



**BULETINI I SHKENCAVE SHOQËRORE
“VJETARI SHKENCOR FEF, 7”**

(Botim i veçantë me punime të pedagogëve dhe studentëve
diplomantë nën udhëheqjen e pedagogëve të Fakultetit të Edukimit
dhe Filologjisë)

KËSHILLI SHKENCOR:

PROF. DR. ALI JASHARI
PROF. AS. DR. JONELA SPAHO
PROF. AS. DR. PAVLLO CICKO
PROF. AS. DR. IRENA NIKAJ
DR. BENITA STAVRE
DR. ERINDA PAPA
PHD. METIN VENXHA
DR. ALBA KREKA

RECENSUES:

DR. ALBINA PAJO
MSC. OLGER BRAME
DOC. VASILIKA POJANI
DR. ALMA KARASALIU
DR. OLSA PEMA
DR. EDLIRA MENKSHI
Dr. ERIS RUSI

PËRGATITI PËR BOTIM: EFTIONA BYLYKBASHI

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë

Botim elektronik i Buletinit Shkencor FEF

ISSN: 2078-7111

Korçë, 2020

TABELA E PËRMBAJTJES

RENALDA SHABANLLARI

BENITA STAVRE

BREXIT: AN OUTCOME OF THE BRITISH PAN-EUROPEAN POLICY
.....6

ERGYS FAMA

BENITA STAVRE

**AN INVESTIGATION OF THE MULTIDIMENSIONAL IMAGE OF
TONY BLAIR.....17**

DINA TELO

ERIOLA QAFZEZI

**ANALYSIS OF SUBJECTIVE FACTORS THAT INFLUENCE THE
PROCESS OF TRANSLATION28**

ELENA SIMAKU

ERINDA PAPA

**THE USAGE OF MIND MAPS TO TEACH VOCABULARY IN
READING CLASSES FOR 8TH GRADE PUPILS37**

JUDMILLA LALAJ

OLGER BRAME

**VLERËSIMI ME PORTOFOL I NXËNËSIT - SI RISI NË KURRIKULËN
E ARSIMIT BAZË.....50**

LINDITA LAHO

OLGER BRAME

**TË LEXUARIT-AFTËSIA THEMELORE PËR TË NXËNË GJATË
GJITHË JETËS (Vështrim mbi të lexuarin në arsimin fillor)64**

BUJAR AGO

IRENA NIKAJ

**TË MËSUARIT MOBIL DHE EDUKIMI-RASTI I SHKOLLËS SË
BASHKUAR, DVORAN.....77**

DONIKA ANDON

ALBINA PAJO

**QASJE TE RETORIKËS NË PËRRALLA DHE FABULA NË TEKSTET
E GJUHËS SHQIPE TË ARSIMIT FILLOR (KURRIKULA E RE)95**

JOHANA FOTO ALBINA PAJO TË LËXUARIT DHE NDIKIMI I TIJ NE CILËSINË E KOMUNIKIMIT PËR NXËNËSIT E ARSIMIT FILLOR.....	109
ERMIONA BRAHOLLI SUELA HENA HARTËZIMI I HIDROMONUMENTEVE TË SHQIPËRISË, SIPAS NDARJES SË RE ADMINISTRATIVO-TERRITORIALE	127
EDLIRA MENKSHI TEA MICI BURIMET TERMALE NË SHQIPËRI, VLERAT DHE PËRDORIMI TURISTIK	141
LINDITA KIRI AFTËSITË PROFESIONALE PËR NJE PROCES TË NXËNI AKTIV TË NXËNËSVE NË SHKOLLË DHE KOMUNITET PËR RRRITJEN E EFEKTIVITETIT TË DIJES	153
ERMIRA JASHIKU KLAUDJA XHAHOLLI RËNDËSIA E PËRDORIMIT TË MJETEVE TË KONKRETIZIMIT NË DISIPLINËN E GJEOGRAFISË (RAST STUDIMI: GJEOGRAFIA 8) .	165
ELONA ÇEÇE ZBUTJA E PABARAZISË GJUHËSORE PËRMES TEKNIKAVE TË TË PYETURIT NE LËNDËN E GJUHËS AMTARE, NË CIKLIN E LARTË TË ARSIMIT BAZË	178
XHENSILA MIRASHI ERIS RUSI LASGUSH PORADECI, KY LIRIK REBEL QË ZGJODHI TË JETONTE NË NJË KOHË PA KOHË	185
ANXHELA LILO OLGER BRAME KONSTATIME MBI SISTEMIN FOLJOR TË PËRDORUR NË VEPRËN E SAMI FRASHËRIT	193
NELI NAÇO NOCIONE MBI ZGJERIMIN E DIJES LETRARE NË SISTEMIN E EDUKIMIT	203

