dhe mund të nxisin sipërmarrje për të shkuar më përpara.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës mund të shqyrtojnë edhe në rastin e volitshëm të deklarojnë
- nëse nxënësit në fjalë e kanë një eksperiencë shumëllojshmërie gjuhësore dhe kulturore d ç'natyrë ka kjo eksperiencë.
- nëse nxënësit në fjalë janë në gjëndje edhe në mënyrë të thjeshtë të punojnë në komunitete ndryshme gjuhësore dhe/ose kulturore dhe se si aftësitë e tyre ndahen sipas kontekstit përdorimit dhe veprimtarive gjuhësore
- cfarë eksperience të shumëllojshmërisë gjuhësore dhe kulturore mund të kenë nxënësit në fja në momentin e mësimnxënies (p.sh paralelisht edhe gjatë frekuentimit të një institucioni arsimo
- si mund të shfrytëzohet kjo eksperiencë gjatë mësimnxënies
- cilat synime mund të ishin më të volitshme për të përmbushur për nxënësit në fjalë një moment caktuar të ndërtimit të një aftësie shumëgjuhësore dhe shumëkulturore duke marrë parasysh karakteristikat, pritshmërinë, interesat, projektet dhe nevojat, ashtu dhe rrugën e ndjekur parë dhe burimet aktuale
- si të favorizohet heqja e pengesave për nxënësit dhe krijimi i lidhjeve sa më efektive mi përbërësve të aftësisë shumëgjuhësore dhe shumëkulturore që po ndërtohen; si të zhvillo kujdesi dhe shfrytëzimi i saj që është e transferueshme transversale dhe e gatshme tek njohur dhe përdorimi i tyre
-cilat aftësi të pjesshme të cilës natyre dhe funksioni duhen përsosur, vështirësuar dhe ndarë n aftësitë e fituara tashmë
- si të fusim në mënyrë koherente, punën për mësimnxënien e një gjuhe apo kulture të veçan brënda një kurrikulumi të përgjithshëm ku përfshihen eksperiencat për shumë gjuhë dhe kultur

- çfarë alternativash, çfarë skenarësh të ndryshëm ekzistojnë për nxënësit në fjalë, në mënyra administrimit të aftësive të shumëllojshme
- cila mënyra të organizimit të mësimnxënies (p.sh të tipit modular) do të favorizojnë k administrim
- cilat veçori të vlerësimit do të lejojnë vlerësimin e aftësive të pjesshme dhe aftës shumëgjuhësore dhe shumëkulturore të ndryshme të nxënësve në fjalë.

KAPITULLI 9

VLERËSIMI

PANORAMË

9.1 HYRJE ……
9.2 *KUADRI I REFERENCËS* SI BURIM PËR VLERËSIMIN ……...
9.2.1 Specifikimet e përmbajtjes së testeve dhe të provimeve
9.2.2 Kriteret për të arritur një objektiv të nësimnxënies
9.2.2.1 Përshkrimet e veprimtarive komunikative
9.2.2.2 Përshkrimet e aspekteve të aftësive të veçanta
9.2.3 Përshkrimi i niveleve të aftësisë në testet dhe provimet për të lehtësuar krahasimin
9.3 TIPET E VLERËSIMIT ……
9.3.1 Vlerësimi i njohurive/Vlerësimi i kapacitetit
9.3.2 Vlerësimi normativ/Vlerësimi kriterial
9.3.3 Zotërimi/Vazhdimësia
9.3.4 Vlerësimi i vazhdueshëm/Vlersimi i përpiktë
9.3.5 Vlerësimi formativ/Vlerësimi përmbledhës
9.3.6 Vlerësimi direkt/Vlerësimi indirekt
9.3.7 Vlerësimi i performancës/Vlerësimi i njohurive
9.3.8 Vlerësimi subjektiv/Vlerësimi objektiv
9.3.9 Vlerësimi i përskallëzuar/Vlerësimi me listë kontrolli
9.3 10 Gjykimi i bazuar në përshtypje/Gjykimi i orientuar
9.3.11 Vlerësimi holistik/Vlerësimi analitik
9.3.12 Vlerësimi me seri/Vlerësimi me kategori
9.3.13 Vlerësimi reciprok/Vetëvlerësimi
9.4 VLERËSIMI PRAKTIK DHE METASISTEMI ……

9.1 HYRJE

Në këtë kapitull, do të quajmë "Vlerësim" në kuptimin e vlerësimit të zbatimit të aftësisë së gjuhës. Çdo **test** gjuhe është një formë vlerësimi, por ekzistojnë edhe shumë forma të tjera vlerësimi (për shembull, listat e kontrollit në vlerësimin e vazhduar; vëzhgimi jo zyrtar i mësuesit) i cili nuk do të konsiderohej si një test. Vlerësimi është një term shumë më i gjerë se kontrolli. Çdo **kontroll** është një formë vlerësimi por në një program gjuhe, aftësia e nxënësit nuk është e vetmja gjë për t'u vlerësuar- për shembull, rendimeti i disa materialeve pedagogjike ose metodave, tipi dhe cilësia e ligjërimit të prodhuar efektivisht, kënaqësia e mësuesit dhe e nxënësit, efektshmëria e mësimit etj. Ky kapitull i kushtohet vlerësimit të performancës dhe jo aspekteve të tjera të programit të mësimdhënies/nxënies.

Tradicionalisht, **tre koncepte** konsiderohen nga më themeloret për të trajtuar vlerësimin: vlefshmëria, besueshmëria dhe realizueshmëria ose praktikueshmëria. Është e

domosdoshme, në kuadrin e këtij kapitulli, të këmi një ide të përgjithshme për kuptimin e këtyre termave, lidhjet e tyre dhe përse janë të përshtatshme për një kuadër të përbashkët reference.

• **Vlefshmëria** është një koncept të cilin e trajton *Kuadri i referencës*. Poçedura e një testi apo një vlerësimi mund të konsiderohet si i vlefshëm në masën kur mund të tregohet se ajo që testohet efektivisht në një kontekst të dhënë, është ajo që duhet të vlerësohet dhe që informacioni i marrë jep një pamje të saktë të aftësisë së kandidatëve në fjalë.

• **Besueshmëria,** nga njëra anë është një term teknik. Është masa sipas së cilës do të bëjmë të njëjtin klasifikim të kandidatëve në dy kalime (reale dhe të simuluara) të të njëjtave provime.
Në fakt, më e rëndësishme se besueshmëria është saktësia e vendimeve të marra në funksion të një norme. Në se një vlerësim llogarit rezultatet si një sukses/dështim ose të Nivelit A2+/B1/B1+, cila është saktësia e këtyre vendimeve? Kjo saktësi do të varet nga vlefshmëria për kontekstin e një norme të dhënë (për shembull Niveli B1). Ajo do të varet gjithashtu nga vlefshmëria e kritereve të përdorura për të marrë vendimet si edhe nga ato proçedura sipas të cilave ajo zbatohet.

Nëse dy rajone ose dy organizma të ndryshme përdorin kritere të lidhura me të njëjtat norma për të dokumentuar vendimet e vlerësimit për të njëjtën shkathtësi, nëse vetë normat janë të vlefshme dhe të përshtatshme për të dy kontekstet në fjalë dhe nëse ato interpretohen pa përjashtime në konceptimin e provimeve të vlerësimit dhe të interpretimit të zotësive, atëherë rezultatet e të dy sistemeve do të jenë të lidhura. Zakonisht quhet "vlefshmëri konvergjente" lidhjen midis dy testeve për të cilat mendohet se vlerësojnë të njëjtin koncept hipotetik. Megjithatë, ky koncept është i lidhur me besueshmërinë meqënse teste të pabesueshme nuk do të hyjnë në lidhje. Megjithatë, më e rëndësishme është shkalla e ngjashmërisë së dy testeve në lidhje me **atë që është vlerësuar** dhe se **si është interpretar zotësia**.

Kuadri i përbashkët i referencës interesohet veçanërisht për **dy çështje**. Seksioni i mëposhtëm jep një pamje të tre përdorimeve kryesore të mundshme të Kuadrit të referencës :
1. Për specifikimin e përmbajtjes së testeve dhe provimeve } *atë që vlerësohet*
2. Për formulimin e kritereve që përcaktojnë që një
objektiv mësimor është arritur }*si interpretohet zotësia*
3. Për përshkrimin e niveleve të aftësisë në testet dhe provimet ekzistuese, gjë që lejon krahasimin e sistemeve të ndryshme të kualifikimit } *si mund të krahasohet*

Këto çështje hyjnë në lidhje në mënyra të ndryshme me tipe të ndryshme vlerësimi; sepse ekzistojnë tradita të shumta e të ndryshme vlerësimi dhe vlerësime të të gjitha llojeve. Është gabim të pretendohet që mënyrë e veçantë (për shembull, vlerësimi institucional) ka vlera edukative detyrimisht më të larta se sa një mënyrë tjetër (për shembull, vlerësimi nga mësuesi). Një tërësi normash të përbashkëta – siç ka përparësinë e pamohueshme

Kuadri europian i përbashkët i referencës – të bëjë të mundur lidhjen midis formave të ndryshme të vlerësimit.

Seksioni i tretë i kapitullit paraqet **zgjedhjet** midis tipeve të ndryshme të vlerësimit. Këto zgjedhje janë paraqitur në çifte të kundërta dy e nga dy. Në secilin rast, termat e përdorura janë përcaktuar dhe përparësitë dhe problemet në lidhje me to janë debatuar sipas qëllimit të vlerësimit në kontekstin edukativ. Paraqiten gjithashtu edhe rastet e aplikimit të njerit apo tjetrit nga opsionet. Me këtë rast theksohet përshtatshmëria e *Kuadrit të referencës* për tipin e vlerësimit në fjalë.
Një proçedurë ose mënyrë vlerësimi duhet të jetë gjithashtu praktike dhe e realizueshme
• **Të qënit i realizueshëm** është një pikë themelore e vlerësimit të zotësisë. Vlerësuesit disponojnë një kohë të kufizuar. Ata nuk shikojnë veçse një pjesë të kufizuar të zotësisë dhe ka kufizime të numrit dhe të natyrës së kategorive që ata mund të manipulojnë si kritere. *Kuadri i referencës* synon të japë elementë reference dhe jo një mjet praktik vlerësimi. *Kuadri i referencës* është i plotë në masën më të mundshme por të gjithë përdoruesit do të përzgjedhin. Kjo do të nënkuptojë përdorimin e një skeme veprimi të thjeshtë që përfshin kategori të veçanta në *Kuadrin e referencës*. Për shembull, kategoritë e përdorura në shkallët e shembujve të përshkruesve të lidhura me tekstin në Kapitujt 4 dhe 5 janë pafundësisht më të thjeshta se sa kategoritë dhe elementët për të cilët bëhet fjalë në vetë tekstin. Seksioni i fundit i këtij kapitulli parashtron këtë çështje duke paraqitur edhe shembuj.

9.2 KUADRI I REFERENCËS SI BURIM PËR VLERËSIMIN

9.2.1 Specifikimet e përmbajtjes së testeve dhe provimeve

Gjatë përpunimit të specifikimeve të provimeve për një vlerësim komunikativ, mund të konsultohet përshkrimi i "Përdorimi i gjuhës dhe përdoruesi"në Kapitullin 4 dhe, veçanërisht Seksioni 4.4 mbi "Veprimtaritë gjuhësore komunikative". Është pranuar tashmë që një vlerëim, për të qënë i vlefshëm, kërkon që të paraqitet një model përfaqësues ligjërimi. Për shembull, një test i hartuar rishtazi, vlerëson këtë pikë përsa i përket të shprehurit gojor. Fillimisht jepet një **Bisedë** e simuluar që luan rolin e nxitësit; në vijim një **Diskutim** jo formal mbi tema të përgjithshme për të cilat kandidati tregon interes; i ndjekur nga një fazë **Transaksioni** që mobilizon kërkime informacionesh qoftë ballë për ballë qoftë në bisedë telefonike të simuluar. Vijon më tej një fazë **Prodhimi** e cila realizohet nëpërmjet një **Raporti** të shkruar në të cilin kandidati jep një Përshkrim të fushës së tij dhe të projekteve universitare. Ka më në fund një **Kooperim të finalizuar**, detyrë kërkimore me kosensus midis kandidatëve.

	Ndërveprimi (spontan, marrja e fjalës, e shkurtër)	**Prodhimi** (i përgatitur, marrja e fjalës, e gjatë)
Gojor	*Bisedë* *Diskutim jo formal* *Kooperim i finalizuar*	*Përshkrim i fushës universitare*
Me		

Për hartimin e detajuar të specifikimeve të provimit, përdoruesi mund të konsultjë Seksionin 4.1 mbi "Kontekstin e përdorimit të gjuhës"(fushat, kushtet dhe vështirësitë, konteksti mendor), Seksionin 4.6 mbi "Tekstet" dhe Kapitullin 7 mbi "Detyrat dhe rolin e tyre në mësim", veçanërisht Seksionin 7.3 mbi "Vështirësitë e detyrës".
Seksioni 5.2 « Aftësitë komunikative gjuhësore» do të sjellë të dhëna mbi hartimin e elementëve ose mbi fazat e një testi të prodhimit gojor për të vënë në dukje aftësitë gjuhësore, sociogjuhësore dhe pragmatike të përshtatshme. Bateria e specifikimeve të përmbajtjes së Nivelit prag të prodhuar nga Këshilli i Europës për më shumë se njëzet gjuhë europiane dhe, për anglishten në nivelet Ëaystage dhe Vantage, pa llogaritur ekuivalentët dhe nivelet që ekzistojnë për gjuhët e tjera, mund të konsiderohen si plotësuese të Kuadrit të referencës. Të gjitha këto dokumenta propozojnë shembuj të dhënash më të detajuara për hartimin e testeve në Nivelet A1,A2, B1 dhe B2.

9. 2. 2 Kriteret për të arritur një objektiv të të mësuarit

Shkallët mund të japin të dhëna për zhvillimin e tabelave të notave për vlerësimin e arritjes së një objektivi të të mësuarit dhe përshkruesit lehtësojnë formulimin e kritereve. Objektivi mund të jetë një kompetencë e përgjithshme e zgjeruar gjuhësore , shprehur si një *Nivel i përbashkët reference* (p.sh. B1) Ai mund të jetë në të kundërt një grup i veçante aktivitetesh, shkathtësish dhe aftësish ashtu siç përshkruhen në paragrafin 6.1.4 për "Aftësitë e pjesshme dhe ndryshushmerine e objektivave në lidhje me *Kuadrin e referencave*"
Mund të paraqitet një objektiv gjegjës i këtij tipi në një tabelë kategorish me nivele si në tabelën 2 (shiko ne faqen 26).

Komenti rreth përdorimit të përshkruesve kërkon që të bëhet dallimi midis

1. Përshkruesve të veprimtarive komunikuese që gjenden në Kapitullin 4.

2. Përshkruesit e veprimtarive e aspekteve të aftësive të veçanta që gjenden Kapitullin 5.

Të parët janë përshtatur në mënyrë të veçantë për vlerësim nga e mësuesit ose për vetë-vlerësim të detyrave autentike të jetës reale. Këto dy tipe vlerësimi bëhen mbi bazën e pamjes së detajuar të kapacitetit gjuhësor që nxënësi ka zhvilluar gjatë një mësimi.
Interesi tyre qëndron në faktin që ata ndihmojnë në të njëjtën kohë mësuesin dhe nxënësin për t'u përqëndruar në një ecuri aktive.

Gjithsesi, si rregull nuk rekomandohet të përfshihen përshkruesit e veprimtarive komunikuese në kriteret e dhëna një vlerësuesi për të vlerësuar një zotësi gjatë një testi me shkrim ose me gojë në se dëshirohet që rezultatet të duken në nivelin e aftësisë. Në

fakt, për të treguar aftësinë, vlerësimi nuk duhet të fokusohet në një zotësi të veçantë por duhet të tentojë të gjykojë aftësitë e përgjithshme që vihen në dukje nga kjo zotësi.
Sigurisht, mund të ketë arsye të shkelqyera edukative për t'u fokusuar në suksesin e një veprimtarie të dhënë, por përgjithësimi i rezultateve nuk është normalisht në qendër të vëmendjes që i kushtohet mësimit të gjuhës në hapat e para.
Kjo përforcon faktin që vlerësimet mund të kenë funksione të ndryshme. Ai që është i përshtatshëm për njërin funksion, nuk është i përshtashëm për tjetrin.

9.2.2.1 PËRSHKRUESIT E AKTIVITETEVE KOMUNIKATEVE

Përshkruesit e aktiviteteve komunikative mund të përdoren në 3 mënyra të ndryshme sipas objektivave që duam të arrijmë:

1. **Përgatitja** : siç u komentua më sipër në Seksionin 9.2.1, shkallët e veprimtarive komunikative ndihmojnë në përcaktimin e specifikimit për hartimin e provimit të vlerësimit.

2. **Përnbledhje e rezultateve**: shkallët e veprimtarive komunikative mund të jenë gjithashtu shumë të domosdoshme për të llogaritur rezultatet. Përdoruesit e prodhimit të sistemit edukativ, punëdhënësit për shembull, janë të interesuar më shumë për rezultatet e përgjithshme se sa për një një profil aftësie të detajuar.

3. **Vetëvlerësimi ose vlerësimi magjistral** (i mësuesit): dhe në fund, përshkruesit e veprimtarive komunikative mund të përdoren në mënyra të ndryshme për vetë-vlerësimin dhe vlerëimin e mësuesit.

Ja disa shembuj: Lista e kontrollit dhe tabela

- **Lista e kontrollit**: Për vlerësimin e vazhdueshëm ose vlerësimin përmbledhës në fund të një seance ose ore mësimi mund të bëhet lista e përshkruesve në një moment të dhënë. Në mënyrë alternative mund të bëjmë të "shpërthejë" përmbajtja e përshkruesve. Për shëmbull përshkruesi*: Mund të japë informacion përsonal e të kërkojë të tillë, do të zbërthehet në përbërës që nënkuptojnë:" Unë mund të prezantohem, Unë mund të them ku banoj, Unë mund të jap adresën në frëngjisht, anglisht, Unë mund të them moshën, Unë mund të pyes dikë sesi quhet, ku banon etj."*

- **Tabela** për vlerësimin e vazhdueshëm ose vlerësimin përmbledhës do të shndrrohet në një tebelë të ketegorive të veçanta p.sh. *Bisedë, Diskutim, Shkëmbim informacionesh* të përcaktuara në nivele të ndryshme (B1+B2, B2+) që formojnë një profil.

Një përdorim i kësaj natyre i përshkruesve është bërë mjaft i përdorshëm këto dhjetë vitet e fundit.
Ekspërienca ka treguar se koherenca me të cilën mësuesit dhe nxënësit mund ti interpretojnë përshkruesit rritet nëse përshkruesit nuk përshkruajnë vetëm **Atë ç'ka** nxënësi duhet të bëjë por gjithashtu **Si** dhe ne ç'farë cilësie duhet ta bëjë.

9.2.2.2 Përshkruesit e aspekteve të aftësive të veçanta

Përshkruesit e aspekteve te aftësive mund të përdoren në dy mënyra të ndryshme sipas objektivave që duam të arrijmë:

1. **Vetëvlerësimi ose vlerësimi i mësuesit** : me kusht që **përshkruesit** e niveleve të jenë të formuar për të qënë **pozitivë dhe të pavarur**, mund të përfshihen në listën e kontrollit për vlerësim magjistral ose vetëvlëresim. Megjithatë një nga dobësite e klasifikimit të niveleve sipas shkallëve është se formulimi i tyre është shpesh negativ në nivelet më të ulëta normativë. Shpesh gjithashtu, ndryshimi ndërmjet tyre është aq i vogël sa mund të themi se dallimi midis tyre është thjesht gojor; ai bëhet nga zëvëndësimi i një apo dy fjalëve të përshkrimit më të afërt dhe humbet thelbin e kuptimit nëse e nxjerrim jashtë kontekstit. Ndaj për të shmangur këto probleme duhet t'i referohemi komentit të bërë në aneksin A

2. **Vlerësimi i zotësisë**: Përdorimi më i dukshëm i përshkrimit të niveleve në aspektin e zotësisë të Kapitullit 5 është të propozojë piknisje për zhvillimin e kritereve te vlerësimit. Duke ndihmuar ne transformimin e përshtypjeve përsonale e subjektive ne gjykime te motivuara. Keshtu përshkruesit e niveleve mund te lehtësojnë venien ne jete te një kuadri reference te ndare midis anetareve te jurise.

   Ka **3 mënyra te prezantimit** te përshkruesve për tu përdorur si kritere Vlerësimi. Mund ti prezantojmë në formën e një

- **Shkalle** duke kombinuar përshkrues te kategorive te ndryshme . Bëhet fjalë për një metodë mjaft të përdorur
- **Liste kontrolli**

-Tabelë të kategorive seleksionuese si shkallë paralele për çdo kategori. Kjo metodë lejon të skicohet një profil diagnostik.Megjithatë ka një kufi në numrin e kategorive që vlerësuesi është në gjëndje ta zotërojë.

Mund te përfitojme një tabele **te shkallëve dytësore** në dy mënyra të veçanta e të ndryshme

- **Shkalla e aftësive**: Duke realizuar një tabele që përcakton nivelet për disa kategori p.sh. Nivelet A2+B2 Vlerësimi behet atehere direkt duke ju referuar ketyre niveleve

Në këtë mënyrë nëse testi synon nivelin B1 dhe megjithese asnjë nga kandidatët nuk e arrin nivelin B2, më të fortët (më të mirët) ndërmjet tyre mund të jen te nivelit B1+, B1+ +, 8

- **Shkalla e notave**: Duke seleksionuar ose përcaktuar një nivel përshkrues për cdo kategori e cila përshkruan normen e suksesit te deshiruar ose normen për një modul ose provim të dhënë për këtë kategori.

Ky përshkrimi i korrespondon atëhere nivelit "Pranohet" ose 3 dhe shkalla organizohet rreth kësaj norme. Një rezultat i dobët =1, një rezultat i larte =5. Formulimi nga 1 deri tek 5 mund të vijë nga përshkrues të tjerë ose të të jetë përshtatja e niveleve të përafërta në shkallën e seksionit të përshtatshëm në Kapitullin 5 ose formulimi i përshkruesit mund të bëhet në lidhje me përshkruesin 3.

9.2.3 Përshkruesit e niveleve të aftësive në teste dhe provime për të lehtësuar krahasimin

Shkallët e *niveleve te përbashkëta të referencës* kanë për qëllim të lehtësojnë përshkrimin e nivelit te aftësise të arritur në certifikatat ekzistuese dhe të ndihmojnë në këtë mënyrë në krahasimin e sistemeve. Nga studimet e specializuara janë përcaktuar 5 mënyra te bashkimit të niveleve të ndryshme.

1. çiftimi, 2. kalibrimi, 3. harmonizimi statistikor, 4. diktimi, 5. harmonizimi shoqëror

- **Tre metodat e para janë klasike**. 1. Krijimi i versioneve alternative të të njëjtit test, 2. Lidhja e rezultateve te testeve te ndryshme dhe të një shkalle te përbashket, 3. Korrigjimi i vështirësive të disa niveleve të provimeve ose i ashpërsise se korrigjuesit (vëzhguesit) Ky është harmonizimi statistikor.
- **Dy të tjerët** supozojnë se arrihet në një konsensus nepërmjet diskutimit (harmonizimi social) dhe që krahasohen modele të ndryshme pune sipas rregullave standarte dhe shembujve (diktimi).

Mbështetja e traditave që arrin drejt një konsensusi është një nga qëllimet e *Kuadrit te referencës*. Është kjo arsyeja që nivelet e standarteve për tu përdorur për kete qëllim u normalizuan sipas një metodologjie rigoroze. Në fushën e edukimit përshkruajmë gjithnjë kete metode si një vlerësim te bazuar mbi **normat.**

Mund te përcaktojmë që kjo metodë është potencialisht metoda e krijimit te lidhjeve me te qëndrueshme, sepse përfshin zhvillimin dhe vlerësimin nga një pike e përbashket mbi konceptin hipotetik. Arsyeja kryesore që e bën të vështirë hyrjen në lidhje te vlerësimit në gjuhë është se përveç magjise se statistikeve dhe teknikave tradicionale është se vlerësimi si rregull i përgjithshem teston gjëra tërësisht të ndryshme. Megjithse pretendohet se mbulojnë të njëjtën fushë. Kjo vjen si rezultat nga njëra anë e: **a**. Konceptimit dhe operacionalizimit të pamjaftueshem të përmbajtjes **b**. interferences se metodës së vlerësimit nga ana tjetër.

Kuadri i përbashkët europian i referencës propozon një tentative te udhehequr metodike për të gjetur një zgjidhje të problemit në lidhje me mësimin e gjuhëve të gjalla në kontekstin Europian. Në Kapitullin 4 dhe 7 kemi një tabelë përshkruese që mundohet të konceptualizojë përdorimin e gjuhës, aftësive dhe metodave të mësimnxenies dhe

mësimdhënies në një mënyrë praktike që do të ndihmojë partnerët të operacionalizojnë kapacitetet komunikative gjuhësore që ne synojmë të arrijmë.
Shkallët ose nivelet e përshkruesve përbëhen nga një tabelë konceptuale që mund të përdoret për

a. vendosjen e lidhjeve ndërmjet kuadrit të referencave kombëtare dhe institucionale me mjetet e *Kuadrit europian te referencës*.
b. vendosjen e objektivave madhore të provimeve dhe moduleve të mësimdhënies duke përdorur kategori dhe nivele të standardeve.

Aneksi A u jep lexuesve një pamje të përgjithshme metodave të përpunimit të
Shkallëve të përshkruesve dhe i vë në lidhje me shkallën e *Kuadrit europian të referencës.*

Guida e vlerësuesit e hartuar nga ALTE (Dokumenti CC-Lang (96) 10 rév) jep këshilla të hollësishme mbi opracionalizimin e përmbajtjes në teste dhe mbi evitimin e shtrembërimit që shkakton metoda e vlerësimit.

9.3 TIPET E VLERËSIMIT

Mund te bëjmë një sërë dallimesh te rëndësishme përsa i përket vlerësimit. Tabela, lista e parametrave nuk është e plotë. Vendosja e parametrave të vlerësimit në këtë tabelë nuk është bërë sipas rëndësisë së tyre. Pra nuk ka rëndësi nëse ndodhet majtas apo djathtas.

1	Vlerësimi i dijes	Vlerësimi i kapaciteteve
2	Vlerësimi normativ	Vlerësimi sipas kritereve
3	Zotërimi	Vlerësimi ne vazhdimësi
4	Vlerësimi i vazhdueshëm	Vlerësimi i përpikte
5	Vlerësimi formativ	Vlerësimi somativ
6	Vlerësimi direkt	Vlerësimi indirekt
7	Vlerësimi i performances	Vlerësimi i njohurive
8	Vlerësimi subjektiv	Vlerësimi mbi një liste kontrolli
9	Vlerësimi mbi një nivel	Gjykimi i udhëhequr
10	Gjykim i bazuar mbi përshtypjen	Vlerësimi analitik
11	Vlerësimi global	Vlerësimi me kategori
12	Vlerësimi në seri	Vetëvlerësimi
13	Vlerësimi i vazhdueshëm	

Tab. 7 Lista e parametrave

9.3.1 Vlerësimi i dijes /vlerësimi i kapaciteteve

• **Vlerësimi i dijes (ose i niveleve)** është vlerësimi i objektivave specifike. Ajo mbështëtet mbi atë çka është mësuar, për pasojë ajo është e lidhjur me punën e bërë gjatë javës ose muajit me tekstin me programin. Vlerësimi i dijes është i bazuar në orën e mësimit. Ai I korrespondon një vështrimi të brendshëm.

• **Vlerësimi i kapaciteteve** (ose zbatimi i aftësive ose **performancës**), në të kundërt është vlerësimi i asaj çka mund të bëjmë ose dimë në raport me zbatimin e saj në jeten e përditshme. Mësuesit interesohen ne veçanti për vlerësimin e dijes i cili u jep atyre një feed-back mbi mësimdhënien e tyre. Nënpunësit, administrata e shkolles dhe të rriturit interesohen më shumë për vlerësimin e kapaciteteve ose t performancës, është vlerësimi i produktit i asaj çka mund të bëhet efektivisht. Avantazhi i vlerësimit të dijes qëndron në faktin se ajo është afër eksperiencës së nxënësit. Avantazhi i vlerësimit të kapaciteteve është t'i lejojë secilit të pozicionohet, pasi rezultatet janë krejtësisht të lexueshme.

Në vlerësimin komunikativ në raport me mësimdhënien e mësimnxënien bazuar në nevojë mund të vlerësojmë se dallimi midis **Dijes** (bazuar mbi përmbajtjen e mësimeve) dhe **Kapaciteteve** (bazuar mbi qëndrimin në situata reale), në një situatë ideale do të duhej të ishte i papërfillshëm.
Kur vlerësimi i dijes vlerëson përdorimin praktik të gjuhës në situata të veçanta dhe synon të prezantojë një pamje të ekuilibruar të aftësisë që shfaqet, ajo ka një dimension të kapacitetit. Ky test ka një përmasë të dijes kur vlerësimi i kapaciteteve bëhet nëpërmjet objektivave gjuhësore të bazuara mbi një program te njohur, i cili i jep nxënësit rastin të tregojë se në ç'nivel ka arritur, sesa ta përballë atë me objektiva të rastësishme të cilat për arsye megjithmend të panjohura e bëjnë dallimin midis nxënësve të mirë dhe atyre të dobët.

Shkallët e shembujve të përshkruesve janë të lidhura me vlerësimin e aftësive.Ato tregojnë vazhdimësinë e kapacitetit në situata reale. Rëndësia e vlerësimit të dijes për përforcimin e mësimnxënies është komentuar në Kapitullin 6.

9.3.2 Vlerësimi normativ / vlerësimi me kritere

• **Vlerësimi normativ** i klasifikon nxënësit njëri ndaj tjetrit. Kjo mund të bëhet në klasë (ju jeni i 18) ose ju jeni një ndër të parët në renditjen e kandidatëve në një test. Në këtë të fundit rendisim notën bruto për të arritur në një rezultat të drejtë. Duke përdorur kurbën e rezultateve në funksion të asaj të viteve të kaluara me qëllim që të ruajmë njëfarë niveli dhe të sigurojmë të njëjtën përqindje të nxënësve që fitojnë çdo vit, ciladoqoftë vështirësia e testit ose aftësive të kandidatit. Vlerësimi normativ përdoret shpesh në konkurse që shërbejnë për të formuar klasat.

• **Vlerësimi sipas kritereve** është një reagim ndaj referimit të normes. Aty vlerësojmë nxënësit vetëm në funksion të aftësive të tij në një fushë të caktuar, cilado qoftë ajo e shokëve të tij.
Vlerësimi sipas kritereve supozon të ndaje vazhdimësine e aftësive (vertikalisht) dhe një sere fushash te përshtatshme (horizintalisht) me qëllim që rezultatet individuale në test të mund të vendosen në të gjithë hapësirën e kritereve çka sjell
a. përcaktimin e fushave te përshtatshme të mbuluara nga testi në fjalë

b. identifikimi i nivelit bazë / notat e testit të gjykuara të nevojshme që ti korrespondojnë nivelit të aftësisë.

Shkallët e shembujve të të përshkruesve përbëhen nga të dhëna të kritereve që u korespondojnë kategorive në skemën përshkruese. Kuadrit europian i përbashkët i referencës paraqet një përmbledhje të normave të përbashkëta.

9.3.3 Zotërimi ose vazhdimësia

Metoda e tipit Zotërim (ose aftësisë së zotëruar) duke iu referuar kritereve, është një metodë në të cilën një "normë e vetme minimale aftësish" është vendosur për të bërë dallimin midis nxënësit të aftë (suksesit) dhe atij të paaftë (dështimit), pa u marrë në konsideratë niveli i cilësisë së shfaqur në mënyrën sesi është arritur objektivi.
Metoda e tipit në Vazhdimësi (ose aftësisë në vazhdimësi të të nxënit) duke iu referuar kritereve është një metodë me te cilën aftësia e dhënë klasifikohet duke iu referuar aftësise në të gjitha nivelet në një fushë të caktuar. Ekzistojnë në fakt shumë metoda vlerësimi sipas kritereve, shumica e të cilave mund të klasifikohen sipas zotërimit ose "vazhdimësisë". Shpesh e identifikojmë në mënyrë të gabuar vlerësimin sipas kritereve me zotërimin**; metoda e tipit "zotërim**'është një metodë e tipit te "dijes" në lidhje me progresin e mësimit ose te modulit. Ajo i akordon më pak rëndësi vendosjes se modulit në një linjë të caktuar të aftësisë. Alternativa e kesaj metode është të vendosë rezultatet e çdo testi në një kurbë të aftësisë duke përdorur vlerësimet cilësore. Në këtë rast vazhdimësia është "kriteri" dhe realiteti i jashtëm, i cili garanton se rezultatet e testit kanë një kuptim. Referimi ndaj këtij kriteri të jashtëm mund të bëhet duke përdorur analizën e shkallëzuar , p.sh. modelin Rasch. Duke vendosur në lidhje njëri me tjetrin rezultatet e gjithë testeve dhe duke i hedhur ato direkt në një shkallë të përbashkët.

Mund të shfrytëzojmë *Kuadrin e referencave* sipas këtyre **dy metodave.**
- Shkalla e niveleve te përdorura për vazhdimësine mund të vështrohet në *Nivelet e përbashketa të referencës*
- Objektivi i zotërimit ne metodën "zotërim" gjen ne vija të trasha ne tabelën konceptuale kategori dhe nivele te propozuara nga *Kuadri i referencës*.

9. 3. 4 VLERËSIMI NË VAZHDIMËSI /VLERËSIMI I PËRPIKTË (140-147)

• **Vlerësimi në vazhdimësi** i bërë nga mësuesi por natyrisht edhe nga nxënësit i performancës i punëve e projekteve të realizuara gjatë kursit. Nota në fund të vitit reflekton tërësinë e mësimit të semestrit apo të vitit.

• **Vlerësimi i përpiktë** bëhet gjatë provimeve ose vlerësimeve të tjera në një datë të caktuar zakonisht në fund të kapitujve të kurseve ose fillimi i nivelit tjetër të kursit. Nuk preokupohemi për atë që është bërë më përpara, por për atë që nxënësi është i zoti të bëjë këtu dhe tani.

Shpesh vlerësimi konsiderohet si jashtë proçesit të mësimëdhënies,ai bëhët në momente të caktuara e bazohet në vendime.Kontrolli në vazhdimësi supozon që vlerësimi është pjesë e kursit dhe kontribon në mënyrë përmbledhëse në rezultatin përfundimtar.
Krahas vlerësimit me notë të detyrave dhe të testeve të njohurive të rastësishme ose të rregullt për të përforcuar mësimdhënien vlerësimi i vazhdueshëm mund të marrë formën e një pyetsori ose të një tabele të plotësuar nga mësuesi ose nxënësi në një sërë detyrash të ngarkuara, po këtu kemi edhe vlerësimin formal të detyrave që jepen në klasë ose krijimi i dosjeve të punëve të pavarura të vitit në momente të ndryshme.

Anët pozitive dhe negative të dy metodave janë mjaft evidente.
• Vlerësimi përpiktë na siguron se dikush është ende i aftë të bëjë gjëra që mund të jenë në program në dy vite më përpara. Në fakt si vlerësim është mjaft traumatizues dhe favorizon disa tipa nxënësish.
• Vlerësimi i vazhdueshëm na bën të vlerësojmë krijimin dhe aftësitë e ndryshme por ai mbështetet shumë te kapaciteti i mësuesit për të qenë objektiv; dhe ç'është më e keqja, mund ta ransformojë jetën e nxënësit në një vrapim me pengesa dhe mund të kthehet në një makth burokratik për mësuesin.

Listat e kritereve që përshkruajnë kapacitetin në lidhje me veprimtaritë komunikative (Kapitulli 4) mund të jenë të domosdoshme për vlerësimin e vazhdueshëm. Shkallët e vlerësimit të hartuara në lidhje me përshkruesit për aspekte të aftësisë (Kapitulli 5) mund të përdoren për të vënë nota në vlerësimin e përpiktë.

9. 3. 5 VLERËSIMI FORMATIV/VLERËSIMI SOMATIV OSE PËMBLEDHËS

• **Vlerësimi formativ** është një process i vazhdueshëm që të lejon të merret informacion mbi pikat e forta dhe të dobëta. Mësuesi mund ti përdorë ato gjatë orëve të mësimit si dhe t`ua përcjellë ato nxënësve.Vlerësimi formativ përdoret shpesh në kuptimin e gjerë të tij, duke përfshirë në të informacionin jo sasior i dalë nga pyetjet dhe bisedat.

• **Vlerësimi somativ (përmbledhës)** kontrollon të nxënët në fund të mësimit duke e vlerësuar atë me notë. Nuk bëhet fjalë për një vlerësim të aftësive. Në fakt vlerësimi

somativ shpesh është normayv dhe teston dijen. Qëllimi i vlerësimit somativ është të vlerësojë përmirësimin e të nxënët ose të mësimdhënies. Dobësia e tij është e pandarë me metaforën e Feed-back. Informacioni retroaktiv ose prapaveprues ka vlerë vetëm nëse ai që e merr është në pozicionin.

a) Të marrë në konsideratë d.m.th të jetë i vemëndshëm, i motivuar dhe të njohë format nëpërmjet të cilave mbërrin informacioni.
b) Të përvetësojë d.m.th. të mos mbytet në informacionin që atij i mbërin dhe të ketë një rrjet regjistrues. Ta organizojë dhe ta bëjë më të vlefshëm.
c) Ta interpretojnë atë d.m.th. të ketë njohuri dhe vetëdije të mjaftueshme për të kuptuar për ç`farë bëhet fjalë saktësisht me qëllim që të mos reagojë në mënyrë jo efikase.
d) Ta përshtasë informacionin d.m.th. ta ketë kohën, orientimet dhe burimet e përshtatshme për të reflektuar, të integrojë dhe të memorizojë në këtë mënyrë elementin e ri. Kjo supozon një farë autonomie në kontrollin e të nxënit të tij, zhvillimin e mjeteve për të luajtur mbi një Feed- back. Pikërisht një informacion i tillë i nxënësit së bashku me vetëdijen e tij është quajtur vlerësim informativ. Një numër i madh teknikash mund të përdoren për këtë formim për një nga parimet bazë është të krahasojmë përshtypjen (d.m.th atë çka quajmë të aftë të bëjë në një listë kontrolli) me realitetin p.sh.(të dëgjojë një dokument të atij niveli që është në listën e kontrollit dhe të shikojmë nëse e kupton realisht)

DIALANG vendos lidhje nëpërmjet vetëvlerësimit të performancës dhe mënyrës së të bërit. Një tjetër teknikë e rëndësishme konsiston në analizimin e punëve të ndryshme të nxënësit dhe të tjerëve dhe të inkurajimit për të përvetsuar gjuhën e folur relative me aspektet cilësore me të cilat ai mund të identifikojë pikat e tij të forta dhe pikat e tij të dobëta për të përcaktuar vet në mënyrë të pavarur një kontratë të të nxënit.

Në shumicën e kohës **vlerësimi informative ose diagtostikues** operon në një nivel mjaft të detajuar të pikave gjuhësore ose aftësive të sapo mësuara ose që do të vijnë se shpejti. Për **vlerësimin diagnostikues** lista e Seksionit 5.2 janë ende shumë të përgjithshme për tu praktikuar veçmas. Duhet t`i referohemi specifikës së veçantë që do të ishin të përshtatshme (Ëaystage, Niveau seuil, etj.). Tabela të përbëra nga përshkrues që përcaktojnë aspekte të ndryshme të aftësisë në nivele të ndryshme (Kapitulli 4) mund të shërbejnë për Feed-back formativ të vlerësimit të të shprehurit me gojë.

Nivelet e përbashkëta të referencës duket sikur është bërë posaçërisht për vlerësimin somativ, por siç tregon projekti DIALANG, feed back i një vlerësimi, megjithëse somativ, mund të jetë diagnostikues për pasoje formativ .

9. 3. 6 VLERËSIMI DIREKT/ VLERËSIMI INDIREKT

•**Vlerësimi direkt** vlerëson atë çka kanditati është duke bërë p.sh gjatë punës në grupe të vogla ku bëhet fjalë për një bisedë mësuesi vëzhgon i referohet kritereve të një tabele dhe jep vlerësimin e tij.

. • **Vlerësimi indirekt** perdor përgjithësisht një test përgjithësisht me shkrim që vlerëson shpesh potencialitetet.
Vlerësimi direkt kufizohet në fakt me të folurën, të shkrurën, me të kuptuarin gojor me ndërveprimin, sepse është e pamundur të vëzhgohen direkt aktivitetet e marrjes së informacionit por vetëm efektet e tyre.Leximi p.sh nuk mund të kontrollohet veçse indirekt. Duke i kërkuar nxënësve të provojnë të kuptuarit e tekstit duke qarkulluar, duke mbaruar fjalinë ose duke iu përgjigjur pyetjeve. Pasurimi dhe kontrolli i gjuhës mund të vlerësohen direct me kriteret që janë përcaktuar ose indirect nëpërmjet interpretimit dhe pëgjithësimit të pyetjev të bëra në një provim.
Biseda është një test direkt klasik nërsa teksti me boshllëqe është një test indirekt klasik. Mund të përdorim përshkruesit (nivelet) që përcaktojnë aspektet të ndryshme në Kapitullin 5 për të përcaktuar kriteret e vlerësimit për testet direkte. Parametrat e Kapitullit 4 sjellin të dhëna për seleksionimin e temave, testeve dhe prova per teste direkte të krijimit dhe testeve indirekte të të kuptuarit me shkrim dhe tëkuptuarit me gojë. Parametrat e Kapitullit 5 mund të sjellin përveç të tjerave të dhëna për identifikimin e aftësive gjuhësore, të dhëna thelbësore me një test indirekt të njohurive të gjuhës si dhe të aftësive thelbësore pragmatiste sociolinguistike dhe linguistike mbi të cilat përqëndrohemi gjatë formulimit të pyetjeve për testet e përbëra nga pyetje me alternativa duke vënë theksin në të 4 aftësitë.

9. 3. 7 VLERËSIMI I PERFORMANCËS/ VLERËSIMI I NJOHURIVE

• **Vlerësimi i performances (zotësisë)** kërkon nga nxënësi që ai të riprodhojë një pjesë diskutimi me gojë ose me shkrim.
• **Vlerësimi i njohurive** kërkon nga nxënësi që ai ti përgjigjet pyetjeve të tipeve të ndryshme me qëllim qëai të provojë niveli e njohurive të tij gjuhësore si dhe të kontrollit që ai ka mbi të. Fatkeqësisht është gjithmonë e pamundur të testohen direkt aftësitë, ndaj mbështetemi në vlerësimin e një tërësie zotësish, nëpëmjet të cilave përpiqemi të bëjmë përgjithësimin e aftësisë. Mund të konsiderojmë kapacitetin si vënie në jetë të aftësisë. Në këtë kuptim një test nuk vlerëson kurre performancën megjithëse përpiqemi të heqim nga performance aftësitë që nuk janë të qarta. Shpeshherë një bisedë kërkon më shumë performancë në një tekst me boshllëqe dhe një tekst më boshllëqe nga ana e tij kërkon më shumë performancë se një QCM ose (pyetje alternative) dhe vetë identifikimit të elementëve më autentikë. Kështu në këtë mënyrë përdoret termi"performancë" në kuptimin e riprodhimit gjuhësor. Por ka një kuptim më të ngushtë në shprehjen "test i performancës" që përcakton zotësitë adekuate në situata autentike të tipit professional ose akademik. Në kuptimin më të gjërë të shprehjes " vlerësimi i performancës" disa përjekje të vlerësimit të të shprehurit me gojë, mund të konsiderohen si teste të performancave, në atë kuptim që përgjithësojnë kapacitetin duke u nisur nga performanca, në një sërë tipesh lgjërimore të gjykuara të nevojshme për situatën e mësimëdhënies dhe nevojave të nxënësit. Disa teste ekuilibrojnë vlerësimin e njohurive të nivelit të gjuhës . Vlerësime të tjera të performancës nuk e bëjnë këtë gjë.

Dallimi është shumë i ngjashëm me atë ç'ka mund të bëjmë ndërmjet testit direkt dhe atij indirekt. Mund të shfrytëzojmë *Kuadrin e referencës* me të njejtën mënyrë.

Specifikat e Këshillit të Europës për nivele të ndryshme(Ëaystage, Niveau seuil, Vantage Level) ofrojnë më shumë detaje përsa u përket njohurive gjuhësore thelbësore për gjuhët në të cilat ato janë të gatshme.

9. 3. 8 VLERËSIMI SUBJEKTIV/ VLERËSIMI OBJEKTIV

• **Vlerësimi subjektiv** bëhet sipas gjykimit të ekzaminuesit. Me këtë kuptojmë cilësinë e performancës.
• **Vlerësimi objektiv** e largon subjetivitetin. Me këtë nënkuptojmë përdorimin e një testi indirekt në të cilën një përgjigje e vetme korrekte është e mundur, për shemull një QCM.

Një çështje komplekse

Megjithatë, **çështja e subjektivitetit/objektivtetit** është më **komplekse.**
Shpesh i përshkruajmë testet indirekte si " **teste objektive**". Kjo do të thotë përgjithësisht se këto teste shoqërohen nga një tabelë e ndreqjes së gabimit që korrektorët konsultojnë për tu shprehur mbi saktësinë e përgjigjes dhe llogaritjen pastaj të përgjigjeve të sakta për të dhënë rezultatet. Disa tipe testesh shkojnë pak më larg duke lejuar vetëm një përgjigje për këtë pyetje (për shembull QCM dhe testet me boshllëqe të bazuar tek testet me plotësime të vendeve bosh). Në këtë rast përdorim korrigjimin automatik duke eliminuar çdo gabim. Në fakt objektiviteti i këtyre testeve të përshkruar si "objektivë" është i diskutuar pasi dikush ka vendosur që ta kufizojë vlerësimin me teknikat që sigurojnë më shumë kontroll mbi testin(vendim subjektiv me të cilin nuk janë dakord të gjithë), meqënse dikush tjetër kishte vendosur specifikimet e testit, një hartues hartoi elementët tematikë që synojnë të peracionalizojnë këtë pikë të specifikimit dhe një tjetër më në fund e ka përzgjedhur atë midis gjithë elementëve të tjerë për këtë test.Megjithse gjithë këto vendime kanë një element subjektiviteti, është pa dyshim e pranueshme të themi se këto teste janë objekt i një korigjimi sa më objektiv.

Vlerësimi i performancës direkte bëhet përgjithësisht sipas një metode vlerësimi subjektive. Kjo do të thotë se vendimi mbi cilësinë e performancës së nxënësit merret në mënyrë subjektive duke marrë në konsideratë faktorë të përshtashëm dhe duke u mbështetur në instruksionet ose kriteret si dhe eksperiencat. Avantazhet e metodës subjektive mbështeten në faktin se gjuha dhe komunikimi janë mjaft komplekse. Shpesh është shumë e vështirë të thuhet se një test mund të përqendrohet mbi një aspect të veçantë të aftësisë ose të performancës dhe për pasojë të jetë më i thjeshtë sesa duhet. Duhet të pranojmë se çdo vlerësim duhet të jetë sa më objektiv që të jetë e mundur.Vlera ose efektet e gjykimeve të vlerave personale që ndërhyjnë në vendime subjektive mbi përzgjedhjen e përmbajtjes dhe cilësisë së performancës duhet të zvogëloheshin në maksimum veçanërisht kur bëhet fjalë për vlerësimin somativ, sepse rezultatet e testeve shpesh përdoren si një person i tretë për të marrë vendimet të cilat do të ndikonin në të ardhmen e kandidatit të vlerësuar.

Drejt zvogëlimit të subjektivitetit

Pesha e subjektivitetit në vlerësim mund të zvogëlohet, për pasojë **vlershmëria** dhe **besueshmëria rriten** duke aplikuar hapat e mëposhtme.

- të zhvillojë një **specifikim të përmbajtjes** së vlerësimit të bazuar p.sh mbi kuadrin e përbashkët reference për kontekstin në fjalë.
- Përdorimi i negociatave ose i **gjykimeve kolektive** për të gjykuar përmbajtjen ose vlerësuar performancën.
- përshtatja e **proçedurave normative** në lidhje me kalimin e testeve
- të jepen **tabela të ndreqjes së gabimeve të sakta** për testet indirekte dhe të bazohet në vlerësimin e testeve direkte mbi kritere korrigjimi të përcaktuara qartë.
-të kërkohen **gjykime të shumta** dhe/ose **analiza e faktorëve të ndryshëm.**
- aplikimi i nje **korrigjimi të dyfishtë** ose **korrigjimi automatik** kur është e mundur.
- sigurimi i **informacionit** lidhur me **baremën e korrigjimit.**
- verifikimi i cilësisë së vlerësimit (vlefshmëria, besueshmëria) **nga analiza e rezultateve.**

Siç u shënua në fillim të këtij kapitulli, hapi i parë drejt një zvogëlimi të subjektivitetit të gjykimeve në secilën prej etapave të proçedurës së vlerësimit, është që të arrihet në një kuptim të përbashkët të përmbajtjes në fjalë, në një kuadër të përbashkët reference. *Kuadri i referencës* përpiqet të propozojë një bazë të këtij tipi për **specifikimin e përmbajtjes** dhe të gjejë burimet për zhvillimin e kritereve **specifikisht të përcaktuara** për testet direkte.

9. 3. 9 Vlerësimi sipas një shkalle të dhënë / vlerësimi sipas një liste kontrolli.

• **Vlerësimi sipas një shkalle** konsiston në vendosjen e nxënësve në një nivel të dhënë të një shkallë të caktuar e përbërë nga shumë nivele.

• **Vlerëimi sipas një liste kontrolli** konsiston në gjykimin e nxënësve sipas një liste pikësh për një nivel ose modul të dhënë.

Në "klasifikimin sipas një shkalle" theksi vihet mbi vendin e temës së vlerësuar në një seri gradësh për shkallëzimin d.m.th në pozicion mbi një linjë vertikale.
Në ç'farë niveli të shkallës është arritur? Shkalla e përshkruseve, nivelet mund të prezantohen me formën e një pyetsori ose të një rrethi ose të një forme tjetër. Përgjigjet mund të jenë "Po" "Jo" por të paraqitura në mënyrë që të formojnë më mirë një skemë se sa thesht me shënimin e një shifre ose të një rrethimi. Mund të stërhollohet përgjigja në një shkallë (për shembull nga 0 në 4), duke parapëlqyer të jepet një titull (ose shënim) për çdo shkallë dhe, më mirë akoma, me përkufizime që saktësojnë interpretimin që u bëhet shënimeve.
Meqënse shembujt e përshkrueseve paraqiten si formulime të pavarura të kritereve sipas niveleve mund të merren shembuj për të **formuluar në të njëjtën kohë një listë kontrolli** për një nivel të dhënë siç është rasti në disa versione të *Portofolios së*

gjuhëve dhe të shkallëve ose tabelat e vlerësimit që mbulojnë nivelet e përshtatshme si ato që paraqiten në Kapitullin 3, në tabelën 2 për vetë-vlerësimin dhe tabelën 3 për vlerësimin e bërë nga vlerësuesi.

9. 3. 10 Gjykim i bazuar mbi përshtypjen/ gjykim i drejtuar

• **Gjykimi i bazuar mbi përshtypjen:** gjykimi tërësisht subjektiv i bazuar mbi vlerësimin e performancës së nxënësit në klasë pa ju referuar kritereve të veçanta nëlidhje me një vlerësimi specifik .
• **Gjykimi drejtuar** gjykimi në të cilin zvogëlohet subjektiviteti për sa i takon mësuesit që merr nxënësit në provim duke i shtuar përshtypjes së thjeshtë një vlerësim të vetëdijshëm në bazë të kritereve specifike.

"Përshtypja" i referohet asaj çka ndodh kur një mësues ose një nxënës vendosin nota vetëm mbi bazën e vëzhgimit të tyre për performancën në klasë, në momentin e detyrave etj. Shumë forma të vlerësimit subjektiv veçanërisht ato që përdoren në kontrollin e vazhdueshëm janë të përbëra nga një vlerësim me notë të bazuar në raflektimin ose kujtesën e fituar nëpërmjet vëzhgimit të ndërgjegjshëm të personit në fjalë gjatë një farë kohe.
Shumë sisteme shkollore funksionojnë në këtë mënyrë.
Shprehja "**gjykim i drejtuar**" përshkruan situatën në të cilën realizojmë një metodë vlerësimi që transformon përshtypjen në gjykim të arsyeshëm.
Një metodë e këtij tipi supozon:

a) një veprimtari vlerësimi të drejtuar nga një mënyrë të vepruari dhe/ose
b) një tërësi kriteresh të përcaktuara për të lejuar dallimin midis notave dhe rezultateve të ndryshme dhe
c) një formim në aplikimin e një norme

Përparësitë e një metode të drejtuar nga gjykimi qëndojnë në faktin se nëse e vëmë në zbatim në këtë mënyrë një kuadër të përbashkët referencë për grupet e mësuesve që do të marin në provim do të rritet në mënyrë rrënjësore qëndrueshmëria e gjykimeve. Kjo bëhet akoma më e qartë sjelljen e shembujve të performancës dhe të krahasmeve të qëndrueshme me sisteme të tjera.Rëndësia e një drejtimi të tillë vihet në dukje nga fakti që kërkimet në një numër disiplinash kanë treguar shpesh herë shkalla e ndryshueshmërisë me gjykimet jo të drejtuara dhe të justifikuara nga ndryshimet e kapacitetit të nxënësve nuk është asnjëherë më e madhe se ajo e justifikuar nga qëndrueshmëria dhe rigoroziteti i korrigjuesve duke ia lënë rezultatet rastësisë.
Mund të shfrytëzohen shkallët e përshkruesve për nivele të përbashkëta reference për të përftuar një tërësi kriteresh të përcaktuara si në **b**. më sipër ose për të paraqitur normat të përfaqësuara nga kriteret ekzistuese si nivele të përbashkëta. Më vonë, mund të jepen modele të performancës në nivele të ndryshme të përbashkëta të referencës për të lehtësuar formimin në bazë të normës.

9. 3. 11 Vlerësimi holistik / vlerësimi analitik

• **Vlerësimi holistik** jep një gjjykim sintetik global. Aspekte të ndryshme janë llogaritur në mënyrë intuitive nga mësuesi.
• **Vlerësimi analitik** i konsideron të ndara aspektet e ndryshme.
Ky dallim bëhet me **dy mënyra** : a. në funksion të asaj që kërkohet; b. në funksion të mënyrës sipas së cilës vendosim notën ose sipas së cilës klasifikojmë një farë niveli.
Ndodh që sistemet kombinojnë një metodë analitike në një nivel dhe një metodë globale në një nivel tjetër.

a. Atë ç'ka vlerësojmë: disa metoda vlerësojnë një kategori në tërësinë e saj si "të shprehurit gojor " ose "ndërveprimi" dhe vendosin një notë ose e vendosin në një nivel të dhënë.

Të tjerët më analitikë kërkojnë nga mësuesit të korrigjojnë dhe të vendosin nota të veçanta në një sërë elementesh të veçantë të performancës. Sisteme të tjerë kërkojnë nga mësuesit të shënojnë përshtypjën e përgjithshme e të analizojnë më pas sipas kritereve të ndryshme me qëllim që të arrihet në një gjykim global të arsyeshëm. Avantazhi i kritereve të ndryshme në një metodë analitike është të inkurajojë mësuesit që korrigjojnë në një vëzhgim të hollësishëm.
Eksperienca ka treguar se ana negative e kësaj forme vlerësimi provon se mësuesi që korrigjon do ishte i pazoti të vendosë kritere të qarta në një vlerësim global. Ata janë të mbingarkuar intelektualisht kur duhet të manipulojnë 4- 5 kritere njëkohësisht
b. Llogaritja e rezultateve: disa metoda vendosin lidhjet në mënyrë globale midis zotësive të vëzhguara dhe përshkruesit mbi një baremë notash, qoftë kjo holistike (një kategori globale) ose analitike (3-6 kategori në një tabelë). Metoda të tilla nuk bëjnë asnjë llogari. Rezultatet jepen në formë shkronjash ose shifrash ose si një numër telefoni, një shifër për çdo kategori.Metoda të tjera më analitike kërkojnë që të jepet notë për një numër pikësh të ndryshme pastaj të mblidhen për të dhënë notën përfundimtare që mund të konvertohet në një nivel ose në një vlerësim. Një nga karakteristikat e kësaj metode është që të jepen koefiçentë për kategoritë, dmth të mos i jepet e njëjta vlerë secilës.

Tabelat 2 dhe 3 të Kapitullit 3 jpin shembuj të vlerësimit nga vlerësuesi dhë vetë-vlerësimin respektivisht me anë të shkallëve të **kritereve analitike** (tabela) të përdoura me strategjinë e **notës globale** (shoqërimi i asaj që mund të nxirret nga një zotësi me një ërkufizim dhe të shprhet një opinion).

9. 3. 12 Vlerësimi sipas serisë / vlerësimi sipas kategorisë

• **Vlerësimi sipas kategorisë** bazohet mbi një detyrë të vetme (që mund të jetë të propozojë aktivitete të ndryshme me qëllim që të realizojë diskutime të ndryshme
siç kemi parë tek 9.2.1)sipas të cilave performance është vlerësuar në funksion të kategorive të një tabele vlerësimi: kështu skicohet metoda analitike në 9.3.11.

• **Në vlerësimin sipas serisë** vlerësojmë në mënyrë globale mbi një shkallë nga 0 në 3 dhe nga 1 në 4 p.sh një seri detyrash të diferencuara (bëhet fjalë shpesh për lojën me role midis nxënësve ose me mësuesit).
Vlerësimi sipas serisë synon të korrigjojë tendencën që bën që rezultatet e një kategorie të ndikojnë mbi tjetrën. Në nivelet më të ulta, theksi vihet në realizimin e detyrës: qëllimi është plotësimi i një liste që konrolllon atë që nxënësi është i aftë të bëjë mbi bazën e vlerësimit të bërë nga mësuesi ose nxënësi të zotësive efektive se sa nga një përshtypje e thjeshtë. Në nivele më të larta mund të hartohen detyra në të cilat do të shfaqen aspekte të veçanta të aftësisë. Rezultatet llogariten në formën e profilit. Mund të shfrytëzohen shkallët për kategoritë e ndryshme të aftësisë gjuhësore të lidhura me tekstin në Kapitullin 5 për të zhvilluar kriteret e vlerësimit për një kategori. Meqënse vlerësuesit nuk mund të manipulojnë veçse një numër të vogël kategorish, duhet të arrihet një kompromis gjatë kësaj ecurie.Hartimi i tipeve të përshtatshme të veprimtarive komunikative të Seksionit 4.4 dhe listën e tipeve të ndryshme të aftësisë funksionale të skicuar në Seksionin 5.2.3.2 mund të lejojë identifikimin e detyrave të përshtatshme për një vlerësim me anë të serive.

9. 3. 13 Vlerësimi i dyanshëm / vetëvlerësimi

• **Vlerësimi i dyanshëm** është gjykimi i dhënë nga mësuesi ose korrigjuesi i provimit.

• **Vetëvlerësimi** është gjykimi që seicili jep për zotësinë e tij.

Nxënësit mund të marrin pjesë në shumicën e teknikave të vlerësimit të cituara më sipër.Kërkimi tenton të provojë që në masën kur kjo nuk është shumë e rëndësishme (të pranohesh ose jo), vetëvlerësimi mund të jetë një plotësues i domosdoshëm I vlerësimit nga msuesi dhe nga provimet. Saktësia e vetëvlerësimit rritet

a. nëse ajo u referohet përshkruesve që përcaktojnë qartë dormat e kapacitetit dhe/ose
b. nëse vlerësimi është i lidhur me një përvojë të veçantë –që mund të jetë ajo e kalimit të tësteve.

Kjo është më e saktë kur nxënësit marrin një formim të përshtatshëm. Një vetëvlerësim i strukturuar mund t'i afrohet vlerësimit të mësuesit ose të testeve në të njëjtën masë që afrohen zakonisht vlerësimet e mësuesve, të testeve ose të mësuesve dhe të testeve.
Megjithaë, interesi më i madh i vetëvlerësimit qëndron në faktin që ai është faktor motivimi dhe ndërgjegjësimi : ai ndihmon nxënësit të njohin pikat e tyre të forta dhe pikat e tyre të dobëta dhe kështu të organizojnë më mirë të nxënët e tyre.

Përdoruesit e kuadrit të referencave do të shqyrtojnë e do të shpjegojnë sipas rastit:
- Cilat tipe të vlerësimit midis atyre të paraqitura janë
- ato që përshtaten sa më mirë me nevojat e nxënësit në sistemin e tyre
- më të përshtatshmet dhe më të realizueshmet në kulturën pedagogjike të sistemit të tyre

- më produktivet për formimin e mësuesve
- Mënyra sipas së cilës ekuilibrohen e kompletohen në sistemin e tyre vlerësimi i dijes (përqëndrimi tek shkolla dhe tek të nxënët) dhe vlerësimi i kapaciteteve (përqëndrimi tek zbatimi i aftësisë së komunikimit në jetën reale) e në ç'farë mase janë vlerësuar performaca komunikative dhe dija gjuhësore.
- Në ç'farë mase rezultatet e mësimedhënies janë vlerësuar në funksion të normave dhe kritereve të përcaktuara (referencë sipas kritereve) e në ç'farë mase notat dhe vlerësimi janë atribuar në funksion të klasës në të cilën gjendet nxënësi (referencat sipas nomave)
- Mënyra sipas së cilës
- informohen mësuesit mbi normat (për shembull, përshkruesit e përbashkët, modelet e performancës)
- inkurajohen për të marrë njohuri mbi një sërë teknikash vlerësimi
- formohen me teknikat dhe interpretimin
- Në ç'farë mase është i mundshëm dhe i realizueshëm vendosja e një systemi të lidhur me kontrollin e vazhdueshëm të punës në klasë dhe vlerësimit të përpiktë në funksion të normave dhe të përcaktimit të kritereve
- Në ç'farë mase është e mundur dhe e realizueshme pjesmarrja e nxënësve në një vetëvlerësim në funksion të përshkruesve të detyrave dhe kapaciteteve në nivele të ndryshme si dhe në operacionalizimin e përshkruesve në një vlerësim sipas serive.
- Cila është përshtatshmëria e specifikimeve dhe të shkallëve të prpozuara në *Kuadrin e referencës* dhe si do të plotësohen ose do të zhvillohen.

Në Tabelat 2 dhe 3 të Kapitullit 3 do të gjenden tabela vlerësimi për vetëvlerësimin dhe për vlerësuesit. Ndryshimi më i dukshëm midis të dyjave (përveç formulimit "Unë mund të bëj…" ose është I zoti të …") qëndron në faktin që, ndërsa Tabela 2 përqëndrohet tek veprimtaritë komunikative, Tabela 3 përqëndrohet tek aspektet përgjithësuese të aftëisë së nxënësve në çdo performancë gojore. Megjithatë mund të imagjinohet një version me pak ndryshime për vetëvlerësimin e Tabelës 3. Përvoja synon të provojë që të paktën nxënësit e rritur janë në gjendje të japin gjykime cilësore në lidhje me aftësinë e tyre.

9. 4 VLERËSIMI PRAKTIK DHE METASISTEMI

Shkallët që jepen në Kapitujt 4 dhe 5 sjellin shembullin e një baterie kategorish operacionale të thjeshta në krahasim me skemën përshkruese më të plotë të tekstit të po këtyre kapitujve. Qëqëllimi i autorëve nuk është që secili të përdorë të gjitha shkallët në të njëjtën kohë dhe në të gjitha nivelet në një praktikë vlerësimi. Vlerësuesit kanë vështirësi të përdorin në të njëjtën kohë një numër të madh kategorish dhe, mund të ndodhë që gama e plotë e paraqitur të mos jetë e përshtatshme për kontekstin e dhënë. Bateria shërben më tepër si **mjet reference.**

Ciladoqoftë mënyra e përdorur, çdo praktikë vlerësimi duhet të **zvogëlojë numrin e kategorive** të mundshme në një sasi të manipulueshme. Përvoja ka treguar se më tepër se 4 ose 5 kategori kërkojnë një përqëndrim maksimal kurse 7 kategori përbëjnë një prag psikologjik që nuk mund të kapërcehet. Pra **duhen bërë zgjedhje**.
Nëse marrim si shembull vlerësimin gojor dhe nëse, siç u tregua më sipër marrim parasysh që strategjitë e ndërveprimit janë një aspekt cilësor I komunikimit I përshtatshëm për vlerësimin me gojë, atëherë shembujt e shkallëve përmbajnë 14 kategori cilësore të lidhura me vlerësimin gojor.

- Strategji të marrjes së fjalës
- Strategji bashkëpunimi
- Kërkesë për sqarime
- Lirshmëria
- Fleksibiliteti
- Koherenca
- Zhvillimi tematik
- Saktësia
- Aftësia sociogjuhësore
- Fusha e përgjithshme
- Shtrirja e fjalorit
- Saktësia gramatikore
- Kontrolli i fjalorit
- Kontrolli fonologjik

Duket qartë që, edhe nëse disa nga përshkruesit që kanë karakteristikat e mësipërëme mund të hyjnë në listat e kontrollit, 14 është një numër sumë i lartë kategorish për vlerësimin e çfardolloji performace. Për rrjedhojë, në çdo praktikë, do të përzgjidhet një listë e ngjashme kategorish, do të bëhen kombinime, do të zvogëlohen dhe do të ripërcaktohen karakteristikat për të hartuar një tërësi kriteresh vlerësimi më pak të përpunuar të përshtatshme për nevojat e nxënësve në fjalë, për kërkesat e veprimtarisë së vlerësimit dhe për stilin dhe kulturën pedagogjike të vetë kontekstit. Mundet gjthashtu që këtyre kriterëve të përftuara në këtë mënyrë t'u jepet i njëjti koefiçient ose atyrë që konsiderohen si më të rëndësishëm t'u jepet një koefiçient më i lartë.
Të katër shembujt e mëposhtëm ilustrojnë mënyrën se si veprohet. Tre të parët tregojnë shkurt se si të përdoren katgoritë si kritere vlerësimi në sistemet ekzistues. Shembulli i katërt paraqet hollësisht se si shkallët e Kuadrit të referencës janë shkrirë dhe riformuluar për të hartuar një tabelë vlerësimi për nnjë objektiv të dhënë në një rast të caktuar.

Shembulli 1
Çertifikata e kembrixhit në anglishte të përparuar; provimi 5, kriteret e vlerësimit (1991)

Kritere vlerësimi	**Shkallët në aneks**	**Kategori të tjera**
Lirshmëria	Lirshmëria	
Saktësia dhe shtrirja	Fusha e përgjithshme Shtrirja e fjalorit Saktësia gramatikore	

	Koantrolli i fjalorit	
Shqiptimi	Kontroli fonetik	
Realizimi i detyrës	Koherenca (Përshtatja sociogjuhësore)	Suksesi i detyrës Nevojë për ndihmë nga bashkëfolësi
Komunikimi ndëraktiv	Strategjitë e marrjes së fjalës Strategjitë e bashkëpunimit Zhvillimi tematik	Lirshmëria dhe zgjerimi i pjesmarrjes

* Në shëmbujt e shkallëve, nocioni i suksesit të detyrës gjendet në lidhje me *Veprimtaritë komunikative*. *Lehtësia dhe shtrirja e pjesmarrjes* hyn në kategorinë *Lirshmëria* të këtyre shkallëve. Tentativa e hartimit të një modeli përshkruesish që t'i korrepondonte *Nevojës për ndihmë nga bashkëfolësi* ka dështuar.

Shembulli 2

Çertifikata Ndërkombëtare e Konferencës (ICC); Çertifikatë e anglishtes administrative, Testi 2; Bisedë profesionale (1987)

Kritere vlerësimi	**Shkallët në aneks**	**Kategori të tjera**
Shkalla 1 (pa titull)	Përshtatje sociogjuhësore Saktësi gramatikore Kontrolli i fjalorit	Suksesi i detyrës
Shkalla 2 (Përdorimi i elementëve të ligjërimit për të filluar dhe vazhduar një bisedë)	Strategjië e marrjes së fjalës Strategjitë e bashkëpunimit Përshtatja sociogjuhësore	

Shembulli 3

Euroqëndrat: Vlerësimi ndërveprimit në grupe (RADIO) (1987)

Kritere vlerësimi	**Shkallët në aneks**	**Kategori të tjera**
Shtrirja	Fusha e përgjithshme Shtrirja e fjalorit	

Saktësia	Saktësia gramatikore Kontrolli i fjalorit Përshtatja sociogjuhësore	
Debiti	Lirshmëria Kontrolli fonetik	
Ndërveprimi	Strategia e marrjes së fjalës Strategjia e bashkëpunimit	

Shembulli 4

Fondi kombëtar zviceran i kërkimeve shkencore : Vlerësimi i performancës video

Konteksti: Ashtu siç është saktësuar në Aneksin A, përshkruesit e paraqitur u modeluan gjatë një projekti kërkimor në Zvicër. Në përfundim të kësaj pune, profesorët që morrën pjesë në të u ftuan në një kolokium për paraqitjen e rezultateve dhe fillimin e experimentimit në Zvicër të një *Portofoli eur*opian të gjuhëve.Dy tema debati të këtij kolokiumi ishin a. nevoja për të lidhur vlerësimin në vazhdimësi dhe listat e kontrollit për vetëvlerësimin me një kuadër reference të përgjithshme dhe, b. mjetet për të shfrytëzuar në mënyra të ndryshme në vlerësim përshkruesit e modeluar në projekt. Gjatë këtij diskutimi u shfaqën video nxënësish të realizuara gjatë kërkimeve dhe u vlerësuan sipas tabelës vlerësuese që i korrespondon Tabelës 3 të Kapitullit 3. Ajo paraqet një përzgjedhje të shembujve të përshkruesve të shkrirë dhe të rishkruar.

Kritere vlerësimi	**Shkallët në aneks**	**Kategori të tjera**
Shtrirja	Fusha e përgjithshme Shtrirja e fjalorit	
Saktësia	Saktësia gramatikore Kontrolli i fjalorit	
Lirshmëria	Lirshmëria	
Ndërveprimi	Ndërveprimi global Rradha e fjalës Kooperimi	
Koherenca	Koherenca	

Sisteme të ndryshme, me nxënës të ndryshëm, në kontekste të ndryshme thjeshtojnë, zgjedhin dhe kombinojnë elementët në mënyra të ndryshme për tipe të ndryshme vlerësimi. Në fakt, o vetëm lista e 14 kategorive nuk është e gjatë, por ajo nuk mund të

mbulojë të gjitha variantet e disponuesme dhe do të duhej të rritej që të bëhet me të vërtetë shteruese.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit

- **mënyrën se si kategoritë teorike janë thjeshtuar për t'u transformuar në metoda oprative në sisemin e tyre**
- **në ç'masë parimet themelore të përdorura si kritere vlerësimi në sistemin e tyre mund të vendosen, pas përshtatjes lokale, me qëllim që të mbahen parasysh fushat specifike të përdorimit, në tërësinë e kategorive të paraqitura në Kapitullin 8 dhe për cilat nga modelet e shkallëve janë dhënë në Aneks.**

SHTOJCA A

PËRPUNIMI I PËRSHKRUESVE TË KOMPETENCËS /AFRTËSISË.

Kjo shtojcë trajton aspekte teknike te përshkrimit te niveleve të rezultateve në gjuhë. Këtu diskutohet rreth **formulimit të kritereve të përshkruesve,** e më pas do të gjejmë metodologji të p**ërpunimit të etapave/shkallëve/ grupeve.**

PANORAMA

FORMULIMI I PËRSHKRUESVE…….
Linjat drejtuese
- pohimi pozitiv
- saktësia
- qartësia
- përmbledhja
- pavarësia

METODOLOGJIA E PËRPUNIMIT TË ETAPAVE……..
Pikat e mundëshme të nisjes
- përshkruesit
- shembuj performancash

metoda intuitive
- n 1 : specialisti
- n 2 : komisioni
- n 3 : eksperimentimi/ vënia në provë

metoda e cilësisë
- n 4 : koncept kyç ; formulimi
- n 5 : koncept kyç ; performance/ zbatimi
- n 6 : tipari (ndërtimi) parësor/fillestar
- n 7 : vendim dy palëshe
- n 8 : gjykim krahasues
- n 9 : treshe e qëllimeve/ qëllimet treshe

metoda sasiore
- n 10 : analisë dalluese
- n 11 : etalonimi shumë përmasorëshe
- n 12 : analiza teorike e përgjigjeve të etiketave/ artikujve/ çështjeve; modeli i Rasch

BIBLIOGRAFIA E PËRZGJEDHUR E KOMENTUAR : ETAPAT/ SHKALLËT E KOMPETENCAVE GJUHËSORE…….

FORMULIMI I PËRSHKRUESVE

Pëvoja e etalonimit/ e vënies së një njësie matëse në vlerësimin e gjuhëve, teoria e etalonimit në një fushë më të gjërë në psikologjinë eksperimentale dhe preferenca e mësuesve kur janë konsultuar (për shembull, me skemat e objektivave të përshkallëzuara

sipas shkallëve të Mbretërisë së Bashkuar ose projektit zviceran) sygjerojnë vënien në zbatim të linjave drejtuese të mëposhtme për përpunimin e përshkruesve.

Linjat drejtuese

Afirmimi pozitiv : etapat e kompetencave të lidhura me vlerësuesin, si gama e vlerave të vënies në dukje të ekzaminimeve., kanë si karakteristikë të përbashkët një **formulim negativ** lidhur me nivelet e poshtme në të cilët gjendet pjesa më e dobët e kapacitetit duke pretenduar vetëm se çfarë është në gjendje një nxënës të bëjë se sa çfarë ai nuk di të bëjë. Por, nëse dëshirojmë që një tërësi e etapeve/ qëllimeve të kompetencave shërben jo vetëm për të ndarë e klasifikuar kandidatët por gjithashtu për të përcaktuar objektivat, është e pëlqyeshme që të kemi një **formulim pozitiv.** Kemi mundësi që në disa raste, të formulojmë të njëjtën çështje në mënyrë negative dhe në mënyrë positive, për shembull në lidhje me *Shtrirjen e ligjëratës.* (shih tabelën A1).

Formulimi pozitiv	**Formulimi negativ**
- zotëron një repertor bazë të ligjëratave dhe strategjive që e bëjnë të aftë/ të vlefshme që të përballojë situata të parashikuara të jetës së përditshme (*Eurocentes Niveli 3 : çertifikata)* - zotëron një repertor bazë të ligjëratave dhe strategjive të mjaftueshme për pjesën më të madhe të nevojave të jetës së pëeditshme, por duhet gjithashtu të nxjerrë në pah mesazhin e të kërkojë fjalët e tij. (*Eurocentres Niveli 3 : tabela e ekzaminuesit)*	- zotëron një repertor të ligjëratave të ngushta që e bëjnë të detyrueshme për të riformuluar dhe për të kërkuar fjalët e saj vazhdimisht. (*ESU Niveli 3)* - një kompetencë e kufizuar/ jo e plotë shkakton ndërprerje të komunikimit të rrjedhshëm si dhe keqkuptime në situata të pazakonshme. (*Finlande Niveli 2)* - ndërprerje të komunikimit për shkak të pengesave që gjuha i paraqet mesazhit. (*ESU Niveli)*
- fjalori lidhet me fusha si ajo e objekteve të përdorshme, vëndet dhe lidhjet farefisnore më të përdorshme. (*ACTFL Débutant)*	- zotëron një fjalor të kufizuar. (*Néelandais Niveli 1)* - fjalët dhe shprehjet e kufizuara/ të pakta pengojnë komunikimin e mendimeve dhe të ideve. (*Gothenburg U)*
- prodhon dhe njeh një bashkësi fjalësh e fjalish të mësuara përmendësh. (*Trim 1978 Niv*eli 1)	- mund të prodhojë vetem thënie fjalësh njërë pas tjetrës si dhe thëniesh të gatshme. (*ACTFL Debutues)*
- mund të prodhojë shprehje të përditshme të shkurtra me qëllim që të përmbushë qëllimet konkrete (në	- zotëron vetëm repertorin e gjuhës më elementare pa asnjë përpjekje ose fare pak për zotërimin

fushën e përshëndetjeve, të informacioneve, etj.) (*Elviri-Milan Niveli 1 1986)*	funksional të gjuhës. (*ESU Niveli 1)*

Tabela A 1 – Vlerësimi : kriteret pozitive dhe negative

Njëra nga vështirësitë për të shmangur formulimet negative vjen nga fakti që disa nga tiparet e kompetencës komunikative gjuhësore nuk janë kumulative: sa më pak të jenë, aq më mirë. Shembulli më i dukshëm mund të gjendet në atë që nga njëherë e quajmë **Pavarësi,** d. m. th. masën në të cilën nxënësi varet **a.** në përshtatjen e ligjëratës së bashkëfolësit ; **b.** nga mundësia për të qartësuar dhe, **c.** nga mundësia për t'u ndihmuar për të thënë atë që ai/ ajo do të thotë. Këto çështje shpesh shfaqen si kushte të të lidhura me përshkrues të formuluar në mënyrë positive, p. sh. :

" sipas rregullit të përgjithshëm, mund të kuptojë një ligjëratë të qartë dhe standarte lidhur me çështje familjare të cilat lidhen me të, me kusht që të mund t'i përsërisë herë pas here.

Mund të kuptojë atë që i thuhet në mënyrë të drejtpërdrejt, qartë dhe ngadalë në një bashkëbisedim të përditshëm ; mund të ndihmohet për të kuptuar nëse bashkëfolësi është i përshtatshëm ."

Ose

" Mund të ndëreagojë relativisht me lehtësi në situata të strukturuara dhe në bashkëbisedime të shkurtra, me kusht që të ndihmohet nga bashkëfolësi në rast vështirësie.

Saktësia : përshkruesit duhen të përshkruajnë veçoritë të performancës, objektiva dhe/ ose nivele konkrete të kapacitetit për të realizuar performancën. Këtu duhet të theksojmë dy pika. Në fillim, përshkruesi duhet të shmangë pasaktësinë/ paqartësinë si p. sh. "*mund të përdorë një gamë strategjish të përshtashme"*. Si e kuptojmë ne "*Strategji"*? " të përshtatshme" për çfar? Çfarë kuptimi duhet t'i japim fjalës" gamë"? problemi i përshkruesve të paqartë qëndron në lehtësinë e tyre e të lexuarit që i bënë lehtësisht të pranueshme dhe mund të fsheh faktin që secili mund t'i interpretojë në mënyra të ndryshme. Së dyti, parimi është pranuar që në vitin 1940 që ndarja në nën njësi të një shkalle do të varet nga zëvendësimi e një cilësuesi si « quelques (disa) », ose « certain (disa) » nga « nombreux (të shumtët) » ose « la plus part (pjesa më e madhe) » ose « assez large » nga « très lartge » ose « moyen (mesatar) » nga « bon (i mirë) » në nivelin më të lartë. Dallimet duhen të jenë reale, dhe jo vetëm verbale/ gojore, dhe kjo nënkupton që ndryshimet konkrete dhe domethënëse nuk mund të fshihen gjithmonë.

Qartësia : përshkruesit duhen të jenë të qartë e jo me natyrë zhargoni. Ata duhen të jenë të hartuar në fjali të thjeshta dhe të kenë një strukturë logjike të dukshme.

Shkurtimësia : këtu kemi të bëjme me teoritë e dy shkollave të ndryshme, njëra nga të cilat lidhet me shkallët holistike, sidomos ato që përdoren në Shtetet e Bashkuara dhe në Australi. Bëhet përpjekje për të krijuar një paragraf të gjatë që mbulon ato që ne quajmë veçoritë kryesore/ bazë. Këto shkallë/ etapa bëhen të «sakta » me ndihmën e një inventari të plotë që ka për qëllim të japë një portret të detajuar të nxënësit- individ në një nivel të

dhënë të cilin ekzaminuesi mund ta njohë. Si rrjedhojë, ato përbëjnë një burim veçanërisht të pasur të përshkruesve. Dy të metat e kësaj mënyre trajtimi janë, krejt të ndryshme dhe, nga ana tjetër, asnjë individ nuk mund të jetë efektivisht « tipik » sepse veçoritë e izoluara kombinohen gjithmon me njëra tjetrën në mënyra të ndryshme dhe, nga ana tjetër, praktikisht është e pa mundur që t'i referohemi një përshkruesi më shumë se dy fraza gjatë operacionit të vlerësimit. Së fundëmi, duket që mësuesit preferojnë logjikisht përshkruesit e të përmbledhur :ata priren të lënë më një anë përshkruesit mbi 25 fjalë ose t'i shkurtojnë ato.

Pavarësia : përshkruesit e shkurtër kanë dy përparësi. Në fillim, është e mundur që ata të përshkruajnë një sjellje thelbësore- d. m. th. për të cilën mund të them nëse personi është i aftë ose jo ta bëjë. Si rrjedhojë, ata mund të përdoren si kritere në një kujtesë ose në pyetësorë në përdorimi të mësuesit për një vlerësim të vazhdueshëm dhe / ose një vetë-vlerësim. Kjo lloj pavarësie tregon që një përshkrues thotë me të vërtetë diçka dhe mund të shërbej si objektiv pa qënë nevoja të lidhet patjetër me formulimin e përshkruesve të tjerë te shkallës. Kjo karakteristikë hap një fushë mundësie të shfrytëzimit në forma të ndryshme vlerësimi.

Përdoruesit e Kuadrit të referencës do të marrin parasysh dhe do të shpjegojnë sipas rastit

- **cilët janë kriteret më të qëndrueshme/ funksionale dhe cilët janë ato të përdorura në mënyrë të drejtpërdrejt dhe jot ë të drejtpërdrejtë në situatat e tyre.**
- **Në çfarë mase është e dëshirueshme që formulimet, në sistemin e tyre, përputhen me kriteret si ato që sapo i përmendëm**

METODOLOGJIA E PËRPUNIMIT TË SHKALLËVE ;

Prania e një serie nivelesh nënkupton që disa gjëra mund të vendosen në një nivel të caktuar se sa në një tjetër dhe që përshkruesit të një niveli të dhënë thjeshtësie në performancën e objektivave bën pjesë në këtë nivel se sa në një tjetër. Kjo gjë supozon që ne zbatojmë në mënyrë të pa ndryshueshme një formë etanolimi. Ekzistojnë shumë mënyra të mundëshme për të vendosur përshkruesit e kompetencës gjuhësore në nivele të ndryshme.

Metodat në përdorim mund të ndahen në tre grupe : metoda intuitive, cilësore dhe sasiore. Pjesa më e madhe e shkallëve të kompetencës gjuhësore që janë në përdorim, po ashtu edhe bashkësia hierarkike e niveleve, janë përpunuar sipas njërës nga metodat intuitive të grupit të parë. Më e mira është të që të kombinohen të treja metodat në një proces kumulativ të plotësimit të ndërsjelltë. Metodat cilësore kërkojnë përgatitjen dhe përzgjedhjen intuitive të materialit dhe interpretimin intuitive të rezultateve. Metodat sasiore duhen të të sasiojnë në mënyrë cilësore në material dhe kërkojnë interpretimin

intuitiv të rezultateve. Prandaj **një kombinim i metodave** intuitivja, cilësorja e sasiorja çuan në përpunimin të *Niveleve të përbashkëta/ të njëjta të referencave.*

Pikënisjet e mundëshme

Nëse do të përdorim metodat cilësuese dhe sasiore do të kemi dy pikë nisje të mundëshme; përshkruesit ose shëmbuj të performancave.

- **Përshkruesit si pikë nisje;** një pikë nisje e mundshme konsiston në ekzaminimin e asaj që dëshirojmë të përshkruajmë e më pas ta shkruajmë, t'i mbledhim ose t'i vëmë formën e një skice të përshkruesve për kategoritë që do të shërbejnë si material bazë në fazën cilësore. **Metodat 4 dhe 9** , e para dhe e fundit në grupin e metodave cilësuese, janë shembuj të kësaj metode, metodë veçanërisht e përshtatur për përpunimin e përshkruesve për aspektet e kompetencave. Anët pozitive e të marrit të kategorive dhe të përshkruesve si pika nisjeje bëhet për të mundësuar formulimin e përkufizime teorike të ekuilibruara.

Skica e performancave si pika nisjeje : kjo alternativë, që na shërben vetëm për përpunimin e përshkruesve të vlerësimit të performancës, është bërja të një skice prezantuese të performancave si pikë nisje. Në këtë rast mund t'u kërkojmë ekzaminuesve çfarë konstatojnë ata duke punuar me skicat (plani cilësues). **Metodat 5 dhe 8** këtu poshtë janë variante të kësaj ideje. Gjithashtu e kënaqshme është t'u kërkojmë ekzaminuesve të vlerësojnë skicat e të përdorin më pas një metodë statike të duhur për të identifikuar se cilat janë veçoritë bazë/ thelbësore me të cilat bazohet vendimet e tyre (plani sasior). **Metodat 10 dhe 11** japin shembuj të kësaj metode. Avantazhi i analizës së skicave të performancës qëndron në bërjen të mundur që të arrihet në disa përshkrues shumë konkrete bazuar në të dhëna.

Metoda 12, (e fundit), është në fakt e vetmja që etanolon (që shërben si njësi matëse) përshkruesit në kuptimin matematikor të termit. Është pikërisht kjo që ne pëdorim për të përpunuar *Nivelet e përbashkëta të referencës,* sipas **metodës së 2** *(intuitive)* dhe **metodat 8 dhe 6** *(cilësuese).* Megjithatë, e njëjta metodë statistike mud të përdoret gjithashtu pas përpunimit të një skice me qëllim për të parë vlefshmërinë e përdorimit të tij në praktikë dhe të nxjerr në dukje nevojat e përsëritjes.

Metodat intuitive

Ato kanë si parim **interpretimin e përvojave.**

N° 1 Eksperti : i kërkojmë dikujt të hartojë një skicë/ shkallë, që mund të bëhet duke u konsultuar me atë ekzistuesen, të programeve dhe të çdo lloj materiali të duhur , pasi të jetë ndërmarrë një analizë të nevojave të grupit të nxënësve që po mëson gjuhën e huaj në fjalë. Atëhere jemi në gjëndje të eksperimentojmë/ vëmë në provë dhe të hartojmë shkallën duke pyetur informatorët.

N° **2 Komisioni :** këtu bëhet fjalë për një grup ekspertësh, rrethuar nga një grup më i rëndësishëm konsulentësh. Skicat janë objekti komentesh nga ana e konsulentëve. Këta të fundit mund të veprojnë në mënyrë intuitive duke u bazuar në përvojat e tyre dhe / ose duke u bazuar nga krahasimi i nxënësve ose nga shembujt e performancave. Dobësitë e etapave të programit të proçesit të të nxënit/ të të mësuarit të një gjuhe të përdorshëm sot në shkollat e mesme të bëra nga Komisioni i Mbretërisë së Bashkuar dhe në Australi janë komentuar nga Gipps (1994) dhe Scarino (1996/ 1997).

N° **3 Eksperimentimi :** një numër i vogël njerëzish i bashkohen komisionit (por proçedura kërkon një kohë të konsiderueshme në kuadrin e një institucioni dhe/ ose të një konteksti vlerësimi të veçantë përpara se të zhvillohet një « konsensus shtëpie» me qëllim që të arrihet njëherësh të kuptuarit e niveleve dhe të kritereve. Eksperimentimi sistematik si dhe feet-back-u bëjnë të mundur në vazhdim një formulim të detajuar. Grupe vlerësuesish mund të diskutojnë performance të ndryshme duke patur parasysh përkufizimet, dhe përkufizimet duke patur parasysh shembuj performancash. Edhe pikërisht në këtë mënyrë jënë përpunuar tradicionalisht etapat e kompetencës. Ëilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin- Gasparro, 1984 ; Loëe, 1985/ 1986.

Metoda cilësore

Të gjitha këto metoda nënkuptojnë atelie pune të përmbledhura me grupe informatorësh dhe **një interpretim cilësor** se sa statistike të informacioneve të mbledhura.

N° 4 Koncepti-kyç : formulimi. Sapo kemi në dispozicion një skicë të etapës, një teknikë e thjeshtë konsiston në copëzimin e saj dhe u kërkohet informatorëve përfaqësues disa mjete përdorimi

a. **të klasifikohen** përkufiziet në atë renditje që atyre iu duket i përqhtatshëm.
b. **të justifikohet** ky gjykim e më pas të nxirren ndryshimet ndërmjet rendit që ata kanë zgjedhur dhe atij të parashikuar.
c. **të identifikojnë** pikat kyçe që i kanë dihmuar ose që i kanë ngatërruar.

Nganjëherë mund ta rafinojmë duke hequr një nivel dhe duke dhënë një qëllim dytësor aty ku largësia ndërmjet dy niveleve zbulon heqjen e një niveli ndërmje këtyre të dyve. Në këtë mënyrë janë përpunuar etapat e çertifikimit të Euroqendrave.

N° **5 Koncept-kyç : performancat.** Shfaqim përshkruesit dhe performancat tipike në kuadrin e secilit nivel me qëllim që të sigurohet koherenca ndërmjet asaj që është përshkruar dhe asaj që ka ndodhur. Disa nga *Drejtuesve të ekzaminuesve* të Kembrixhit i vënë profesorët të kalojnë nga këto operacione duke krahasuar formulimin e etapave me notat e një numri të caktuar kopjesh. Përshkruesit e *Internatianl English Testing System* (IELTS) janë përpunuar duke pyetur grupeve të korrektuesve eksperimentalë të identifikojnë "shembuj të modeleve-kyçe" të secilës kopje; veçoritë e parë si karakteristike të niveleve të ndryshme janë identifikuar gjatë diskutimeve dhe përfshihen tek përshkruesit ; Alderson, 1991 ; Shohamy dhe al., 1992.

N° 6 veçoria kryesore. Informatorët individualë klasifikojnë punimet (përgjithësisht të shkruara), më pas diskutohet për një klasifikim të përbashkët. Parimi sipas së cilës pjesët

e shkruara janë zgjedhur në mënyrë efektive është identifikuar dhe përshkruan për çdo nivel duke patur parasysh të nxjerr në pah tiparet shënuese të secilit nivel. Ajo që kemi përshkruar, është tipari që përcakton klasifikimin (Mullis, 1980).

Një variant i përdorur konsiston të zgjidhet në grup sesa sipas rradhëve. Ekziston gjithashtu një variant shumpërmasor interesant i metodës klasike. Këtu në fillim përcaktohet se cilat janë veçoritë më kuptimore duke u nisur nga identifikimi e komcepteve-kyçe (n° 5 sipër). Më pas i rendisim shëmbujt të ndara sipas secilës veçori. Do të kemi në fund, **një etapë analitike me veçori të shumta** se sa një etapë globale vetëm me një veçori kryesore.

N° 7 Vendimi dypalësh. Një variant tjetër e metodës bazuar në një veçori kryesore konsiston në nxjerrjen në fillim në pah të etapave përfaqësuese në *bllok në çdo nivel*. Më pas identifikojmë konceptet-kyçe (si tek n° 5 më sipër) gjatë një debati të përqendruar mbi kufizimin ndërmjet niveleve. Megjithatë, veçoria në fjalë formulohet si një pyetje e shkurtër të tipit Po/ Jo. Kemi ndërtuar kështu një degëzim zgjedhjesh të dyfishta Kjo metodë i jep ekzaminuesit një algoritme vendimesh që duhet të ndiqen. (Upshur dhe Turner, 1995).

N° 8 Gjykime krahasuese. Grupe të ndryshme diskutojnë dy performanca dhe shpjegojnë se cila është më e mira dhe për çfarë arësyesh me qëllim që të dalë në pah metagjuhësia e përdorur nga korrektuesit si dhe veçoritë tipike të secilit grup. Këto veçori mund të paraqiten tek përshkruesit (Pollit dhe Murray, 1996).

N° 9 Zgjedhja/ ndarja e qëllimeve. Pasi disponohet një nga skicë e përshkruesve, mund t'u kërkohet informatorëve që t' i klasifikojnë ato sipas kategorive dhe/ ose niveleve që do përshkruhen. Mund t'u kërkohet gjithashtu informatorëve që të komentojnë mënyrat e mundëshme që të rregullojë, të përmirësojë dhe / ose të hedhë poshtë përshkruesit dhe të identifikojë ato që janë veçanërisht të qarta, të vlefshme të duhura, etj. Sfondi / bazat e përshkruesve nga ku janë shkëputur shembuj ilustrues janë përpunuar, përzgjedhur dhe pregatitur në këtë mënyrë (Smith dhe Kendall, 1963 ; North, 1996/2000)

Metoda sasiore

Këto metoda supozojnë një sasi të rëndësishme të **analizës statistike** dhe të një **interpretimi të kujdesshëm** të rezultateve.

N° 10 Analiza dalluese. Në fillim vëmë nën një analize të ligjëratës të detajuar një shembull të performancava që janë të shënuara (preferohet nga një grup). Kjo analizë cilësore përcakton influencën e veçorive të ndryshme cilësore dhe u bënë zbritje. Në këtë rast përdorim regresionin e shumfishtë me qëllim që të vendoset se cilat nga veçoritë e identifikuara janë domethënëse në të cilën përcaktohet nota e vënë nga ekzaminuesit. Këto **veçori-kyçe** hyjnë në këtë rast në formulimin e përshkruesve të secilit nivel (Fulcher, 1996).

N°11 Etanolimi shumëdimensional. në kundërshtim me emrin e saj, këtu kemi të bëjmë me një teknikë përshkrimore për të identifikuar **konceptet-kyçe** si dhe marrëdhëniet e tyre. Vlerësojmë performancën me anë të një shkalle analitike të kategorive të shumta. Produkti i teknikës së analizës tregon se cilat kategori kanë shërbyer efektivisht për të përcaktuar nivelin dhe jep një diagramë duke përcaktuar pikën më të afërt dhe atë më të largët të kategorive të ndryshme ndërmjet tyre. Këtu kemi të bëjmë me një teknikë kërkimore për të identifikuar dhe vlerësuar kriteret e hasura. (Chaloud-Deville, 1995).

N°12 Analiza teorike që u përgjigjen elementëve_(*Item Reponse Theory-IRT). IRT* është një teori e cila propozon një bashkësi të ngjashme modelesh në masë ose në etalonim ku më i thjeshti dhe më i qëndrueshmi është modeli i Rasch, George Rasch, matematicien danez. IRT , zhvillon teorinë e probabiliteteve, është përdorur kryesisht për të përcaktuar vështirësinë e çështjeve të izoluara në një tërësi të caktuar. Nëse jemi në një nivel të përparuar, mundësitë tona për t'iu përgjigjur një pyetjeje elementare janë të larta ; nëse do të jeni fillestarë , mundësitë tuaja për t'u përgjigjur një artikulli/çështjeje të përparuar janë shumë të pakta. Modeli i Rasch ka bërë të mundur që të konvertohen këto fakte kaq të thjeshta në një **metodologji të etalonimit** që mund të përdoret për të kalibruar artikujt (items) në të njëjtën shkallë. Një përdorim i tillë i kësaj metode bën të mundur që të përdoret për të etalonuar po ashtu edhe përshkrues lidhur me kompetenca komunikative si dhe çështjet (items) të testeve.

Me modelin e Rasch, mund të ndërtojmë një zinxhir testesh dhe pyetësorësh të ndryshëm duke përdorur "**elementë ankorimi"** të përbashkët në të dyja pjesët e zinxhirit. Në diagramën këtu poshtë, këta elementë ankorimi shfaqen me ngjyrë gri. Kështu, çdo pjesë mund të ketë shenjë një grup të veçantë nxënësish dhe të jetë të paktën i lidhur me një shkallë/ etapë të përbashkët. Megjithatë duhet të kemi rezerva lidhur me këtë metodë e cila shtrembëron rezulatet për nota më të larta dhe ato më të ulëta të secilit test ose pyetësor.

Testi C

Testi B

Testi A

Përparësia e modelit të Rasch mundëson dhënien e një mase të pavarur të modeleve dhe të etapave, që do të thotë një ndarje në shkallë ose teste/ pyetësorë të përdorur për analizën: vlerat e shkallës jepen dhe mbeten konstante per grupet që do të vijnë, me kusht që këto subjekte që do të vijnë të trajtohen si grupe të reja në kuadër të të njëjtës popullatë statistike. Rrëshqitjet automatike të vlerave që kanë ndodhur gjatë kohërave (për shëmbull për shkak të një ndryshimi të programit ose të formimit të ekzaminuesve) mund të merren parasysh, të përcaktohet sasia dhe risaktësohen. Po ashtu, ndryshimi automatik ndërmjet tipeve të nxënësve ose të ekzaminuesve mund të përcaktohet ose rregullohet. (Wright et Masters, 1982; Lincare, 1989).

Analizën e etapave të përshkruesve të Rasch mund ta zbatojmë në mënyra të ndryshme.

a. me modelin e Rasch, të dhënat cilësore të teknikave numër 6,7 ose 8 mund të paraqiten në një model aritmetike.
b. mund të zbatohet për të përpunuar teste me qëllim që përshkruesit e kompetencës të bëhen strategjike, veçanërisht në elementët. Në këtë rast mund të etalonojmë këto elementë duke u mbështetur tek Rasch dhe të marrim vlerën e tyre në atë shkallë për të treguar vështirësinë relative të përshkruesve (Brown dhe al. 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirsch dhe Mosenthal, 1995)
c. mund të përdorim përshkruesit si elementë të pyetësorit për vlerësimin e nxënësve nga ana e mësuesit të tyre.(A është ai ose ajo i/ e aftë të bëjë këtë ose atë gjë?). Përshkruesit mund të maten drejtpërsëdrejti në një shkallë artimetike, në të njëjtën mënyrë që elementë të vlerësimit janë etalonuar në bankën *e të dhënëve*.
d. etapat e përshkruesve të Kapitujve 3, 4 dhe 5 janë përpunuar në këtë mënyrë. Tre projektet përshkruara në Anekset B, C dhe D kanë përdorur modelin e Rasch për të etalonuar përshkruesit dhe për të krahasuar etapat ndërmjet tyre.

Përveç përdorimit për vendosjen e një etape, modeli i Rasch mund të shërbejë gjithashtu për analizë në atë mënyrë ku shkallët e një etape vlerësimi përdoren efektivisht. Kjo mund të na ndihmojë që të nxjerrim në pah një formuliml jo të qëndrueshëm, një shkallë të zhvilluar tepër ose pamjaftueshmërisht dhe të sjellë të dhëna me qëllimi që të realizojë një përmbledhje (Davidson, 1992; Milanovic dhe al. 1996; Stansfield dhe Kenyon, 1996; Tyndal dhe Kenyon, 1996).

Përdoruesit e Kuadrit të referencave do të shqyrtojnë dhe shpjegojnë sipas rastit
- në çfarë mase notat/shënimet e dhëna në sistemin e tyre të vlerësimit kanë të njëjtin kuptim, nëpërmjet përkufizimeve të përbashkëta
- cila nga metodat e përshkruar më sipër- ose cilat metoda të tjera- janë përdorur për të arritur në formulime të tilla.

BIBLIOGRAFI PËRZGJEDHËSE E KOMENTUAR :

SHKALLËT E AFTËSISË GJUHËSORE

ALDERSON J. C., Bands and scores, in Alderson J.C & North B. (sous la direction de): Language Testing in the 1990s, London, British
Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86 (1991).
Trajton probleme të ngritura nga konfuzioni i objektivave dhe orientimi si edhe përpunimin e shkallëve të prodhimit gojor të IELTS.
BRINDLEY G., Defining language ability: the criteria for criteria, in Anivan, S. (sous la direction de) Current Developments in Language
Testing, Singapore, Regional Language Centre (1991).

Kritikë e arësyeshme për kërkesën ndaj shkallëve të aftësisë që të pasqyrojnë një vlerësim në bazë kriteresh.

BRINDLEY, G., Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a revieë of the issues, Language Testing 15
(1), 45-85 (1998).

Kritikon përqëndrimin tek produktet më tepër nga ana se çjanë të aftë të bëjnë nxënësit se sa në aspektin e përftimit të aftësië.

BROWN A., ELDER C., LUMLEY T., MCNAMARA T. & MCQUEEN J., Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques, Paper
presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver, Reprinted in Melbourne Papers in Applied Linguistics 1/1, 37-69

Përdorimi klasik i modelit të Rasch për elementët e testeve për të prodhuar një shkallë aftësie të veprimtarive të kuptimit me shkrim të vlerësuara në elementët e ndryshëm.

CARROLL J.-B., Test theory and behavioural scaling of test performance, in Frederiksen N., Mislevy R.J. & Bejar I.I. (sous la direction de)
Test theory for a new generation of tests, Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 297-323 (1993).

Artikull themelor që rekomandon përdorimin e modelit të Rasch për të etalonuar elementët e testeve dhe për të riprodhuar kështu një shkallë aftësie.

CHALOUB-DEVILLE M., Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups, Language Testing 12 (1), 16-33 (1995).

Studim që nxjerr në dritë kriteret të cilave u referohen folësit vendas arabë kur vlerësojnë nxënësit. Në fakt është i vetmi aplikim i një etaloni shumëdimensional për vlerësimin në gjuhë.

DAVIDSON F., Statistical support for training in ESL composition rating, in Hamp-Lyons (sous la direction de), Assessing second language
ëriting in academic contexts, Norëood N.J. Ablex, 155-166 (1992).

Përmbledhje shumë e qartë e mënyrës së vlefshmërisë së një shkallë vlerësimi sipas mënyrës ciklike me modelin e Rasch. Mbron më shumë një metodë « semantike » të etalonimit se sa një metodë « konkrete » të shembujve të përshkruesve, për shembull.

GIPPS C., Beyond testing, London, Falmer Press (1994).

Paraqitja e « vlerësimit të përqëndruar tek norma » e siguruar nga mësuesi lidhur me disa pika reference të përbashkëta të krujuara nga hallkat e një rjeti. Studimi i problemeve që shaktojnë përshkruesa të pasaktë në Programin kombëtar anglez.

FULCHER, Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction, Language Testing 13 (2), 208-38
(1996).

Metodë sistematike e hartimit të përshkruesve dhe shkallëve të bazuar në një analizë të përshtatshme të asaj që ndodh realisht gjatë një performance. Metodë veçanënërisht e rëndë Gwrshetim referencialësh.

KIRSCH I.S., Literacy performance on three scales: definitions and results, in Literacy, economy and society: Results of the first international
literacy survey, Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27-53 (1995).

Përmbledhje e thjeshtë e vulgarizuar mbi një përdorim të përsosur të modelit Rasch për të prodhuar një shkallë nivelesh duke u nisur nga të dhënat e testeve. Metodë për

parashikimin dhe shpjegimin e vështirësisë së elementëve të testeve të rinj në detyrat dhe aftësitë që kërkohen domethënë në lidhje me një kuadër reference.
KIRSCH I.S. & MOSENTHAL P.B., Interpreting the IEA reading literacy scales, in Binkley M., Rust. K. & Wingleee M. (sous la direction
de) Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study, Washington D.C. – US Department
of Education, National Center for Education Statistics, 135-192 (1995).
Version më i hollësishëm dhe më teknik se sa artikulli i mëposhtëm që skicon metodën duke u nisur nga tre projekte që konvergojnë.
LINACRE J. M., Multi-faceted Measurement, Chicago, MESA Press (1989).
Studim themelor për statistikën që lejon të merret parasysh rreptësia e vlerësuesve kur raportojnë për rezultatet e vlerësimit. Aplikim i projektit për hartimin e shembujve të përshkruesve për të konfrontuar lidhjen e niveleve me nivelin shkollor.
LISKIN-GASPARRO J. E., The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum, in Foreign Language Annals 17/5, 475-
489 (1984).
Paraqitje në vija të trasha e objektivave dhe hartimi i shkallës amerikane të ACTFL duke u nisur nga shkalla e ngjashme e Foreing Service Institute (FSI)
LOWE P., The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the vieë from the mountain, in James C.J. (sous la direction de),
Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond, Lincolnwood (Ill.), National Textbook Company (1985).
Përshkrim i hollësishëm i hartimit të shkallës së US Interagency Language Roundtable (ILR) duke u nisur nga shkalla origjinale e FSI. Funksionet e shkallës.
LOWE P., Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon, in Modern
Language Journal 70/4, 391-397 (1986).
Mbrojtje e një sistemi që ka funksionuar mirë- në një situatë të dhënë- megjith kritikën universitare të provokuar nga përhpja e shkallës dhe metodologjia e saj që ngre shumë pyetje në arsim (me ACTFL).
MASTERS G., Profiles and assessment. Curriculum Perspectives 14,1, 48-52 (1994).
Përmbledhje e shkurtër e përdorimit të modelit të Rasch për të etalonuar rezultatet e testeve dhe vlerësimin nga mësuesit për të krijuar një sistem përshkrues të programit në Australi.
MILANOVIC M., SAVILLE N., POLLITT A. & COOK A., Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses, in
Cumming, A. and Berëick, R. Validation in language testing, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 15-38 (1996).
Përmbledhje klasike e përdorimit të modelit të Rasch për të stërholluar një shkallë vlerësimi të përdorur në një test të të shprehurit gojor – dhe duke zvogëluar numrin e niveleve në shkallë me numrin që vlerësuesit mund të zotërojnë efektivisht.
MULLIS I. V.S., Using the primary trait system for evaluating writing, Manuscript n° 10-Ë-51, Princeton N.J.: Educational Testing Service
(1981).
Përmbledhje klasike e metodologjisë themelore për prodhimin e shkruar në gjuhë amtare për të përpunuar një shkallë vlerësimi.

NORTH B., The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology, NFLC Occasional
Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.
Kritikë e përmbajtjes së metodologjisë së hartimit të shkallëve të aftësive tradicionale. Propozim projekti për hartimin e shembujve të përshkruesve dhe etalonimin e tyre me mësuesit sipas modelit të Rasch duke u nisur nga vlerësimet e mësuesve.
NORTH B., Scales of language proficiency: a survey of some existing systems, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24 (1994).
Vështrim i përgjithshëm i shkallëve të programeve dhe vlerësimit të analizuara dhe të përdorura më parë si piknisje e projektit të hartimit të shembujve të përshkruesve.
NORTH B., The development of a common frameëork scale of language proficiency, PhD Thesis, Thames Valley University, Reprinted 2000,
Neë York, Peter Lang (1996/2000).
Studim i shkallëve të aftësivë dhe lidhja e tyre me modelet e aftësisë dhe përdorimit të gjuhës. Përmbledhje e detajuar e etapave të zhvillimit të projektit që çoi në shembujt e përshkruesve, problemet e ngritura, zgjedhjet e gjetura.
NORTH B., Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats,
TOEFL Research Paper, Princeton NJ; Educational Testing Service (duke u përgatitur).
Analizë e detajuar dhe panoramë historike e tipeve të shkallëve të vlerësimit të përdorur me testet e shprehjes gojore dhe të shkruar : përparësi, vështirësi, kurthe etj.
NORTH B. & SCHNEIDER G., Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2: 217-262 (1998).
Paraqitje e tërësisë së projektit që çoi në shembujt e përshkruesve. Studimi i rezultateve të stabilitetit të shkallëve. Shembuj mjetesh dhe produktesh në shtojcë.
POLLITT A. & MURRAY N. L., What raters really pay attention to, in Milanovic M. & Saville N. (sous la direction de), Performance testing,
cognition and assessment, Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium,
Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 74-91 (1996).
Artikull metodologjik interesant që vendos një lidhje midis analizës së tabelave klasike dhe një teknike të etalonimit të thjeshtë për të parë se ku përqëndrohet vëmendja e korrektorëve në nivele të ndryshme të aftësisë.
SCARINO A., Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning, in Proceedings of the AFMLTA 10th
National Languages Conference: 67-75 (1996).
Kritikon përdorimin e një formulimi të pasaktë dhe mungesën e informacionit mbi cilësinë e performancës së nxënësve në specifikimet e profileve kurrikulare, karakteristike në Mbretërinë e Bashkuar dhe në Australie për vlerësimin nga mësuesi.
SCARINO A., Analysing the language of frameëorks of outcomes for foreign language learning, in Proceedings of the AFMLTA11th National
Languages Conference, 241-258 (1997).
Si më sipër.
SCHNEIDER G. & NORTH B., « In anderen Sprachen kann ich » …Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen

Kommunikationsfähigkeit, Bern/ Aarau, NFP 33 / SKBF (Umsetzungsbericht) (1999).
Përmbledhje e shkurtër e projektit që prodhoi shkallët e demonstrimit. Paraqet gjithashtu versionin zviceran të Portofolios (40 faqe A5).
SCHNEIDER G. & NORTH B., « Dans d'autres langues, je suis capable de …» Shkallë përshkrimi, vlerësimi dhe vetëvlerësimi të aftësive në gjuhë të huaja, Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport vlefshmërie) (2000).
Si më sipër.
SCHNEIDER G. & NORTH B., Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der
fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG (2000).
Rapport i plotë i projektit që prodhoi shkallët e demonstrimit. Një kapitull i thjeshtë dhe i qartë mbi etalonimin në anglisht. Paraqet gjithashtu versionin zviceran të Portofolios.
SKEHAN P., Issues in the testing of English for specific purposes, in Language Testing 1/2, 202-220 (1984).
Kritikon aspektin normativ dhe formulimin e pasaktë të shkallëve të ELTS.
SHOHAMY E., GORDON C.M. & KRAEMER R., The effect of raters' background and training on the reliability of direct ëriting tests,
Modern Language Journal 76, 27-33 (1992).
Përmbledhje shumë e qartë e metodës cilësore themelore të hartimit të një shkalle analitike të shkrimit. Ka çuar në një besueshmëri të habitshme të korrektorëve jo profesionistë dhe të paformuar midis tyre.
SMITH P. C. & KENDALL J.M., Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales, in
Journal of Applied Psychology, 47/2 (1963).
Trajtimi i parë i përshkruesve të etalonuar në vend të shkallëve të thjeshta. Artikull themelor. Lexim shumë i vështirë.
STANSFIELD C.Ë. & KENYON D.M., Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines, in
Cumming A. & Berëick R. Validation in language testing, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 124-153 (1996).
Përdorimi i modeleve të Rasch për të konfirmuar rendin e klasifikimit të detyrave që shfaqen në udhëzimet e ACTFL.
Sudim metodologjik interesant nga i cili u frymëzua projekti në metodën e tij për hartimin e shembujve të përshkruesve.
TAKALA S. & KAFTANDJIEVA F., Council of Europe scales of language proficiency: A validation study, in Alderson J.C. (sous la direction
de), Case studies of the use of the Common European Framework, Council of Europe (en préparation).
Rapport mbi përdorimin e një zhvillimi të modelit të Rasch për etalonimin e vetëvlerësimeve në gjuhë në lidhje me përshtatjen e shembujve të përshkruesve. Konteksti : projekti DIALANG; eksperimentimet lidhur me finlandishten.
TYNDALL B. & KENYON D., Validation of a neë holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis, in Cumming,A. & Berëick R.,
Validation in language testing, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 9-57 (1996).

Përmbledhje e thjeshtë e vlefshmërisë së një shkalle për intervistat e përzgjedhjes në anglisht gjuhë e dytë (ESL) për hyrje në universitet. Përdorimi tradicional i disa aspekteve të modelit të Rasch për të identifkuar evojat e formimit.
UPSHUR J. & TURNER C., Constructing rating scales for second language tests, English Language Teaching Journal 49 (1), 3-12(1995).
Zhvillim i përpunuar i teknikës së një profili primar për të prodhuar tabela vendimesh me dy elementë. Shumë i përshtatshëm për sektorin shkollor.
WILDS C.P., The oral interview test, in Spolsky B. & Jones R. (në drejtimin e), Testing language proficiency, Washington D.C., Center
for Applied Linguistics, 29-44 (1975).
Botimi origjinal i shkallës origjinale të aftësisë në gjuhë. Meriton një lexim të vëmendshëm për të gjetur nuancat e humbura qysh në shumicën e metodave mbi intervistat.

ANEKSI B

ETAPAT E DEMONSTRIMIT

Ky aneks paraqet një **përshkrim të projektit zviceran** gjatë të cilit janë përpunuar etapa të demonstrimit të *Kuadrit Europin të referencës*. Aty do të gjejmë gjithashtu listën e kategorive të etalonuara me referimin e faqes të dokumentit të pranishëm ku ajo gjendet. Pershkruesit e këtij projekti janë etalonuar dhe përdorur për të krijuar nivelet e *Kuadrit europian të përbashkët të referencës* duke ndjekur metodën n° 12 c (modeli i Rasch) parqitur në fund të Aneksit A

PANORAMA
PROJEKTI I KERKIMIT ZVICERAN ……..
Origjina e kontekstit
Metodologji
- etapa intuitive
- etapa cilësore
- etapa sasiore
- etapa e interpretimit
Rezultatet
shfrytëzimi
i ndjekur

referencat
PERSHKRUESIT NE KUADRIN E REFENCAVE ……..
Dokumenti B1 - etapat e demostrimit te Kapitullit 4 : Veprimtari komunikuese
Dokumenti B2 –etapat e demonstrimit te Kapitullit 4 : strategjite komunikuese
Dokumenti B3 - etapat e demonstrimit te Kapitullit 4 : puna ligj 5rimore
Dokumenti B4- etapat e demonstrimit te Kapitullit 5 : kompetencat gjuhësore komunikuese
Dokumenti B5 – koherencë ne kalibrimin e pershkruesve
Dokumenti B6- etapat te kompetencës së përgjithshme të përdorura si burime :
- etapat globale te kmpetencave te pergjithshme në të shprehurit me goje
- etapat për aktivitetet të ndryshme komunikuese
- etapat për katër qëndrimet baze
- atapat për vlerësimn me gojë
- burimet.

PROJEKTI I KERKIMIT ZVICERAN

Origjina dhe konteksti

Shkallët e përshkruesve që përfshihen në kapitujt 3, 4 dhe 5 janë hartuar mbi bazë e tërësisë së rezultateve të kërkimit të bërë ndërmjet 1993 dhe 1996 në kuadër të projektit të Fondeve kombëtare të kërkimeve shkencore. Ky projekt ka filluar të zbatohet në vazhdim të Simpoziumit të Ruschlikon në 1991 për të deklaruar qartësisht kompetencat të aspekteve të ndryshme të skemës përshkruese të *Kuadrit europian të përbashkët të referencës* dhe, efektivisht, të përgatisë terrenin për përpunimin të një "**portofoli europian i gjuheve".**

Një studim i 1994 lidhej me fenomenin e *Ndërveprimit* dhe *Prodhimtarisë* dhe mjaftohet vetëm me anglishten gjuhë e huaj dhe me vlerësimin të kryer nga ana e mësuesit. Në 1995, një studim i dytë rimerr pjesërisht çështjen e mëparshme duke i shtuar *Marrjen* por, përveç anglishtes, kapacitetet në gjuhën frënge dhe gjermane e pasurojnë më tej studimindhe i shtohen vlerësimit të mësuesit, vetë-vlerësimin dhe informacione të marra nga provime të ndryshme. (Kembritxh; Gete; DELF/ DALF)

Rreth 300 profesorë dhe 2 2800 nxënës, që përfaqësojnë rreth 500 klasa, janë përfshirë në të dyja studimet. Studimi përfshin nxënësit e ciklit e parë dhe të dytë të shkollës së mesme, të shkollës teknike dhe të formimit të vazhdueshëm në raportet e më poshtme.

	Cikli i parë i së mesmes	Cikli i dytë i së mesmes	Mësimdhënie teknike	Formim i vazhdueshëm
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Disa mësues të krahinave gjermanofone, frankofone, italofone dhe romanofone të Zvicrës kanë marrë pjesë gjithashtu, edhe pse shifrat e trajtuara për dy krahinat e fundit

nuk janë shumë të larta. Për secilën nga dy vitet, rreth një çereku i profesorëve mësonin gjuhën e tyre amtare. Mësuesit plotësuan pyetësorë në gjuhë të huaj. Kështu nëse, në 1994, përshkruesit u përdorën për anglishten, në 1995 ato u plotësuan për frëngjishten dhe gjermanishten.

Metodologji

Shkurtimisht, projekti u zhvillua sipas metodologjisë së mëposhtme.

Etapa intuitive

1. analizë e detajuar e **shkallëve të kompetencave** në gjuhën e fushës publike, të pranueshme falë kontaktit me Këshillin e Evropës në 1993 ; lista e të cilit është dhënë më tej.
2. zbërthimi i etapave me qëllim që të krijohet **një bazë fillestare e përshkruesve** të hartuara dhe klasifikuar sipas kategorive të përshkruesve të kapitujve 4-5.

Etapa cilësore

3. analiza e përmbajtjes së regjistrimeve/ shënimeve nga mësuesit duke trajtuar dhe krahasuar aftësitë e shfaqura gjatë regjistrimit të videos për të verifikuar që metagjuha e praktikuesve është pikërisht ai i përshkruesve.
4. tridhjetë e dy njësi pune mësuesish për

a. të ndarë përshkruesit në kategori që shërbejnë për të përshkruar
b. të shprehur gjykime cilësore lidhur me qartësinë, saktësinë dhe qëndrueshmërinë e përshkrimit dhe
c. të ndajë përshkruesit sipas shkallës së kapacitetit .

Etapa sasiore

5. Në fund të vitit, vlerësimi i bërë nga ana e mësuesit të nxënësve të pranishëm duke përdorur vazhdimisht pyetësorë të përbërë nga përshkruesit më të dallueshëm dhe të qëndrueshëm. Vitin e parë, kemi përdorur shtatë pyetësorë të përbërë nga 50 përshkrues. Secili shërben për të mbuluar shtrirjen e kompetencave të nxënësit duke patur në dispozicion 80 orë mësimi të anglishtes deri sa të arrijnë te folësit e përparuar.
   Vitin e dytë, janë përdorur pesë pyetësorë të ndryshëm. Dy anketimet ishin lidhur nga fakti që përshkruesit e ndërveprimit gojor ishin ripërdorur vitin e dytë. Nxënësit u vlerësuan për secilin përshkrues duke u nisur nga një shkallë që fillon nga 0 deri në 4 e cila përshkruante lidhjen e kushteve të ekzekutimit ku ne mundëm të parashikonim nëse performanca e tyre ishte e përshkruar në përshkrues. Kemi analizuar interpretimin që mësuesit kishin për përshkruesit sipas modelit të Rasch. Kjo analizë kishte një qëllim të dyfishtë

a. të klasifikonte matematikisht, për secilin përshkrues, një "të dhënë vështirësie".
b. Të identifikojë statistikisht ndryshimin domethënës të interpretimit të përshkruesve në lidhje me sektorë të ndryshëm edukativ, zona gjuhësore dhe gjuhë të huaj me qëllim që të përcaktohen përshkruesit që kanë një të tregues të stabilitetit të lartë në kontekste të ndryshme për t'u përdorur për përpunimin e shkallëve globale që përmbledhin *Nivelet e përbashkëta të referencës.*

6. vlerësimi, nga ana e të gjithë mësuesve pjesmarrës në kërkim, të performancës së nxënëve të regjistruar në vidjo. Ky vlerësim kishte për qëllim të sasionte ndryshimet e rreptësisë për të cilën mësuesit ekzaminues bënin provim me qëllim që t'i kishin parasysh dhe t'u japin kuptim rezultateve të mundëshme sipas sektorëve edukativë në Zvicër.

Étapa e interpretimit

7. identifikimi i "bazës funksionale" lidhur me shkallën e përshkruesve që të prodhohet bashkësia e *Niveleve të përbashkëta te referencës* në kapitullin 3. Përmbledhje të këtyre niveleve në një **globale** (tabela 1, fq. 25), një tabelë **vetë-vlerësimi** që përshkruan veprimtaritë gjuhësore (Tabela 2, fq. 28).
8. paraqitja e shkallave të demonstrimit në Kpitullin 4 dhe 5 për kategoritë që ishin shfaqur sit etalonues.
9. përshtatja e shkallëve të demonstruesve në vetë-vlerësim që të prodhojë një version eksperimental zviceran të *Portofolit europian të gjuhëve.* i cili përbëhet
    a. nga një model tabele të vetë-vlerësimit që lidhet me të kuptuarit me shkrim dhe me atë me gojë, interaksionin gojor, prodhimtarinë me gojë e me shkrim (Tabela 2)
    b. një listë kontrolli për vetë-vlerësim të secilit *nivel të përbashkët të referencës.*
10. simpozium/ konferencë përfundimtare për paraqitjen e rezultateve të punës kërkimore dhe diskutimi të eksperimentimit të *Portofolit.* Me këtë rast, *Nvelet e përbashkëta të referencës* u paraqitn mësuesve.

Rezultatet

Etalonimi i përshkruesve me probleme të ndryshme dhe të kompetencave të ndryshme (gjuhësore, sociokulturore) ndërlikohet kur duhet të dimë nëse vlerësimet e këtyre fushave/ çështjeve të ndryshme kombinohen ose jo në të njëjtën masë. Ky problem as nuk është shkaktuar nga modeli i Rasch dhe as i bashkuar me këtë model; por e gjejmë në të gjitha analizat statistike. Gjithësesi, Rsch nuk e lë më njëanë rëndësinë e problemit. Rezultatet e një testi, të dhënat e vlerësimit nga mësuesi dhe ato të vetë-vlerësimit mund të funksionojnë në mënyra të ndryshme lidhur me këtë gjë. Me anë të vlerësimi të bërë nga mësuesi gjatë këtij projekti, disa kategori janë parë/ trajtuar si më pak rentabël dhe u desh që të eliminoheshin që të ruhej saktësia e

rezultateve. Ndërmjet kategorive që u hoqën nga bashkësia e origjinalit të përshkruesve janë si më poshtë.

Kompetenca sociokulturore

Ato të përshkruesve që përshkruajnë drejtpërsëdrejti kompetencën sociokulturore dhe sociogjuhësoren. Nuk e dimë saktësisht se deri në çfarë mase ky problem vjen si pasojë

a. që këtu kemi një kunstrukt të pavarur nga kompetenca gjuhësore
b. përshkrues tepër të identifikuar në mënyrë të varfër gjatë grupeve të punës
c. përgjigje të dhëna nga mësuesit të cilave u mungonte njohja e domosdoshme e nxënësve të tyre.

Ky problem shtrihet te përshkruesit relativë me kapacitetin për të lexuar dhe çmuar letërsinë dhe veprat letrare.

Profesionalizmi

Ato të përshkruesve që i kërkojnë mësuesve të bëjnë hipoteza lidhur me veprimtari (në përgjithësi të tipit profesional) përveç atyre që ata mund të vëzhgojnë drejtpërsëdrejti në klasë, si për shembull, me telefonuar ; pjesmarrje në një mbledhje institucional ; të bërit e një ekspozeje/ hartimi formal ; të shkruarit e një eseje dhe raporte ; hartimi i letrave zyrtare. E kjo gjë nga fakti që sektorët adultë dhe profesional u shfaqën mirë.

Nocion negativ

Ato të përshkruesve relativ me një nevojë për të thjeshtëzuar ; domosdoshmëria për të përsëritur dhe qartësuar, që përçojnë në mënyrë jo të drejtpërdrejtë një nocion negativ. Aspekte të tilla funksionojnë më mirë nën formën e kushtit nëpërmjet formulimeve pozitive, për shembull : "*sipas rregullit të përgjithshëm, mund të kuptojmë një ligjëratë të qartë dhe të rrjedhshëm lidhur me çështjet familjare dhe që i drejtohet atij në mënyrë të drejtpërdrejtë , me kusht që të jetë e mundur që të kërkohet herë pas here që të përsojnmë ose të riformulojmë."*

Për këta mësues, kërkohej që të kuptuarit me shkrim të vendosej në një sistem me përmasa të ndryshme me atë të ndërveprimit dhe të prodhimtarisë me gojë. A Megjithatë, projekti i mbledhjes së të dhënave ka bërë të mundur etalonimin e pavarur të të kuptuari me shkrim i cili më pas u vendos në paralel me shkallën kryesore. Studimi nuk përqendrohet mbi të shprehurit me shkrim dhe përshkruesit e prodhimit me shkrim të kapitullit 4 që janë përpunuar kryesisht duke u nisur nga ato të prodhimtarisë me gojë. Qëndrueshmëria relativisht e lartë nga vlerat e etalonimit të *Kuadrit europian të përbashkët të referencave* për proçesin e të shprehurit me shkrim dhe me gojë, të njohura njëkohësisht nga DIALANG dhe nga ALTE (shih aneksin C dhe D), bën të mundur të mendojmë që metodat e përshtatura për proçesin e të

kuptuarit me gojë dhe atë të të shkruarit kanë qenë në mënyrë të arësyeshme frutdhënëse.

Gjithçka që ndërlikon kategoritë e komentuara më lartë lidhet me çështjen e një etanolimi të një ose shumë përmasore. **Shumëpërmasorja** del nga grupi i nxënësve për të cilët përshkruhet kompetenca. Në një numër të caktuar, vështirësia e një përshkruesit lidhet me sektorin edukativ në fjalë. Për shembull, mësuesit konsiderojnë që nxënësit e rritur i shohin objektivat "autentike" shumë herë më të thjeshta se sa adoleshentët. Në fakt, në mënyrë intuitive, kjo gjë duket e arësyeshme. Quajmë "**funksion të diferencuar të elementëve"** një variant të këtij tipi. Gjatë redaktimit të përmbledhjeve të *Niveleve të përbashkëta të referencës* të paraqitura në Tabelat 1 (fq. 26) dhe 2 (fq. 27) të Kapitullit 3, kemi evituar përshkruesit që përmbanin *Funksionin e diferencuar te item*. Nuk kemi konstatuar efektet domethënëse për sa i përket gjuhës së huaj, dhe asnjë për sa i përket gjuhës amtare, nëse është e mundur vetëm mësuesit e gjuhës amtare të kenë një interpretim më strikt të foljes "kuptoj" në një nivel të përparuar, sidomos për sa i përket letërsisë.

Shfrytëzimi

Shembujt e përshkrueve të Kapitujve 4 dhe 5 kanë qenë
a. vendosur në nivel ku i kishim etalonuar në mënyrë empirike gjatë studimit ose
b. të hartuara duke rikombinuar elementet të përshkruesve të kalibruara në këtë nivel (është rasti i disa kategorive si *Lajmërimet publike* që paraqiten në anketën e fillimit) ose
c. të përzgjedhura duke u bazuar tek rezultatet të fazës cilësuese të punës (ateliet) ose hartuar gjatë fazës interpretuese për të mbushur një boshllëk të nën-shkallëve të kalibruar në mënyrë impirike. Kjo pikë e fundit aplikohet pothuajse totalisht në përshkruesit të *Zotërimit* numri i të cilëve ishte i kufizuar gjatë studimit.

Vazhdimi

Një studim i bërë për Universitetin e Bale në 1999-2000 ka përshtatur përshkruesit e *Kuadrit europian të refer*nc*ës* në një vegël të vetë-vlerësimit caktuar për hyrjen në universitet. Aty shtojmë përshkrues të lidhur me kompetencën sociolinguistike dhe me marjen e shënimeve në mjediset universitare. Këta përshkrues të rinj janë etalonuar lidhur me nivelet e *Kuadrit të pëebashkët* sipas metodologjisë të përdorur në projektin origjinal dhe janë integruar në botimin e tanishëm. Lidhja me vlerat e referncës të përshkruesve të *Kuadrit europian të përbashkët të referencës* ndërmjet vlerave të tyre të referncës origjinale dhe vlerave të tyre në studimin është 0, 899.

Referencat

North B. e Schneider G.,Scaling descriptors for language proficiëncy scales.Language Tësting 15/2 ;217-262(1998). Schneider et North, "In anderen Sprachen kann ich"… Skalen zur Beschreiben, Beurteilung und Selbsteinschätzung dër fremdspachlichen Komunikationmsfähigkëit.Bërnë,Projëct Rëport,National Rësërch Programmë33,Seiss National Sciëncë Reserch Council (1999).

Përshkruesit në *Kuadrin e References*

Përveç tabelave të Kapitullit 3 që përmbledhin *Nivelet e përbashkëta të referencës*, shembuj të përshkruesve janë dhënë përgjatë tekstit të Kapitujve 4 dh 5 si në vazhdim:

Dokumënti B1
Shkallët e paraqitjes së Kapitullit 4 : *Aktivitetet komunikuese*

MARRJE	**Të folurit**		
		-Të kuptuarit e përgjithshëm në të folur	faqe 55
		Të kuptosh 1 ndërveprim midis folësve vendas	faqe 55
		Të kuptosh po aq sa auditori	faqe 56
		Të kuptosh lajmërimet dhe udhëzimet	faqe 56
		Të kuptosh emisionet e radios dhe inçizimet	faqe 56
	Të dëgjuarit/të parit	-Të kuptosh emisionet e televizionit dhe filmat	faqe 59
	Të shkruarit	-Të kuptuarit e përgjithshëm në të shkruar	faqe 57
		Të kuptosh korrespondencën	faqe 58
		Të lexosh për tu orientuar	faqe 58
		Të lexosh për tu informuar dhe diskutuar	faqe 58
		Të lexosh udhëzimet	faqee59
NDERVEPRIM	**Të folurit**	-Ndërveprim i përgjithshëm në të folur	faqe 61
		Të kuptosh 1 folës vëndas	faqe 62
		Bashkëbisedim	faqe 62
		Diskutim jozyrtar (mes miqsh)	faqe 63
		Diskutim zyrtar dhe mbledhje	faqe 64
		Bashkëveprim me qëllim funksional	faqe 65
		Të marrësh të mira dhe shërbime	faqe 66
		Këmbim informacioni	faqe 67
		Të intervistosh dhe të intervistohesh	faqe 68
	Të shkruarit	-Ndërvëprim i përgjithshëm në të shkruar	faqe 68
		Korrespondenca	faqe 69
		Shënime mesazhësh dhe formularësh	faqe 69
PRODH	**Të folurit**	-Prodhim i përgjithshëm në të folur	faqe 49
		Monolog i vazhduar; të përshkruash ekspëriëncën	faqe 49
		Monolog i vazhduar; të argumentosh (debat)	faqe 50
		Lajmërime publike	faqe 50
		T'i drejtohesh një auditori	faqe 50

I M			
	Të shkruarit	-Prodhim i përgjithshëm në të shkruar	faqe 51
		Shkrim krijues	faqe 52
		Ese dhe raporte	faqe 52

Dokumenti B2
Etapat e paraqitjes së kapitullit 4: Strategji komunikuese

MARRJE	Të njohësh shenjat dhe të nxjerrësh përfundime (gojore dhe shkrimore)	faqe 60
NDËRVEPRIM	Rradha e fjalës	faqe 70
	Të bashkëpunosh	faqe 71
	Të qartësosh	faqe 71
PRODHIM	Planifikim	faqe 53
	Shpërblim	faqe 54
	Kontroll dhe korrigjim	faqe 54

Dokumenti B3
Shkallet e paraqitjes së Kapitullit 4 : ***Puna arsyetuese/dialoguese***

Teksti	Të marrësh shënime (gjatë seminareve ose konferencave)	faqe 77
	Të trajtosh një tekst	faqe 77

Dokumenti B4
Shkallët e paraqitjzes së Kapitullit 5 : ***Aftësi komunikuese gjuhësore***

GJUHËSIA		
Shtrirje	Shtrirje e përgjithshme	faqe 87
	Shtrirje e fjalorit	faqe 88
Zotërim	Zotërimi i fjalorit	faqe 89
	Korrigjimi gramatikor	faqe 90
	Zotërimi i sistemit fonologjik	faqe 92
	Zotërimi drejtshkrimor	faqe 93
SOCIOGJUHWËSIA	Korrigjimi sociolinguistik	faqe 95

PRAKTIKA	Zhdërvjelltësia,shkathtësia	faqe 97
	Rradha e fjalës	faqe 97
	Zhvillimi tematik	faqe 97
	Koherenca dhe kohezioni,	faqe 98
	Lëhtësia në të folur	faqe 100
	Saktësia	faqe 101

Dokumenti B5

Koherenca në kalibrimin e përshkruesve

Pozicioni i zënë në shkallë nga disa elementë të përmbajtjes shfaq 1 nivel të lartë të koherencës.Mund të marrim si shëmbull subjekte ose tema për të cilat nuk ekzistojnë përshkrues, por të cilavë u bëjnë aluzione përshkrues të kategorive të ndryshme. Për këtë rast të veçantë, 3 kategoritë më të përshtatshme janë : *Përshkrimi dhe rrëfimi ; Këmbimi i informacionit dhe Shtrirja.*

Tabelat më poshtë krahasojnë mënyrën sesi subjektet (ose temat) janë trajtuar në këto 3 fusha.Edhe pse përmbajtja e 3 tabelave mund të mos jetë ë njëjtë, krahasimi i tyre dëshmon për 1 shkallë të lartë të koherencës, koherencë të cilën ë rigjejmë në të gjithë tërësinë e përshkruesve të kalibruar. Ëkziston 1 analizë ë këtij tipi që ka shërbyer si bazë në redaktimin e përshkruesve për kategoritë e papërfshira në kërkimin e parë (për shembull: Lajmërime publike) duke bërë kombinime të reja elemëntësh të përshkruesve ekzistues.

PËRSHKRIMI DHE RRËFIMI					
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Vendi i jetësës	-Njerëzit, pamja e tyre, -Formimi, profesioni -Vendet dhe kushtet e jetesës -Objekte personale, kafshë,të njohur -Ngjarje dhe aktivitëte -Ajo që pëlqehet/nuk pëlqehet -Projekte/ organizimi -Zakonet/kultura -eksperienca personale	-Intriga e një filmi/libri -Eksperiencat -Reagimet -Endrrat, shpresat dhe ambiciet -Të tregosh një paparashikueshme histori p.sh: 1 aksident -Detaje bazë në situatë të		-Përshkrim i qartë dhe i detajuar i subjektive komplekse	

MARREVESHJE : KEMBIM INFORMACIONESH					
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
-Vetja dhe te tjeret -Shtëpia -Koha	-I thjeshte,i direkt/ -direktive parashikueshem, dhe instruktime të thjeshta - zakone të zbavitjes - veprimtari të kaluara -I kufizuar ne pune dhe ne defrime	- informacion faktues lidhur me çështje familjare në fushën e tij -Direktiva te detajuara			

SHTRIRJA : SITUATAT					
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
	-Nevoja komunikuese elementare -e thjeshte dhe e parashikueshme -Nevoja konkrete te thjeshta:te dhena mbi veten,te perditshmen,pyetje per info-n	-Pjesa me e madhe e temave qe kane te bejne me jeten e perditshme:defrime familiare,pune,udhetime,aktualitete			

DOKUMENT B6

Etapat e kompetencave gjuhësore të përdorura si burime

- **Etapat globale të kompetencave të përgjithshme në të folur**

-Hofman : Levels of Competence in Oral Communication 1974
-University of London School Examination Board : Certificate of Attainment –Graded Tests 1987
-Ontario ESL Oral Interaction Assessments Bands 1990
- Finish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
-European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

- **Etapat për aktivitetet e ndryshme komunikative**

-Trim : Possible Scale for a Unit/Credit Scheme : Social Skills 1978
-North : Europian Language Portfolio Mack-up : Interaction Scales 1991
-Eurocentres/ELTDU Scales of Business English 1991
-Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3,1994

- **Etapat për katër prirjet themelore**

-Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
-Wilkins : Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme : Speaking 1978
-Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
-Elviri et al : Oral Expression 1986(in Van Ek 1986)
-Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
-English Speaking Union (ESU) Frameëork Project : 1989
-Australan Migrant Education Program Scale (Listening only)

- **Etapat e shënimeve për vlerësimin gojor**

-Dade County ESL Functional Levels 1978
-Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
-Carroll B.J and Hall P.J Intervieë Scale 1985
-Carroll B.J Oral Interaction Assessment Scale 1980
-International English Testing System (IELTS) : Band Descriptors for the Speaking & Ëriting 1990
-Goteborgs Univeritet : Oral Assessment Criteria
-Fulcher : The Fluency Rating Scale 1993

- **Burimet**

-Kornizë referencash për kriteret e përmbajtjes së programeve dhe vlerësimesh të etapave të mësimdhenies
-University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificats in Communicative Skills in English 1990
-Royal Society of Arts Modern Languages Examinations : French 1989
-English National Curriculum : Modern Languages 1991
-Netherlands Neë Examinations Programme 1992
-Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
-British Language Lead Body : National Language Standard 1993

ANEKSI C

ETAPAT E DIALANG

Ky aneks përmban **një përshkrim te sistemit të vlerësimit** në gjuhët e gjalla DIALANG që paraqitet si një aplikim *i Kuadrit europian te referencave* me qëllime diagnostike.Theksi është vendosur këtu mbi specifikat për vetvleresimin e përdorur në sistem dhe mbi studimin e standardizimit të cilat i kemi parashtruar për zhvillimin e sistemit. Këtu gjejmë njëkohësisht 2 etapat e paraqitjes të dukshme, të bazuara në *Kuadrin e perbashket europian te referencave* dhe të përdorura për raportin dhe shpjegimin e diagnostikës për nxënësit. Përshkruesit e këtij projekti janë standardizuar krahasuar në nivelin e *Kuadrit të përbashkët* sipas Metodës nr.12c (modeli i Rasch) të paraqitur në fund të Shtojcës C.

PANORAME

PROJEKTI DIALANG……
Sistemi i vlerësimit te DIALANG
Qëllimi i DIALANG
Ecuria e DIALANG
Qëllimi i vetëvlerësimit te DIALANG
ETAPAT E VETVLERESIMIT TE DIALANG……..
Burimet
Zhvillimi cilësor
Përkthimi
Kalibrimi i specifikave

ETAPAT TE TJERA TE DIALANG TE BAZUARA NE *KUADRIN E PERBASHKET EUROPIAN TE REFERENCAVE*……

Etapa të shkurtra
Raporte dhe këshilla
Referenca
Dokument C1-Specifikimet për vetvlerësimin e DIALANG
Dokument C2-Etapat e përgjithshme (të shkurtra) për raportin e DIALANG
Dokument C3-Etapat5 e paraqitjes te detajuara te përdorura për raportin dhe këshillen e DIALANG

PROJEKTI DIALANG

Sistemi i vlerësimit të DIALANG

DIALANG është një sistem vlerësimi për nxënës të gjuhës që duan të kenë një informacion diagnostik mbi kompetencat e tyre.Projekti DIALANG përfiton nga mbështetja financiare e Komisionit europian, Drejtim i përgjithshëm për edukimin dhe kulturën (Programi SOCRATES,LINGUA Action D).

Sistemi përfshin vetvlerësimin,teste gjuhë dhe feed-back të disponueshme për 14 gjuhët
europiane:gjermane,angleze,daneze,spanjolle,finlandeze,franceze,greke,irlandeze,islandeze,italiane,hollandeze,norvegjeze,portugaleze e suedeze.DIALANG mund të shihet falas në Internet (dialang&delle.sprachlabor.fu-berlin.de) dhe faza 2 ëebsight : http://ëëë.sprachlabor.fu-berlin.de//dialang

Kuadri për vlerësimin e DIALANG dhe etapat përshkruese të përdorura për të marrë vesh rezultatet e përdoruesve mbështeten drejtperdrejt në *Kuadrin e përbashket europian të referencave*. Specifikat për vetëvlresimin të përdorura nga DIALANG rrjedhin kryesisht mga Kuadri i përbashkët europian dhe janë përshtatur, në se paraqitet nevoja, për t'iu përgjigjur nevojave të veçanta të sistemit.

Qëllimi i DIALANG

DIALANG i drejtohet të rriturve që duan të njohin nivelin e tyre të kompetencës në gjuhë dhe të kenë një informacion mbi pikat e forta dhe pikat e dobëta të kësaj kompetence. Sistemi pajis njëkohësisht nxënësit me këshilla mbi mënyrën si të përmirsojnë aftësitë e tyre gjuhësore dhe përpiqet, përveç kësaj, te rrisë vetëdijen në atë që ka të bëjë me të mësuarit të gjuhëve dhe kompetencës. Sistemi DIALANG nuk jep vërtetime.

Përdoruesit kryesorë të sistemit do të jenë nxënësit e veçuar që mësojnë gjuhët në mënyrë autonome ose në kurse të zyrtarizuara. Megjithatë, mësuesit e gjuhës do të mundin të shohin që përbërës të ndryshëm të sistemit shfaqen të nevojshëm për praktikën e tyre.

Ecuria e vlerësimit të DIALANG

Ecuria e vlerësimit të DIALANG zhvillohet sipas etapave në vazhdim :

1. zgjedhja e gjuhës së lidhjes/përfundimit (14 mundësi)
2. regjistrimi
3. zgjedhja e gjuhës së testit (14 mundësi)
4. test niveli lidhur me studimin e fjalorit
5. zgjedhja e aftësisë (të kuptuarit me shkrim, me gojë, të shprehurit me shkrim, fjalori, stukturat)
6. vetë-vlerësimi (në të kuptuarin me shkrim dhe me gojë dhe të të shprehurit vetëm me shkrim)
7. para-vlerësim nga sistemi i kapaciteteve të nxënësit
8. administrimi i një testi me një vështirësi tipike
9. feed-back

Duke hyrë në sistem, nxënësit fillojnë nga zgjedhja e gjuhës në të cilën ai dëshiron të marrë mësime/ instruksione dhe feed-back. Mbas regjistrimit të trye, përdoruesit i'u nënshtrohen një testi niveli që vlerëson gjithashtu shtrirjen e fjalorit të tyre. Ata zgjedhin aftësin për të cilën duan të testuar dhe atëhere u paraqesim atyre një numër të caktuar specifikimesh / për vetë-vlerësimin përpara se të zhvillojnë testin e zgjedhur. Këto veçanti lidhur me vetë-vlerësimin mbulojnë aftësinë në fjalë dhe nxënësi duhet të vendosë nëse ai / ajo mendon se mund të realizojë veprimtarinë e përshkruar në secilën enonce. Vetë-vlerësimi nuk është i disponushëm për dy fushat e tjera të vlerësuara nga DIALANG, që lidhen për të njohur fjalorin dhe stukturën, sepse specifikimet e nevojshme nuk ekzistojnë në *Kuadrin e përbashkët europian.* Mbas testit, dhe si pjesë e feed-back-ut, u thuhet nxënësve nëse vetë-vlerësimi që ata i kanë bërë nivelit të tyre të kompetencës është i ndryshëm është e ndryshme nga vlerësimi i paraqitur nga sistemi në lidhje me testin e tyre. Në këtë rast përdoruesve u propozohet që të ekzaminojnë se për çfarë arësyesh potenciale nuk janë shfaqur ndërmjet vetë-vlerësimit të tyre dhe rezultateve të testit në momentin e feed-back dhe të përmbledhjes shpjeguese.

Qëllimi i vetë-vlerësimit me DIALANG

Specifikimet për vetë-vlerësimin janë përdorur për dy arësye në sistemin e DIALANG. Në fillim, mendohet që vetë-vlerësimi është një aktivitet i rëndësishëm në vetë vete. Mendojmë që, me anë të inkurajimit të të mësuarit të pavarur, nxënësit forcojnë zotërimin po ashtu edhe ndërgjegjen që ata kanë për mësim nxënien e tyre.

Qëllimi i dytë i vetë-vlerësimit me DIALANG është më "teknike" : sistemi përdor **Testin e nivelit** lidhur me *Studimin e fjalorit* po ashtu dhe rezultatet të vetë-vlerësimit për të bërë një para-vlerësim të kapacitetit të nxënësit dhe për ta orientuar më pas drejt testit niveli i vështirësisë të të cilit përputhet më mirë me kapacitetin e tij.

ETAPAT: SHKALLËT E VETËVLERËSIMIT TË DIALANG

Burimet
Pjesa më e madhe e specifikimeve për vet-vlerësim të përdorur në DIALANG janë nxjerrë nga modeli anglez të *Kuadrit europian të përbashkët të referencës* (Projekti 2, 1996). Në këtë kuptim, DIALANG është aplikimi i drejtperdrejtë i *Kuadrit* në lidhje me vlerësimin.

Zhvillimi cilësor

Grupi i punës lidhur e vetë-vlerësimin e DIALANG-ut (grupi ishte përbërë nga Aleks Teasdale, President, Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson dhe Sauli Takala.) vlerësoi të gjitha specifikimet në 1998 dhe zgjodhi ato që i dukeshin më të qarta, të thjeshta dhe konkrete. Kemi konsultuar gjithashtu rezultatet impirike të Veriut (1996-200) lidhur me specifikimet. Kështu kemi përzgjedhur më shumë se njëqind specifikime/ veçori lidhur me të kuptuarin me gojë por, meqë kjo e fundit nuk i përket sistemit DIALANG-ut aktual, nuk e kemi futur në studimin e vlefshmërisë të paraqitur më poshtë dhe prandaj ato nuk janë paraqitur në aneks.

Veçoritë janë riformuluar nga *"a je i aftë të..."* në "*unë mund të..."* meqë ato duhet të shërbejnë në vetë-vlerësim se sa në vlerësimin nga ana e mësuesit. Disa thënie janë modifikuar me qëllim që t'i bëjë më të thjeshta për përdoruesin kryesor ; ndërsa përmbajtja e *Kuadrit të referencës* ishte i pa mjaftueshëm, thënie të reja u hartuan (ata shfaqen me shkronja të pjerrëta nëpër tabela). Përpara se të arrijmë në formulimin përfundimtar, të gjitha specifikimet iu nënshtruan Brian North, që ishte origjina e atyre të *Kuadrit të referencave,* si edhe një grupi prej katër ekspertësh të mësimdhënies dhe të vlerësimit.

Përkthim
Meqë DIALANG shihet si **shumëgjuhësh,** specifikat kanë qënë përthkyer atëherë nga anglishtja në të 13 gjuhët e tjera.Ecuria e përkthimit u bë objekt i një konsensusi.Ka patur marëveshje për të ndjekur përkthimin dhe bisedën, kriteri i cilësisë së parë të së cilës është kuptueshmëria për përdoruesin.Në fillim 2 ose 3 ekspertë përkthenin në mënyrë të pavarur specifikimin në gjuhën e tyre, pastaj përqëndroheshin për të rënë dakort në një përkthim të vetëm. Ateherë përkthimet mbi vetvlerësimin u komunikoheshin Grupit të punës, ku pjestarët e të cilës kishin 1 kompetencë gjuhësore për të bërë 1 verifikim të fundit në 9 gjuhë. Pas konsultës së përkthyesve, silleshin modifikimet e fundit.

Kalibrimi i specifikave

Në ditët e sotme projekti DIALANG ka realizuar 1 studim të kalibrimit të specifikave (Kalibrimi është procedura nëpërmjet të cilës fiksohet statistikisht vështirësia e elementëve, e specifikave etj. për të krijuar 1 etapë). Kalibrimi është bërë mbi bazën e 304 temave(konceptimi i plotë i tekstit) që kanë kanë kaluar njëkohësisht disa tekste DIALANG në finlandisht. Specifikat ju prezantuan atyre si në suedisht (gjuha ametare e

250 prej tyre) dhe në anglisht Perveç kësaj, shumica prej tyre mund të konsultonin versionin finlandez të specifikave[1].
Analiza është drejtuar sipas programit OPLM (Verhelst dhe al.1985;Verhelst dhe Glass 1995)[2] .Rezultati i analizës ishte i shkëlqyer; më shumë se 90% e shprehive mundën të starndanizoheshin(që do të thotë që ato përputheshin me modelin statistikor të perdorur). Tre etapat e vetvlerësimit,të ndërtuara mbi bazën e standartizimit të specifikave u shfaqen shumë homogjene, siç e tregojnë të dhënat e ngritura të besueshmërisë (Cronbach's alpha): 0, 91 për të kuptuarit e shkrim, 0, 93 për të kuptuarit me gojë, dhe 0, 94 për punën me shkrim[3]. Studime të ngjashme të kalibrimit do të kryhen kur të 15 gjuhët e tjera do të jenë objekt i 1 eksperimenti, gjithmonë sipas metodës të vënë në punë nga Grupi i analizave të të dhënave. Ato do të tregojnë se deri në çfarë pike mund të riprodhohen rezultate të shkëlqyera të studimit të parë dhe nëqoftse disa specifika tentojnë te mbeten gjithmonë më të mirat se disa të tjera për vetvlerësimin.
Megjithese studimi i parë i kalibrimit ka qënë i vetmi i kryer duhet theksuar që ai informon mbi cilësinë e më shumë se 1 versioni gjihësor të specifikave të vetvlerësimit të DIALANG. Prandaj shumica e studentëve informatorë, megjithëse shumica ka zgjedhur suedishten,mund të zgjidhnin në mënyrë të ndryshme të 3 gjuhët (suedisht, anglisht,finlandisht) për të plotësuar pjesën e vetvlerësimit. Falë përkushtimit drejtuar përkthimit, mund të pohojmë se shprehitë e vetvlerësimit janë ekuivalente, kushdo qoftë gjuha-pohim që do të verifikohet mirë gjatë studimeve të vazhdueshme të kalibrimit.
Një provë suplementare të cilësisë së etapës së vetvlerësimit të DIALANG dhe të atyre të *Kuadrit te refere*ncave –është përftuar nga F.Kaftandjieva që ka vendosur lidhjen e të dhënave të vështirësive të specifikave të këtij studimi me ato specifika të njëjta që kishte gjetur North(1996/2000) në një kontekst tjetër.Raporti ngrihet në 0,83 dhe 0,897 nëqoftëse përfshijmë një specifikë ku sjellja është e huaj.
Dokumenti C1 (shih nga faqa 165 deri ne 168) paraqet 107 shkallët e vetvlerësimit për të kuptuarin me gojë dhe me shkrim si dhe për punën me shkrim. që kanë mbijetuar nga studimi i kalibrimit mbi të dhënat finlandeze. Në çdo tabelë, shkallët janë paraqitur sipas vështirësive të tyre, nga më e lehta te më e vështira. Ato qe nuk munden të huazoheshin në Kuadrin e referencave janë të shkruara në mënyrë të pjerrët.

---

[1] Sudimi u krye në Qendrën e gjuhësisë së aplikuar të Universitetit të Jyväskylä ku Grupi i punës ër analizën e të dhënave siguronte kordinimin e Projektit në 1996-1999. Grupi përbëhej nga Fellyanka Kaftandjieva (Kryetar), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong et Timo Törmäkangas.
Qendra e kordinimit për fazën 2 të DIALANG është Freie Universität Berlin.
[2] OPLM është një shtrirje e modelit të Rasch që lejon të dallohen elementët në mënyrë të ndryshme. Ndryshimi me modelin me dy parametra qëndron në faktin që parametrat e diskriminimit nuk janë vlerësuar por të integruar si konstante të njohura.
[3] Përshtatja globale me modelin u bë gjithashtu me nivel të lartë (p = 0,26 kur specifikimt ishin kalibruar sëbashku. Përputhja statistike për kalibrimin e bazuar në shkathtësi ishte i mirë gjithashtu lorsque les spécifications étaient calibrées ensemble. (p = 0,10 për kuptimin e të shkruarit, 0,84 për produktin e shkruar 0,78 për kuptimin gojor).

SHKALLË TE TJERA TË DIALANG TË BAZUARA MBI KUADRIN E PERGJITHSHËM EUROPIAN TË REFERENCAVE

Përtej specifikave për vetvlerësimin DIALANG përdor dy shprehi të përbashkëta të bazuara mbi Kuadrin e referencave. Këto shkallë janë mbi proçesin e të kuptuarit me shkrim, e prodhimtarisë me shkrim dhe të kuptuarit me gojë.
-Modeli i përmbledhur shkurt shoqeron rezultatin e testit.
-Modelii më i zgjeruar bën pjesë te "informacion dhe këshillë"

Shkallë të shkurtuara

DIALANG përdor shkallët e përgjithshme të shkurtuara për kuptimin e të shkruarit, prodhimin me shkrim dhe kuptimin gojor për të shpjeguar rezultatet e sistemit DIALANG. Kur nxënësit informohen për rezultatet e tyre, ato u komunikohen sipas shkallës së *Kuadrit te referencës* nga A1 në C2 dhe u komentohet kuptimi duke përdorur shkallët në fjalë. Këto të fundit u vlerësuan në kontekstin e DIALANG nga 12 ekspertë vlerësues që vendosën secilën nga specifikimet në një nga gjashtë nivelet. Këto shkallë të përgjithshme rezultati u përdorën nga ekspertët vlerësues për të vendosur secilin element të testeve finlandeze të DIALANG në një nga nivelet e Kuadrit të referencës. Shkalla mbështete në Tabelën 2 të *Kuadrit të referencës*; përshkrimet u modifikuan gjerësisht siç u veprua për specifikimet e vetëvlerësimit.
Këto shkallë janë paraqitur në Dokumentin C2 (shiko.f. 168 deri 169).

Shpjegime dhe këshilla

Seanca e shpjegimit dhe këshillave të sistemit të vlerësimit përdor shkallët që përmbajnë përshkrime të aftësisë më të përpunuara në të kuptuarit me shkrim, të shprehurit me shkrim dhe të kuptuarit gojor. Në këtë pjesë, u jepët përdoruesve një shpjegim i hollësishëm të asaj që nxënësit mund të bëjnë efektivisht në gjuhë në secilin nga nivelet e zotësisë. Nxënësit gjithashtu mund të krahasojnë përshkrimin e një niveli të dhënë me përshkrimin e niveleve më të afërt. Këto shkallë më të detajuara bazohen gjithashtu në Tabelën 2 të Kuadrit të referencës, por aty përshkruesit janë zhvilluar e anë të pjesëve të tjera të Kuadrit të referencës si edhe nga burime të tjera. Ato janë paraqitur në Dokumentin C3 (shko f. 170-172).

Lexuesit janë që të interesuar për rezultatet e studimeve empirike për të cilat u fol këtu mund të gjejnë më shumë informacion për këtë temë në Takala dhe Kaftandjieva (duke u përgatitur) ; për më shumë informacion mbi sistemin në përgjithësi dhe feed-back-un që ai sjell, konsultoni Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala et Teasdale (duke u përgatitur).

Referenca

– Huhta A., Luoma S., Oscarson M., Sajavaara K., Takala S. & Teasdale A., DIALANG – A Diagnostic Language Assessment
System for Learners, in Alderson J.-C. (sous la direction de), Case Studies of the Use of the Common European Framework,
Conseil de l'Europe (en préparation).
– North B., The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement, Ph
D Thesis, Thames Valley University, New York, Peter Lang (1996/2000).
– Takala S. & Kaftandjieva F., Council of Europe Scales of Language Proficiency ; A Validation Study, in Alderson J.-C. (sous
la direction de), Case Studies of the Use of the Common European Framework, Conseil de l'Europe (en préparation).
– Verhelst N., Glass C., Verstralen C. & W., One-Parameter Logistic Model ; OPLM, Arnhem, CITO (1985).
– Verhelst N. & Glass C., The One-Parameter Logistic Model, in Fisher G. & Molenaar I. (sous la direction de), Modèles de
Rasch, Foundations, Recent Development and Applications, Neë York, Springer-Verlag, 215-237 (1995).

Dokumenti C1
Specifikimet për vetëvlerësimin në DIALANG

Niveli i KPER	KUPTIMI I TË SHKRUARIT
A1	– Unë jam i aftë të kuptoj idenë e përgjithshme të teksteve të thjeshta duke dhënë informacione dhe përshkrime të shkurtra dhe të thjeshta veçanërisht nëse përmbajnë figura që lehtësojnë kuptimin.
A1	– Mund të kuptoj tekste të thjeshta shumë të shkurtra duke përdorur emra dhe fjalë e fraza të njohura dhe duke rilexuar, për shembull, disa pjesë të tekstit.
A1	– Mund të kuptoj udhëzime të thjeshta dhe të shkurtra veçanërisht nëse janë të ilustruara.
A1	– Mund të rinjoh emra, fjalë dhe shprehje të njohura të thjeshta nëpër afishe në siuatat e përsëritura të jetës së përditshme.
A1	– Mund të kuptoj mesazhe të thjeshta dhe të shkurtra, për shembull në kartolina.
A2	– Mund të kptoj tekste të thjeshta dhe të shkurtra që përmbajnë terma të njoura duke përfshirë edhe disa fjalë të përdorimit ndërkombëtar.
A2	–Mund të kuptoj tekste të shkurtër dhe të thjeshtë të shkruar në gjuhën e përditshme.
A2	– Mund të kuptoj tekste të shkurtra dhe të thjeshta në lidhje me punën time
A2	– Mund të gjej informacione të sakta në dokumenta të përditshme reklama, broshura, menu dhe orare.

A2	– Mund të dalloj informacione të sakta në dokumenta të shkruara të thjeshta si letrat, fletëpalosjet dhe artikuj të shkurtër gazete që përshkruajnë ngjarje.
A2	– Mund të kuptoj letra personale të thjeshta dhe të shkurtra.
A2	– Mund të kuptoj letra dhe telekopje standarde mbi tema të njohura.
A2	– Mund të kuptoj udhëzime të thjeshta për të përdorur aparate të jetës së përditshme si një telefon publik, për shembull.
A2	– Mund të kuptoj parrulla dhe afishe në vendet publike si në rrugë, restorante, stacione dhe në vendin e punës.
B1	– Mund të kuptoj tekste të qarta në lidhje me interesat e mia.
B1	– Mund të gjej dhe të kuptoj informacionin e përgjithshëm për të cilin kam nevojë në shkrime të përditshme si letrat, fletëpalosjet dhe dokumentat e shkurtra zyrtare.
B1	– Mund të kërkoj informacione specifke për të cilat kam nevojë për të përmbushur një detyrë në një tekst të gjatë ose në disa tekste të shkurtër.
B1	– Mund të kuptoj pikat më të rëndësishme në artikuj gazetash të qartë që trajtojnë tema të njohura.
B1	– Mund të kuptoj konkluzinet kryesore të teksteve argumentues të shkruar qartë.
B1	– Mund të kuptoj pikat e rëndësishme të argumentimit të një teksti por jo domosdoshmërisht në detaje.
B1	– Mund të kuptoj mjaftueshëm përshkrimin e ngjarjeve, ndjenjave dhe dëshirave në letra personale të një korrespondenti ose të njohuri.
	– Je peux comprendre des instructions claires pour l'utilisation d'un appareil.
B2	– Mund të lexoj shkrime të ndryshme mbi atë që më intereson dhe kuptoj lehtë pikat themelore.
B2	– Mund të kuptoj artikuj specialiteti jashtë fushës time me kusht që të përdor një fjalor për të verifikuar terminologjinë e disa termave të specalizuara.
B2	– Mund të lexoj lehtësisht tekste të ndryshme me shpejtësi të ndryshme dhe me mënyra të ndryshme sipas qëllimit të leximit dhe tipit të tekstit.
B2	– Zotëroj një fjalor të gjerë që më lejon të lexoj por më ndodh të kem vështirësi me fjalë dhe shprehje që takohen rrallë.
B2	– Mund të dalloj shpejt përmbajtjen dhe rëndësinë e informacioneve, të artikujve dhe të raporteve mbi tema të shumta profesionale për të vendosur nëse
B2	një studim më i thelluar do të ishte i vlefshëm.
	– Mund të kuptoj artikuj dhe raporte që trajtojnë probleme aktuale në të cilët autorët shprehin një pozicon apo një pikpamje të veçantë.
C1	– Mund të kuptoj shkrime të ndryshme duke përdorur fjalorin me raste.
C1	– Mund të kuptoj në detaje udhëzime të gjata dhe të ndërlikuara mbi një makinë të re ose opracione të reja madje edhe jashtë fushës time nëse mund të rilexoj pjesët e vështira.
C2	– Mund të kuptoj dhe interpretoj praktikisht çdo lloj teksti të shkruar duke përfshirë edhe ata abstraktë, me strukturë komplekse, letrarë me tipare familiare ose tekste të dokumentuara.

Specifikimet për vetëvlerësimin e DIALANG

Niveli i KER	PRODHIMI I SHKRUAR
A1	- Jam i aftë t'u shkruaj mesazhe të thjeshta miqve.
A1	- Mund të përshkruaj vendin ku jetoj.
A1	- Mund të përmbush një fishë me të dhëna personale.
A1	- Mund të shkruaj shprehje dhe fjali të izoluara të thjeshta.
A1	- Mund të shkruaj një kartolinë të thjeshtë.
A1	- Mund të shkruaj letra dhe mesazhe të shkurtra me ndihmën e një fjalori.
A2	- Mund të bëj një përshkrim të thjeshtë të ngjarjeve ose aktiviteteve.
A2	- Mund të shkruaj letra personale të thjeshta për të falenderuar, për të kërkuar
A2	falje.
A2	- Mund të mbaj shënime dhe mesazhe relative, të thjeshta dhe të shkurtra që lidhen me jetën e përditshme.
A2	- Mund të përshkruaj disa projekte dhe të shkruaj vendimet e marra.
A2	- Mund të shpjegoj se për çfarë më pëlqen ose nuk më pëlqen diçka.
A2	- Mund të përshkruaj familjen time, mjedisin rrethues, shkollën, punën..
	- Mund të përshkruaj aktivitetet e shkuara dhe eksperiencat e mia personale.
B1	- Mund të shkruaj raporte të shkurtra që informojnë e justifikojnë një veprim.
B1	- Mund të shkruaj letra personale që përshkruajnë në detaje eksperiencat e mia, ndjenjat e mia dhe ngjarje të ndryshme.
B1	- Mund të jap detaje bazë mbi ngjarje të paparashikueshme si një aksident, etj.
B1	- Mund të përshkruaj ëndrrat e mia, dëshirat e mia dhe ambicjet.
B1	- Mund të kuptoj mesazhet që shprehin kërkesa ose ekspozojnë probleme.
B1	- Mund të tregoj intrigën e një libri ose të një filmi dhe të përshkruaj atë që mendoj.
B1	- Mund të justifikoj shkurtimisht dhe të shpjegoj opinionet e mia, projektet e mia dhe veprimet e mia.
B2	- Mund të gjykoj ide të ndryshme ose zgjidhje që lidhen me një problem.
B2	- Mund të bëj sintezë informacionesh dhe argumentash me burime të ndryshme.
B2	- Mund të ndërtoj një arsyetim të argumentuar.
B2	- Mund të vlerësoj shkaqet dhe pasojat dhe të argumentoj disa situata hipotetike.
C1	- Mund të zhvilloj dhe të mbroj këndvështrimin tim duke dhënë argumente të
	tjera, arsye të tjera ose shembuj të përshtatshëm.
C1	- Mund të zhvilloj metodikisht një arsyetim duke insistuar në pikat domethënëse

	duke dhënë prova mbështetëse.
C1	-Mund të jap një informacion të qartë dhe të detajuar mbi tema komplekse.
C1*	-Mund të shkruaj zakonisht pa konsultuar fjalorin.
C1*	-*Nuk kam nevojë të verifikoj ose rilexoj atë që kam shkruar, vetëm nese është një tekst i rëndësishëm.*
C2	- Mund të strukturoj atë që shkruaj në mënyrë të tillë që lexuesi ta ketë më të lehtë të gjejë pikat domethënëse.
C2	- Mund të shkruaj raporte, artikuj ose disertacione komplekse, logjike dhe të qarta ose të bëj kritikë mbi propozime ose vepra letrare.
C2*	-Mund të shkruaj mjaft mirë në mënyrë që të mos kem nevojë për ndihmën e dikujt që e ka gjuhë amtare.
C2*	- *Shkruaj aq mirë saqë teksti im nuk mund të përmirësohet nga ana sinjifikative*.

Specifikimet për vetëvlerësimin e DIALANG

Niveli i KER	KUPTIMI I TË FOLURIT
A1	-Jam i aftë të kuptoj shprehje të thjeshta dhe konkrte të jetës së përditshme kur ato thuhen qartë dhe ngadalë dhe mund të përsëriten nëse është e nevojshme.
A1	-Mund të ndjek atë që thuhet ngadalë, me një diksion të qartë në mënyrë që të kem kohë të kap kuptimin.
A1	-Mund të kuptoj pyetje dhe instruksione si dhe të ndjek këshilla të shkurtra dhe të thjeshta.
A1	-Mund të kuptoj shifra, çmime dhe orën.
A2	- Mund të kuptoj mjaftueshëm për të shkëmbyer propozime pa shumë sforcime.
A2	- Mund përgjithësisht të kuptoj temën e një bisede të qartë dhe të ngadaltë që
A2	dëgjoj.
A2	- Përgjithësisht mund të kuptoj atë që thuhet mbi një temë të caktuar familjare në gjuhën standarde edhe pse kemi situatë reale, mund të kem nevojë për përsëritje ose riformulime.
A2	- Mund të kuptoj mjaftueshëm gjuhën për të qënë i aftë të integrohem në jetën e përditshme nëse thuhet qartë dhe ngadalë.
A2	- Mund të kuptoj fjali dhe shprehje relative lidhur me atë që më nevojitet.
A2	- Mund të ingranohem në situata të thjeshta në dyqane, në postë, në bankë.
A2	- Mund të kuptoj udhëzimet e thjeshta që më japin për të shkuar diku me këmbë ose me mjete transporti.
A2	- Mund të kuptoj pikat kryesore të regjistrimeve të shkurtra dhe lidhur me disa çështje të përditshme të parashikuara, të shprehura thjeshtë dhe qartë.
A2	- Mund të nxjerr temat kryesore të lajmeve në television që trajtojnë ngjarje, aksidente, etj, për të cilat mbështetja pamore ilustron komentin.
	- Mund të nxjerr pikat thelbësore të mesazheve dhe të njoftimeve të shkurtra, të qarta e të thjeshta.
B1	- Mundem në mënyrë të rastësishme të gjej kuptimin e fjalëve të panjohura me ndihmën e kontekstit dhe të kuptoj kuptimin e një fjalie nëse bëhet fjalë për temë

	të njohur.
B1	- Mund të kuptoj idetë kryesore të një bisede të gjatë që dëgjoj me kusht që diskutimi të jetë i qartë dhe standard.
B1	- Mund të ndjek një bisedë të qartë, edhe pse në situatë reale, mund të bëj pyetje dhe të kërkojqë të përsëriten disa fjalë ose shprehje.
B1	- Mund të kuptoj atë që thuhet mbi jetën e përditshme ose mbi punën, në një mënyrë të përgjithshme dhe në detaje me kusht që biseda të jetë e qartë dhe me theks familjar.
B1	- Mund të kuptoj idetë kryesore të një propozimi të qartë dhe standart mbi disa tema familjare dhe të zakonshme.
B1	- Mund të ndjek një konferencë ose një ekspoze në fushën time duke pasur një temë të njohur dhe prezantimi të jetë i qatë e i strukturuar mirë.
B1	- Mund të kuptoj instruksionet teknike tëthjeshta si ato që shpjegojnë funksionin e një elektroshtëpiakeje.
B1	- Mund të kuptoj përmbajtjen e informacioneve audio që transmetohen ose regjistrohen mbi disa tema të njohura të formuluara relativisht qartëdhe ngadalë.
B1	- Mund të kuptoj një numër të madh filmash ku pamja dhe aksioni mbajnë historinë, dhe ku intriga është e thjeshtë dhe direkte dhe diskutimi është I qartë. - Mund të kuptoj thelbin e programeve të transmetuara që trajtojnë tema të njohura dhe interesante për mua nëse fjalori është i thjeshtë dhe flitet relativisht ngadalë.
B2	- Mund të kuptoj në detaje atë që më thuhet në gjuhën e folur standarde edhe pse ndoshta mund të ketë zhurma.
B2	- Mund të kuptoj gjuhën e folur standarte direct ose në radio mbi disa tema të njohura që i has në jetën personale, profesionale ose universitare. Vetëm disa zhurma të forta mund të më shkaktojnë probleme.
B2	- Mund të kuptoj thelbin e një diskutimi kompleks mbi disa tema konkrete ose abstrakte në gjuhën standarte, duke përfshirë këtu edhe diskutime teknike të specialitetit tim.
B2	- Mund të ndjek një përmbledhje të gjatë dhe një arsyetim kompleks me kusht që tema të jetë e njohur dhe nëse personi që flet të shprehë qëllimin e fjalës së tij
B2	qartë. - Mund të ndjek kryesoren e konferencave , ekspozeve dhe raporteve që përdorin
B2	ide dhe një gjuhë komplekse. - Mund të kuptoj njoftimet dhe mesazhet mbi tema konkrete dhe abstrakte në
B2	gjuhë standarte. - Mund të kuptoj thuajse të gjithë dokumentat e përhapur ose të regjistruar në
B2	gjuhë standarte dhe mund të kuptoj humorin dhe tonin e folësit. - Mund të kuptoj pjesën më të madhe të edicioneve informative dhe programeve aktuale të tilla si dokumentarët, intervistat, debatet, pjesët teatrale dhe pjesën më të madhe të filmave në gjuhën standarde.

Specifikimet për vetëvlerësimin e DIALANG

Niveli i KER	KUPTIMI I TË FOLURIT (vazhdimi)
C1	- Mund të ndjek një bisedë të gjallë mes folësve që e kanë gjuhë amtare
C1	- Mund të ndjek biseda të gjata mbi tema abstrakte dhe komplekse jashtë fushës sime edhe pse mund të kem nevojë të kërkoj konfirmime të rastit për detaje nëse theksi nuk më është familjar.
C1	- Mund të njoh një gamë të gjerë shprehjesh idiomatike ose familjare si edhe ndryshimet e stilit.
C1	- Mund të ndjek një propozim të gjatë nëse është strukturuar qartë dhe që lidhjet mes ideve të jenë implicite.
C1	- Mund të ndjek me shumë lehtësi pjesën më të madhe të konferencave, diskutimeve dhe debateve.
C1	- Mund të nxjerr një informacion të caktuar nga njoftimet e një cilësie të dobët.
C1	- Mund të kuptoj informacione teknike komplekse të tilla si për shembull të vësh në punë disa aparatura.
C1	- Mund të kuptoj regjistrime të ndryshme audio edhe në gjuhën jostandarte, dhe të identifikoj detaje të tilla si sjelljet e nënkuptuara dhe marrëdhëniet mes
C1	folësve. - Mund të ndjek filma që kanë argot ose fjalor familjar.
C2	- Mund të ndjek konferenca ose ekspoze mbi disa subjekte të specializuara në një gjuhë të folur krahinore me një terminologji jofamiljare.

Dokumenti C2

Shkallët e përgjithshme për compte rendu të rezultateve të DIALANG

Niveli i KER	KUPTIMI I TË SHKRUARIT
A1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kuptimin e të shkruajturit, ju jeni në nivelin A1 ose nën këtë nivel. Personat e këtij niveli i kuptojnë fjalitë e thjeshta, në afishe ose në revista.
A2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet në test sugjerojnë që, për kuptimin e të shkruajturit, ju jeni në nivelin A2. Personat e këtij niveli kuptojnë tekste të shkurtra. Ato gjejnë informacione specifike që kërkojnë në tekste që i hasim çdo ditë të tilla si publiciteti, broshurat, menutë dhe oraret; ato kuptojnë gjithashtu letrat pëersonale të thjeshta dhe të shkurtra.
B1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet në test sugjerojnë që, për kuptimin e të shkruajturit, ju jeni në nivelin B1. Personat e këtij niveli kuptojnë tekstet në gjuhë standarte ose që kanë lidhje me profesionin e tyre. Ata kuptojnë letrat personale ku përshkruhen ngjarje, ndjenja dhe urime.
B2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet në test sugjerojnë që, për kuptimin e të shkruajturit, ju jeni në nivelin B2. Personat e këtij niveli kuptojnë artikujt dhe raportet që trajtojnë tema kontemporane, ndërkohë që autori merr një qëndrim të veçantë, ose shpreh shumë mirë një këndvështrim popullor.

C1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kutpmin e të shkruajturit, ju jwni në nivelin C1. Personat e këtij niveli kuptojnë duke lexuar tekstet letrare ose jo, të gjatë, kompleks dhe të hartuar në stile të ndryshme. Ata kuptojnë gjithashtu artikujt e "specializuar" dhe instruksionet teknike edhe ato që nuk kanë lidhje me fushën e tyre.
C2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet në test sugjerojnë që, për kuptimin e të shkruajturit, ju jeni në nivelin C2. Personat e këtij niveli kuptojnë të gjitha llojet e teksteve duke përfshirë edhe tekstet abstrakte dhe që përmbajnë një gramatikë dhe një fjalor të vështirë si për shembull manualët dhe artikuj tmbi disa subjekte specifike si edhe tekste letrare.

Shkallët e përgjithshme(të shkurtuara) për shpjegimin e rezultateve të DIALANG

Niveli i KER	PRODHIMTARI E SHKRUAR
A1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet në test sugjerojnë që, për shprehjen ju jeni në nivel A1. Personat e këtij niveli mund të shkruajnë një kartolinë, për të dërguar informacione mbi pushimet, për shembull.Ata mund të plotësojnë formularë që kërkojnë informacione personale si për shembull emrin e hotelit (emri, kombësia, adresa).
A2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e këtij testi sugjerojnë që, për shprehjen, ju jeni në nivelin A2. Personat e këtij niveli mund të shkruajnë mesazhe të thjeshta dhe të shkurtra mbi subjekte të zakonshme dhe për gjëra që nevojiten gjatë jetës së përditshme. Ata mund të shkruajnë një letër personale shumë të thjeshtë, për të falënderuar dikë, për shembull.
B1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për të shprehurin ju jeni në nivelin B1. Personat e këtij niveli mund të shkruajnë tekste të thjeshta mbi tema që për ta janë të njohura ose që u interesojnë. Ata mund të shkruajnë letra personale duke shprehur eksperiencat e tyre ose përshtypjet të ndryshme.
B2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për shprehjen, ju jeni në nivelin B2. Personat e këtij niveli mund të shkruajnë tekste të detajuara dhe të qarta mbi një sasi temash që i interesojnë. Ata mund të shkruajnë një ese ose një raport për të qarkulluar informacionin dhe për të dhënë argumenta pro ose kundër një opinioni, ata mund të shkruajnë disa letra ku theksohen reagimet e tyre mbi disa evenimente dhe eksperienca të jetuara.
C1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për shprehjen, ju jeni në nivelin C1. Personat e këtij niveli mund të shkruajnë disa tekste të qarta dhe të strukturojnë këndvështrimet e tyre në një mënyrë mjaft të gjerë, ata arrijnë të shprehin tema komplekse në një letër, një ese, një raport, duke ditur të nxjerrin në pah thelbësoren, ata mund të shkruajnë gjithashtu tekste të ndryshme në një stil personal dhe të përshtatshëm me personin të cilit i shkruajnë.

C2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për të shkruajturin, ju jeni në nivelin C2. Personat e këtij niveli shkruajnë qartë dhe me lehtësi, në një dtil të përshtatshëm, letra, raporte ose artiku të përbërë duke nxjerrë gjithnjë në pah thelbësoren për t'i ardhur në ndihmë lexuesit. Ata mund të hartojnë përmbledhje dhe kritika të teksteve letrare ose profesionale.

Niveli i KER	KUPTIMI I TË FOLURIT
A1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kuptimin e të folurit, ju jeni në nivelin A1 ose nën këtë nivel. Personat e këtij niveli kuptojnë fjali shumë të thjeshta që i përkasin ose që i përkasin njerëzve që njohin dhe gjërave të] jetës së përditshme kur këto fjalë thuhen ngadalë dhe të ndara nga njëra-tjetra.
A2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kuptimin e të folurit , ju jeni në nivelin A2. Personat e këtij niveli kuptojnëshprehjet dhe fjalët më të përdoruralidhur me gjërat më të rëndësishme, për shembull ato që i përkasin familjes së tyre, blerjeve dhe profesionit të tyre. Ata mund të kuptojnë thelbësoren e mesazheve të shkurtra, të qarta dhe të thjeshta si edhe të njoftimeve të thjeshta që bëhen me alto-parlant.
B1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kuptimin e të folurit, ju jeni në nivelin B1. personat e këtij niveli kuptojnë thelbësoren e temave "standarte" të tilla si shkolla, puna, koha e lirë. Në programet televizive ose në radio që trajtojnë tema të përditshmeose tema që u interesojnë personalisht ose profesionalisht, ata arrijnë të kuptojnë thelbësoren, në momentin që folësi flet relativisht ngadalë dhe qartë.
B2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kuptimin e të folurit, ju jeni në nivelin B2. Personat e këtij niveli kuptojnë pjesën më të madhe të diskutimeve dhe të konferencave dhe arrijnë të ndjekin argumentimin edhe kur është kompleks edhe kur subjekti është familjar.Ata kuptojnë pothuajse të gjitha detajet e edicioneve të lajmeve në television dhe emisionet që trajtojnë jetën e përditshme.
C1	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për kuptimin e të folurit, ju jeni në nivelin C1. Personat e këtij niveli kuptojnë gjuhën e folur edhe pse diskutimi mund të mos jetë i strukturuar qartë dhe mendimet dhe idetë nuk janë shprehur në mënyrë eksplisite. Ata kuptojnë emisionet televizive dhe filmat pa vështirësi.
C2	Sipas kritereve të Këshillit të Europës, rezultatet e testit sugjerojnë që, për të kuptuar të folurin, ju jeni në nivelin C2. Personat e këtij niveli kuptojnë çdo person që flet,edhe kur situata është reale ose në media. Ata kuptojnë të gjithë personat që e kanë gjuhën amtare nëse kanë kohë të mësohen me shqiptimin e saj.

Dokumenti C3

Shkallë demostrimi e detajuar e cila përdoret për Shpjegim dhe Këshillë e DIALANG

KUPTIMET E TË SHKRUAJTURIT

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Llojet e tekstev e që kuptoj	Tekste shumë të shkurtra dhe të thjeshta, përshkrime të shkurtra dhe të thjeshta, për shembull kartolina dhe lajme të shkurtra dhe të thjeshta.	Tekste mbi tema familjare dhe konkrete. Tekste të shkurtra dhe të thjeshta, për shembull, letra ose fotokopje personale ose çështje të përditshme. Fletët e verdha, njoftimet e shkurtra.	Tekste faktike të thjeshta dhe direkte mbi tema relative me qendrat e mia të interesit. Dokumenta të zakonshëm të tillë si letra dhe dokumenta zyrtare të shkurtra.Artikuj shtypi të thjeshta dhe direkte mbi tema familjare dhe përshkrimi i fakteve.Tekstet argumentative të hartuara qartë. Letra personale që shprehin ndjenja dhe urime. Instruksione të qarta dhe direkte, të hartuara qartë për materialin	Korrespondencë e lidhur me interesat e mia. Tekste më të gjatë, duke përfshirë artikuj specifikë jashtë fushës sime dhe burime shumë të specializuara në fushën time. Artikuj dhe përmbledhje mbi probleme të aktualitetit të shkruara sipas një këndvështrimi specifik	Një gamë e gjerë tekstesh të gjatë dhe komplekse të tipit social, professional dhe universitar.Instruksione komplekse mbi një makinë të re të panjohur ose në një procedurë jashtë fushës sime.	Një gamë e gjërë e teksteve të gjatë dhe kompleks, praktikisht të gjitha format e të shkruajturit. Shkrime letrare ose jo, abstrakte, strukturalisht komplekse ose gjerësisht të njohura
Ajo që kuptoj	Emra të njohur, fjalë dhe shprehje elementare	Tekste të shkurtra dhe të thjeshta. Informacion specifik në dokumenta të përditshme të thjeshta	Gjuha e thjeshtë dhe direkte.Arsyetim i përgjithshëm i hartuar qartë(por jo domosdoshmërisht detajet). Instruksionet e thjeshta dhe direkte.	Kuptim i lehtësuar nga një fjalor I gjerë: vështirësi me shprehjet dhe terminologjinë. Kupton sensing	Identifikimi i detajeve fin duke përfshirë edhe sjelljet dhe opinionin e pashprehur. Kuptimi në detaje të teksteve të	Nuancat të stilit dhe të kuptimit kur ato janë të pashprehura ose të shprehura

			Informacione të përgjithshme të nevojshme ne dokumenta të zakonshme. Gjetje informacioni specifik në një tekst të gjatë ose në shumë të shkurtër.	kryesor të korresponde ncës në fushën time dhe artikuj të specializuar jashtë fushës sime (me një fjalor). Informacion , ide dhe opinione të marra nga burime shumë të specializuar a në fushën time. Nxjerrje e detajeve të spikatura në tekstet e gjata.	përbëra, duke përfshirë pika shumë fine, sjellje dhe opinione (shiko kushte dhe limite)	
Kushte dhe limite	Një fjali e vetme	E reduktuar vetëm në gjuhën e përditshme dhe në atë të profesionit tim	Aftësi për të identifikuar përfundimet kryesore dhe ndjekjen e një arsyetimi të reduktuar në tekste të thjeshta dhe direkte.	Larmitë dhe tipat e teksteve janë vetëm një kufizim i vogël. Aftësi për të lexuar tekste të llojeve të ndryshme sipas qëllimit dhe llojit të tekstit. Fjalor i nevojshëm për tekstet e specializuar a ose më pak të njohura.	Kuptimi i detajeve të teksteve komplekse vetëm me rileximin e pjesëve të vështira.Për dorimi i rastësishëm i fjalorit.	Pak kufizime. Mund të kuptojë dhe të interpretojë praktikisht të gjitha format e të shkruajturit. Një fjalor dhe disa shprehje shumë të rralla ose arkaike mund të jenë të panjohura, por kuptimi i tyre nuk është i besdisshëm

Shkallë demostrimi të detajuara të përdorura për Shpjegim dhe Këshilla e DIALANG

PRODHIME TË SHKRUARA

	A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**
Tipat e teksteve që mund të shkruaj	Kampione shumë të vogla të të shkruajturit: fjalë të izoluara dhe fjali elementare shumë të shkurtra. Për shembull, mesazhe të thjeshta, shënime, formulare dhe kartolina.	Tekste të zakonshme të shkurtra dhe të thjeshta. Për shembull letra personale të thjeshta, kartolina, mesazhe, shënime dhe formularë	Një tekst suivi i kuptueshëm elementët e të cilit janë të lidhur	Një varietet tekstesh të ndryshëm	Një varietet tekstesh të ndryshëm. Aftësi për t'u shprehur me qartësi dhe sakrësi duke përdorur gjuhën me butësi dhe efikasitet.	Një varietet tekstesh të ndryshë. Aftësi për të transmetuar kuptime fineme saktësi. Aftësi për të shkruajtur në mënyrë bindëse.
Ajo që mund të shkruaj	Shifra dhe data, emri im, kombësia, adresa ime dhe informacione të tjera personale të nevojshme për të plotësuar një formular të thjeshtë gjatë një udhëtimi. Fjali të thjeshta dhe të shkurtra të bashkërenduara nga "dhe"ose	Tekste që përshkruajnë normalisht nevojat e domosdoshme, ngjarje personale, lidhje familjare, kohën e lirë, puna, etj. Tekste të përbëra nga fjali elementare të thjrshta dhe të shkurtra.	Aftësi për të transmetuar një infprmacion të thjeshtë disa miqve, personelit , etj. Aftësi për të transmetuar disa ide të thjeshta dhe të drejtëpërdrejta. Aftëdi për të dhënë lajme , të shprehë mendimin e saj mbi tema	Aftësi për të transmetuar lajme dhe opinione me efikasitet dhe t'i përgjigjet lajmeve të tjerëve.Aftësi për të përdorur fjalë me lidhje të ndryshme për të treguar qartësisht marrëdhënien mes ideve. Ortografi dhe	Aftësi për të prodhuar shkrime të qarta dhe të strukturuara mirëqë tregojnë një përdorim të përvetëuar të modeleve organizative, të lidhëzave dhe të artikuluesve. Aftësi për të karakterizuar me saktësi	Aftësi për të prodhuar tekste koherente dhe të përpunuar duke përdorur në mënyrë të përshtatshme dhe të plotë gjithë gamën e modeleve të organizimit dhe ato të artikulimit.

	"dhe më pas", për shembull.	Aftësi për të përdorur lidhëzat më të përdorura (për shembull: por, sepse) për të lidhur fjali me qëllim që të shkruaj një histori ose të përshkruaj diçka duke përdorur numërimin	abstrakte ose kulturore të tilla si kinemaja, muzika, etj. Aftësi për të përshkruar në detaje eksperienca, ndjenja dhe fakte	pikësim janë arsyetisht korrekte	opinione dhe ndjenja që lidhen me shkallët , për shembull , të siguri/pasiguri, besim/dyshim, ngjashmëri. Faqosja , ndarja dhe pikësimi janë lehtësues dhe koherentë. Me përjashtim të lapsuseve të rastësishëm, ortografia është korrekte	Nuk ka gabime ortografike.
Kushte dhe limite	Me përjashtim të fjalëve dhe shprehjeve më të përdorura, duhet të konsultoj një fjalor.	Vetëm mbi tema të përditshme dhe familjare	Mundet që gama e teksteve të kufizohet në ato më të përdorurit dhe familjarët, të tillë si përshkrimi i gjëraveose veprimet: por arsyetimi dhe kontradita, për shembull, mbeten të vështira	Shprehjet me nuanca të holla në një qëndrim ose evokimin e ndjenjave ose eksperiencave mund të jenë të vështira	Shprehjet me nuanca të holla në një qëndrim ose evokimin e ndjenjave ose eksperiencave mund të jenë të vështira	Asnjë nevojë që të konsultohem me një fjalor vetëm në ato raste kur ka ndonjë fjalë specifike në një fushë që është shumë pak e njohur për mua.

BIBLIOGRAFI E PËRGJITHSHME

Vepra reference të përgjithshme

Veprat e mëposhtëme përbëjnë referencat për shumë nga seksionet e *Kuadrit të referencës*

Bussmann, Hadumond, Routledge dictionary of language and linguistics, London, Routledge (1996).
Byram M., The Routledge encyclopedia of language teaching and learning, London, Routledge (à paraître).
Clapham C. & Corson D. (sous la direction de) Encyclopedia of language and education, Dordrecht, Kluëer (1998).
Crystal D. (sous la direction de), The Cambridge encyclopedia of language, Cambridge, CUP, (1987).
Galisson R. et Coste D. (sous la direction de), Dictionnaire de didactique des langages, Paris, Hachette (1976).
Johnson K., Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford, Blackwells (1997).
Richards J.-C., Platt J. & Platt W., Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, London, Longman (1993).
Spolsky B. (sous la direction de), Concise encyclopedia of educational linguistics, Amsterdam, Elsevier (1999)

Vepra të referencës tematike

Veprat e mëposhtëme përbëjnë referenca kryesisht për kapitullin në të cilin ato janë përdorur

Kapitulli 1

Conseil de l'Europe, « Recommandation n° R (82) 18 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues
vivantes » (1982). Annexe A de Girard et Trim (1988).
Conseil de l'Europe, « Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes », Strasbourg, Conseil de l'Europe (1998).
Conseil de l'Europe, Rapport du Symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe :
objectifs, évaluation, certification, (Rüschlikon 1991), Strasbourg, Conseil de l'Europe (1993).
Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
Conseil de l'Europe, Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : rapport final du Groupe de projet (activités 1989- 1996), Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
Girard D. et Trim J.L.M. (sous la direction de), Projet n° 12 : Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication : Rapport final du Groupe de Projet, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).

Gorosch M., Pottier B. & Riddy D.C., Modern languages and the ëorld today. Modern languages in Europe, 3, Strasbourg, AIDELA en coopération avec le Conseil de l'Europe (1967).
Malmberg P., Toëards a better language teaching : a presentation of the Council of Europe's language projects, Uppsala,
University of Uppsala, in service Training Department (1989).

Kapitulli 2

a. Niveaux-seuils : spécifications d'objectifs parus à ce jour

Baldegger M., Müller M. & Schneider G., in Zusammenarbeit mit Näf A. Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Berlin, Langenscheidt (1980).
Belart M. & Rancé L., Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys), Gener, Generalitat de Catalunya (1991).
Castaleiro J.-M., Meira A. & Pascoal J., Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira), Strasbourg, Council of Europe (1988).
Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M. et Papo E., Un niveau-seuil, Paris, Hatier (1976).
Dannerfjord T., Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks, Strasbourg, Council of Europe (1983).
Efstathiadis S. (sous la direction de), Katofli gia ta nea Ellenika, Strasbourg, Council of Europe (1998).
Ehala M., Liiv S., Saarso K., Vare S. & Õispuu J. (1997), Eesti keele suhtluslävi, Strasbourg, Council of Europe (1998).
Ek J.A.van, The Threshold Level for modern language learning in schools, London, Longman (1977).
Ek J.A.van & Trim J.L.M., Threshold Level 1990, Cambridge, CUP (1991).
Ek J.A.van & Trim J.L.M., Waystage 1990, Cambridge, CUP (1991).
Ek J.A.van & Trim J.L.M., Vantage level, Strasbourg, Council of Europe (1997, to be republished by CUP c. November 2000).
Galli de Paratesi N., Livello soglia per l'insegnamento dell' italiano come lingua straniera, Strasbourg, Council of Europe (1981).
Grinberga I., Martinsone G., Piese V., Veisberga A. & Zuicena I, Latviesu valodas prasmes limenis, Strasbourg, Council of Europe (1997).
Jessen J., Et taerskelniveau for dansk, Strasbourg, Council of Europe (1983).
Jones G.E., Hughes M. & Jones D., Y lefel drothwy : ar gyfer y gymraeg, Strasbourg, Council of Europe (1996).
Kallas E., Yatabi lebaaniyyi : un « livello sogla » per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' universitá italiana, Venezia, Cafoscarina (1990).
King A. (sous la direction de), Atalase Maila, Strasbourg, Council of Europe (1988).
Mas M., Melcion J., Rosanas R. & Vergé M.W., Nivell llindar per a la llengua catalana, Barcelona, Generalitat de Catalunya
(1992).
Mifsud M. & Borg A.J., Fuq l-ghatba tal-Malti, Strasbourg, Council of Europe (1997).
Narbutas E., Pribuöauskaite J., Ramoniene M., Skapiene S. & Vilkiene L., Slenkstis, Strasbourg, Council of Europe (1997).

Porcher L. (sous la direction de), Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants) :
Un niveau-seuil intermediaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1980).
Porcher L., Huart M. et Mariet F., Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires. Guide d'emploi, Paris, Hatier (1982).
Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University, Porogoviy uroveny russkiy yazik, Strasbourg, Council of Europe (1966).
Salgado X.A.F., Romero Ë.M. & Moruxa M.P., Nivel soleira lingua galega, Strasbourg, Council of Europe (1993).
Sandström B. (sous la direction de), Tröskelnivå : förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare, Stockholm, Skolöverstyrelsen (1981).
Slagter P.J., Un nivel umbral, Strasbourg, Council of Europe (1979).
Svanes B., Hagen J.E., Manne G. & Svindland A.S., Et terskelnivå for norsk, Strasbourg, Council of Europe (1987).
Wynants A., Drempelniveau : nederlands als vreemde taal, Strasbourg, Council of Europe (1985).

b. Botime të tjera

Hest E. van & Oud-de Glas M., A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry, Brussels, Lingua (1990).
Lüdi G. et Py B., Être bilingue, Bern, Lang (1986).
Lynch P., Stevens A. & Sands E.P., The language audit, Milton Keynes, Open University (1993).
Porcher L. et al., Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1982).
Richterich R. & Chancerel J.-L., Identifying the needs of adults learning a foreign language, Oxford, Pergamon (1980).
Richterich R. et Chancerel J.-L., L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Paris, Hatier (1981).
Richterich R. (sous la direction de), Case studies in identifying language needs, Oxford, Pergamon (1983).
Richterich R., Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers, Paris, Col. F., Hachette (1985).
Trim J.L.M., Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning, Oxford, Pergamon (1980).
Trim J.L.M., Richterich R., Ek J.A.van & Wilkins D.A., Systems development in adult language learning, Oxford, Pergamon
(1980).
Trim J.L.M., Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning, Oxford, Pergamon (1980).
Trim J.L.M., Holec W., Coste D. & Porcher L. (sous la direction de), Towards a more comprehensive framework for the definition
of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies, (contributions
en anglais et en français), Strasbourg, Conseil de l'Europe (1984).

Widdowson W.G. (1989), « Knoëledge of language and ability for use », Applied Linguistics 10/2, 128-137.
Wilkins D.A., Linguistics in language teaching, London, Edëard Arnold (1972).

Kapitulli 3

Ek J.A.van, Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes – Volume I : Contenu et portée (1988), Volume II : Niveaux
(1989), Strasbourg, Conseil de l'Europe.
North B., The Development of a common reference scale of language proficiency, Neë York, Peter Lang (2000).
North B. & Schneider G., « Scaling descriptors for language proficiency scales » in Language Testing 15/2 : 217-262 (1998).
North B., Perspectives on language proficiency and aspects of competence : a reference paper discussing issues in defining categories
and levels, Strasbourg, Council of Europe (1994).
Schneider G., North B., Fremdsprachen können – ëas heisst das ? Skalen zur Becshreibung Beurteilung und Selbsteinschätzung
der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG (2000).

Kapitulli 4

Bygate M., Speaking, Oxford, OUP (1987).
Canale M. & Sëain M. « A theoretical frameëork for communicative competence », in Palmer A.S., Groot P.G. & Trosper S.A.
(sous la direction de), The Construct validation of tests of communicative competence, Washington, DC. TESOL (1981).
Carter R., Lang M.N., Teaching literature, London, Longman (1991).
Davies Alan, « Communicative competence as language use », Applied Linguistics 10/2, 157-170 (1989).
Denes P.B., Pinson E.N., The Speech chain : the physics and biology of spoken language, Neë York, Freeman (2nd. ed. 1993).
Faerch C. & Kasper G. (sous la direction de), Strategies in interlanguage communication, London, Longman (1983).
Firth J.-R., The tongues of men and Speech, London, OUP (1964).
Fitzpatrick A., Competence for vocationally oriented language learning : descriptive parameters organisation and assessment,
Doc. CC-LANG (94) 6, Strasbourg, Council of Europe (1994).
Fry D.B., Homo loquens, Cambridge, CUP (1977).
Hagège C., L'homme de paroles, Paris, Fayard (1985).
Holec W., Little D. & Richterich R., Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1996).
Kerbrat-Orecchioli C., Les interactions verbales (3 vol.), Paris, Collins (1990-1994).
Laver J. & Hutcheson S., Communication in face-to-face interaction, Harmondsëorth, Penguin (1972).
Levelt W.J.M., Speaking : from intention to articulation, Cambridge, Mass MIT (1993).

Lindsay P.W. & Norman D.A., Human information processing, New York, Academic Press (1977).
Martins-Baltar M., Bourgain D.,Coste D., Ferenczi V. et Mochet M.A., L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations
didactiques, Paris, Hatier (1979).
Swales J.-M., Genre analysis : English in academic and research settings, Cambridge, CUP (1990).

Kapitulli 5

Allport G., The Nature of prejudice, Reading MA, Addison-Wesley (1979).
Austin J.-L., How to do things ëith ëords, Oxford, OUP (1962).
Cruttenden A., Intonation, Cambridge, CUP (1986).
Crystal D., Prosodic systems and intonation in English, Cambridge, CUP (1969).
Furnham A. & Bochner S., Culture Shock : psychological reactions in unfamiliar environments, London, Methuen (1986).
Gardner R.C., Social psychology and second language learning : the role of attitude and motivation, London, Edëard Arnold
(1985).
Grice W.P., « Logic and conversation », in Cole P., Morgan J.-L. (sous la direction de), Speech acts, Neë York, Academic Press
41-58 (1975).
Gumperz J.-J., Language in social groups, Stamford, Stamford University Press (1971).
Gumperz J.-J. & Hymes D., Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication, Neë York, Holt, Rinehart &
Wiston (1972).
Hatch E. & Brown C., Vocabulary semantics and language education, Cambridge, CUP (1995).
Haëkins E.W., Aëareness of language : an introduction, revised edn, Cambridge CUP (1987).
Hymes D.W., « On communicative competence », in Pride and Holmes (1972).
Hymes D.W., Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (1974).
Hymes D.W., Vers la compétence de communication, Paris, Hatier (1984).
Kingdon R., The groundwork of English intonation, London, Longman (1958).
Knapp-Potthoff A. & Liedke M. (sous la direction de), Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, Munich : iudicium
verlag (1997).
Labov W., Sociolinguistic patterns, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (1972).
Lehrer A., Semantic fields and lexical structure, London & Amsterdam (1974).
Levinson S.C., Pragmatics, Cambridge, CUP (1983).
Lyons J., Semantics (vols I & II), Cambridge CUP (1977).
Mandelbaum D.G., Selected writings of Edward Sapir, Berkeley, University of California Press (1977).

Matthews P.W., Morphology : an introduction to the theory of ëord-structure, Cambridge, CUP (1974).
Matthews P.W., Syntax, Cambridge, CUP (1981).
Neuner G., A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level, Doc.
CC-GP12 (87) 24, Strasbourg, Council of Europe (1988).
O'Connor J.-D. & Arnold G.F., The intonation of colloquial English, London, Longman (2nd. ed., 1973).
O'Connor J.-D., Phonetics, Harmondsworth, Penguin (1973).
Pride J.-B. & Holmes J. (sous la direction de), Sociolinguistics, Harmondsëorth, Penguin (1972).
Rehbein J., Komplexes Handeln : Elemente zur Handlungstheorie der Sprache, Stuttgart, Metzler (1977).
Robinson G.L.N., Crosscultural Understanding, Oxford, Pergamon (1985).
Robinson W.P., Language and social behaviour, Harmondsworth, Penguin (1972).
Roulet E., Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Paris, Nathan (1972).
Sapir E., Language, Neë York, Harcourt Brace (1921).
Searle J., Speech acts : an essay in the philosophy of language, Cambridge, CUP (1969).
Searle J.-R., « The classification of illocutionary acts », Language in society, vol.51, n° 1, 1-24 (1976).
Trudgill P., Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin (2nd. ed., 1983).
Ullmann S., Semantics : an introduction to the science of meaning, Oxford, Blackëell (1962).
Wells J.-C. & Colson G., Practical phonetics, Bath, Pitman (1971).
Widdowson Ë.G., Practical stylistics : an approach to poetry, Oxford, OUP (1992).
Wray A., « Formulaic language in learners and native speakers », Language teaching 32,4, Cambridge, CUP (1999).
Wunderlich D. (sous la direction de), Linguistische Pragmatik, Frankfurt, Athenäum (1972).
Zarate G., Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette (1986).
Zarate G., Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Hachette (1993).

Kapitulli 6

Berthoud A.-C. (sous la direction de), « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue », Bulletin Suisse
de linguistique appliquée, VALS/ASLA 64 (1996).
Berthoud A.-C. et Py B., Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes, Bern, Lang (1993).
Besse W. et Porquier R., Grammaire et didactique des langues, Paris, Collection L.A.L, Hatier (1984).
Bloom B.S., Taxonomy of educational objectives, London, Longman (1956).
Bloom B.S., Human characteristics and school learning, New York, McGraw (1976).
Broeder P. (sous la direction de), Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science

Foundation Project « Second language acquisition by adult immigrants », Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF (1988).
Brumfit C., Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy, Cambridge, CUP (1984).
Brumfit C., « Concepts and Categories in Language Teaching Methodology », AILA Revieë 4 25-31 (1987).
Brumfit C. & Johnson K (sous la direction de), The communicative approach to language teaching, Oxford, OUP (1979).
Byram M., Teaching and assessing intercultural communicative competence, Clevedon, Multilingual Matters (1997).
Byram M., Cultural Studies and Foreign Language Education, Clevedon, Multilingual Matters (1989).
Byram M., Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon, Multilingual Matters (1997).
Byram M., Zarate G. & Neuner G., Sociocultural competences in foreign language teaching and learning, Strasbourg, Council
of Europe (1997).
Callamand M., Méthodologie de la prononciation, Paris, CLE International (1981).
Canale M. & Sëain M., « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », Applied
linguistics, vol. 1, n° 1 (1980).
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instuction publique (sous la direction de), Enseignement des langues étrangères
– Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères, Dossier 52. Berne, CDIP (1998).
Cormon F., L'enseignement des langues, Paris, Chronique sociale (1992).
Coste D., « Éduquer pour une Europe des langues et des cultures », Êtudes de linguistique appliquée 98 (1997).
Coste D. Moore D. & Zarate G., Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
Cunningsworth A., Evaluating and selecting EFL materials, London, Heinemann (1984).
Dalgaian G., Lieutaud S. et Ëeiss F., Pour un nouvel enseignement des langues, Paris, CLE International (1981).
Dickinson L., Self-instruction in language learning, Cambridge, CUP (1987).
Gaotrac L., Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Collection L.A.L. Paris, Hatier (1987).
Gardner R.C. & MacIntyre P.D., « A student's contribution to second language learning » : Part I « cognitive variables » & Part
II « affective variables », Language teaching, Vol. 25, n° 4 & vol.26, n° 1 (1992-1993).
Girard D. (sous la direction de), Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues, Strasbourg, Conseil de
l'Europe (1988).
Girard D., Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Paris, Bordas (1995).
Grauberg W., The elements of foreign language teaching, Clevedon, Multilingual Matters (1997).

Hameline D., Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF (1979)
Hawkins E.W., Modern languages in the curriculum, revised edn, Cambridge, CUP (1987).
Hill J., Literature in language teaching, London, Macmillan (1986).
Holec W., Autonomy and foreign language learning, Oxford, Pergamon (1981).
Holec W., Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier (1982).
Holec W. (sous la direction de), Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'application actuels (contributions en français
et en anglais), Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).
Komensky J.A. (Comenius), Orbis sensualium pictus, Nuremberg (1658).
Kramsch C., Context and Culture in Language Teaching, Oxford, OUP (1993).
Krashen S.D., Principles and practice of second language acquisition, Oxford, Pergamon (1982)
Krashen S.D. & Terrell T. D, The natural approach : language acquisition in the classroom, Oxford, Pergamon (1983).
Little D., Devitt S. & Singleton D., Authentic texts in foreign language teaching : theory and practice, Dublin, Authentik (1988).
MacKay W.F., Language teaching analysis, London, Longman (1965).
McDonough S.Ë., Psychology in foreign language teaching, London, Allen & Unëin (1981).
Melde W., Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Tübingen, Gunter Narr Verlag
(1987).
Pêcheur J. & Vigner G. (sous la direction de), Méthodes et méthodologies, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français
dans le monde (1995).
Piepho W.E., Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel, München, Frankonius (1974).
Porcher L., Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1980).
Porcher L. (sous la direction de), Les auto-apprentissages, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde
(1992).
Py B. (sous la direction de), « L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents », Bulletin suisse de linguistique
appliquée, VALS/ASLA (1994).
Rampillon U. & Zimmermann G. (sous la direction de), Strategien und Techniken beim Erëerb fremder Sprachen, Ismaning,
Hueber (1997).
Savignon S. J., Communicative competence : Theory and Classroom Practice, Reading (Mass.), Addison-Wesley (1983).
Sheils J., La communication dans la classe de langue, (disponible également en allemand, lithuanien et russe) Strasbourg,
Conseil de l'Europe (1988).

Schmidt R. W., « The Role of Consciousness in Second Language Learning », Applied Linguistics 11/2, 129-158 (1990).
Skehan P., Individual differences in second language learning, London, Arnold (1987).
Spolsky B., Conditions for second language learning, Oxford, OUP (1989).
Stern W.W., Fundamental concepts of language teaching, Oxford, OUP (1983).
Stern W.W. & Weinrib A., « Foreign languages for younger children : trends and assessment », Language teaching and linguistics : Abstracts 10, 5 – 25 (1977).
The British Council, The teaching of comprehension, London, British Council (1978).
Trim J.L.M., « Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication », in Grebing R., Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein, Berlin, Cornelsen (1991).
Williams E., Reading in the language classroom, London, Macmillan (1984).

Kapitulli 7

Foster P. & Skehan P., The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning, Paper presented at the British
Association of Applied Linguistics, Leeds (1994).
Jones K., Simulations in language teaching, Cambridge, CUP (1982).
Nunan D., Designing tasks for the communicative classroom, Cambridge, CUP (1989).
Skehan P., A Frameëork for the Implementatiion of Task-based Instruction, in Applied Linguistics 16/4, 542-56 (1995).
Yule G., Referential communication tasks, Mahwah, N.J., Laërence Erlbaum (1997).

Kapitulli 8

Breen M.P., « Contemporary paradigms in syllabus design », Parts I & II, Language Teaching, vol. 20, nos 2 & 3, p. 81-92 &
157-174 (1987).
Burstall C., Jamieson M., Cohen S. & Hargreaves M. Primary French in the balance, Slough, NFER (1974).
Clark J. L., Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning, Oxford, OUP (1987).
Coste D. (sous la direction de), Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langages. Quelques expériences en cours en Europe, Paris, Hatier (1983).
Coste D. & Lehman D., « Langues et curriculum. Contenus programmes et parcours », Études de linguistique appliquée 98 (1995).
Damen L., Culture Learning : the Fifth Dimension in the Language Classroom, Reading, Mass : Addison Wesley (1987).
Fitzpatrick A., Competence for vocationally oriented language learning : descriptive parameters organisation and assessment,
Doc. CC-LANG (94) 6, Strasbourg, Council of Europe (1994).
Johnson K., Communicative syllabus design and methodology., Oxford, Pergamon (1982).
Labrie C., La construction de la Communauté européenne, Paris, Champion (1983).
Munby J., Communicative syllabus design, Cambridge, CUP (1972).

Nunan D., The learner-centred curriculum : a study in second language teaching, Cambridge, CUP (1988).
Roulet E., Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée, Paris, Col. L.A.L, Hatier (1980).
Schneider G., NorthB., Flügel. Ch. & Koch L., Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio
europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version, Bern, EDK (1999).
Also avaiable online : http//www.unifr.ch/ids/portfolio.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7.
Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33, Bern, EDK (1995).
Vigner G. (sous la direction de), « Promotion réforme des langues et systèmes éducatifs ». Études de linguistique appliquée, 103 (1996).
Wilkins D.A., Notional syllabuses, Oxford, OUP (1976).
Wilkins D., The educational value of foreign language learning, Doc. CC-GP (87) 10. Strasbourg, Conseil de l'Europe (1987).

Kapitulli 9

Alderson J.-C., Clapham C. & Wall D., Language Test Construction and Evaluation, Cambridge, CUP (1995).
Alderson J.-C., Assessing Reading, Cambridge Language Assessment Series (sous la direction de J.-C. Alderson & L.F.
Bachman). Cambridge, CUP (2000).
Bachman L.F., Fundamental considerations in language testing, Oxford, OUP (1990).
Brindley G., Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum, NCELTR Research Series (National Centre for english
language teaching and research), Sydney, Macquarie University (1989).
Coste D. & Moore D. (sous la direction de), « Autour de l'évaluation de l'oral ». Bulletin CILA 55 (1992).
Douglas D., Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge Language Assessment Series (sous la direction de J.-C.
Alderson & L.F. Bachman), Cambridge, CUP (2000).
Lado R., Language testing : the construction and use of foreign language tests, London, Longman (1961).
Lussier D., Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris, Col. F. Hachette (1992).
Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (sous la direction de) « Évaluation et certifications en langue étrangère ». Recherches et applications,
numéro spécial, Le Français dans le monde, août-septembre 1993.
Oskarsson M., Approaches to self-assessment in foreign language learning, Oxford, Pergamon (1980).
Oskarsson M., Self-assessment of foreign language skills : a survey of research and development work, Strasbourg, Council of
Europe (1984).

Reid J., Assessing Vocabulary, (Cambridge Language Assessment Series, sous la direction de J.-C. Alderson & L.F. Bachman),
Cambridge, CUP (2000).
Tagliante C. (sous la direction de), L'évaluation, Paris, CLE International (1991).
University of Cambridge Local Examinations Syndicate, The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language
testing 6), Cambridge, CUP (1998).

Përkthimi : Andromaqi Haloçi

« Fotokopjimi është përdorimi abuziv dhe kolektiv pa autorizimin e autorëve dhe të botuesve. i përhapur shumë në mjediset shkollore, fotokopja rrezikon të ardhmen e librit, sepse vihet në rrezik ekuilibri i tij ekonomik. Kjo privon autorët nga një e ardhur e drejtë. Përveç përdorimit privat të kopjuesit, çdo riprodhim i plotë apo i pjesshëm e këtij libri është i ndaluar.»
« Ligji I 11 marsit 1957 autorizon sipas paragrafëve 2 dhe 3 të nenit 41 nga njera anë vetëm kopje ose riprodhime për përdorim personal të kopjuesit dhe jo për përdorim kolektiv» dhe, nga ana tjetër, anlizat dhe citimet e shkurtra me qëllim shembulli dhe ilustrimi, « çdo paraqitje apo riprodhim i plotë ose i pjesshëm, i bërë pa miratimin e autorit ose të atyre që kanë të drejtat është i kundraligjshëm » (paragrafi 11 i nenit 40) « Kjo paraqitje ose riprodhi, në çfardo lloj mënyre qoftë, do të përbënte një kondravajtje të dënueshme nga nenet 425 e në vazhdim të Kodit penal. »

Kuadri europian i përbashkët i referencës për gjuhët është rezultati i një pune kërkimore të bërë për më shumë se dhjetë vjet nga gjuhëtarë me famë në 41 Shtete anëtare të Këshillit të Europës Projektet që kanë paraprirë këtë rezultat përfundimtar iu nënshtruan një konsultimi të gjerë duke dhënë këtë kontribut shumë të rëndësishëm për gjuhësinë e zbatuar dhe për didaktikën e gjuhëve moderne. « Kuadri » përbën një mënyrë krejtësisht të re shumë të detajuar të përshkrimit dhe modelimit të përdorimit të gjuhës dhe të tipeve të ndryshme të njohurive dhe aftësive që kërkon ky përdorim. « Kuadri » u drejtohet të gjithë profesionistëve në fushën e gjuhëve moderne; ai ka për qëllim të nxisë reflektimin mbi objektivat dhe metodat, lehtëson komunikimin dhe jep një bazë të përbashkët për hartimin e programeve, provimeve, diplomave dhe çertifikatave. Ai favorizon pra, lëvizjen arsimore dhe profesionale. « Kuadri » është një mjet me një vlerë të paçmueshme për formatorët e mësuesve, hartuesit e programeve, dhe të provimeve si edhe për autorët e teksteve dhe materialeve pedagogjike.

Kuadri Evropian i Përbashkët i Referencave për Gjuhët **(KEPR)** është rezultat i punës kërkimore të kryer gjatë më shumë se dhjetë vjetëve nga gjuhëtarë të njohur në 41 Shtetet anëtare të Këshillit të Evropës. Projektet që kanë paraprirë këtë rezultat përfundimtar i janë nënshtruar një konsultimi të gjerë dhe u arrit në këtë kontribut shumë të rëndësishëm për gjuhësinë e zbatuar dhe didaktikën e gjuhëve moderne. **KEPR** përbën një ecuri krejtësisht të re dhe shumë të detajuar të përshkrimit dhe të përshkallëzimit të përdorimit të gjuhës dhe të tipave të ndryshme të njohurive dhe aftësive që ky përdorim kërkon. "Kuadri" u drejtohet të gjithë profesionistëve në fushën e gjuhëve moderne; ai ka për qëllim të nxisë reflektimin mbi objektivat dhe metodat, ai lehtëson komunikimin dhe jep një bazë të përbashkët për konceptimin e programeve, të provimeve, të diplomave dhe certifikatave. Ai favorizon pra, lëvizjen edukative dhe profesionale.
"Kuadri" është një mjet me një vlerë të paçmuar për formatorët e mësuesve, hartuesit e programeve dhe të provimeve si edhe për autorët e testeve dhe të materialeve pedagogjike.