ENTELETA TAHIRI JONELA SPAHO TRAJTIMI METODOLOGJIK I REALIZMIT KRITIK TË SHEK. XIX NË TEKSTET E LETËRSISË TË ARSIMIT TË MESËM	209
LONORA HYSOLLI SISTEMI I MBIEMRAVE TË SHQIPES NË FJALORIN DYGJUHËSH LATINISHT –SHQIP, TË FRANG BARDHIT, 1635	221
IRENA NOKA ALBA KREKA VËSHTRIM KRAHASUES MBI SFIDAT E ARSIMIT GJATË SHEKULLIT XX	234

**RENALDA SHABANLLARI
BENITA STAVRE**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhëve të Huaja
renaldashabanllari@yahoo.com
b.stavre@gmail.com**

BREXIT: AN OUTCOME OF THE BRITISH PAN-EUROPEAN POLICY

Abstrakt

Punimi ka për qëllim të sjellë në vëmendjen e lexuesit ndikimet e vazhdueshme të zhvillimeve historike në politikën e jashtme të Britanisë së Madhe, që çuan në Breksit. Gjithashtu ka për qëllim të prezantojë rolin që Britania historikisht ka luajtur në politikën europiane, pozicionin e saj pas Luftës së Dytë Botërore, anëtarësimin e saj në organizata perëndimore europiane dhe arsyet pse Britania refuzoi të bashkohej në Tregun e Përbashkët European në fillimet e tij.

Sa më sipër ndiqet nga një përshkrim i përgjithshëm i situatës politike, sociale dhe ekonomike në fund të shekullit të 20^{te} dhe në fillim të shekullit të 21^{te}, si dhe problemet ekonomike, rritjen e papunësisë, taksimin, privatizimin e kompanive të mëdha me të cilat u përball qeverisja e Margaret Theçër. Nëpërmjet një analize të detajuar punimi detajon arsyet pse Britania kërkoi Breksit si dhe politikën e kryeministres aktuale Tereza Mej. Së fundmi, aty përshkruhen edhe qëndrimet e analistëve në lidhje me pasojat politike, ekonomike dhe shoqërore të Breksit për Britaninë e Madhe.

Abstract

This paper focuses on approaching Britain's foreign policy and the reasons that lead to Brexit. It presents a political review of the role Britain has historically played in the European Policy, the position that Britain had after the World War II, its membership in Western European Organizations and the reasons why Britain refused to join the European Common Market.

A general description of the political, economic and social situation at the end of the 20th and the beginning of the 21st century in Britain. It also includes the economic problems of Thatcher's government such as unemployment, taxation, the private ownership of the big companies and the trade unions. Through a detailed analysis, it makes an attempt to describe the movement of Britain to Brexit and the policy of the Prime Minister, Theresa May. Finally, the thesis aims to outline the opinion of the current analysts in the political, social and economic outcomes of Brexit.

Fjalët kyçe: Brexit, Great Britain, foreign policy, European Union

I. INTRODUCTION

This paper aims to approach Great Britain's foreign policy in the course of its history and outline the reasons that lead to Brexit. The Brexit referendum of June 23, 2016, was held to show the British attitude toward the European Union. To understand the result of the referendum, it is necessary to analyze the history of Britain since the Middle Ages, when William the Conqueror introduced the policy of "the balance of power", which had been a leading policy for the coming generations. Even though Britain has been an empire, its situation changed during World War I (WWI) and World War II (WWII), periods that were difficult for the British people.

This research also aims to analyze Britain's political, economic and social situation in the 20th and 21st centuries. One political figure that played a significant role in Britain's foreign policy, during this period, was Margaret Thatcher. She was Britain's first woman Prime Minister. Then follows a presentation of the attitude of Britain toward the European Institution. This was the moment when Brexit, as a response of the Referendum, appeared. Moreover, this thesis focuses in the foreign policy of Prime Minister Theresa May, her "Withdrawal Agreement" and the problems it had to face. Taking into consideration that Britain would withdraw from Europe, this paper also examines the consequences of a "no-deal" Brexit and the analysts' opinion of its political, economic and social outcomes.

II. The establishment of the British foreign policy

II.1. Early British foreign policy

The analysis of Britain's foreign political situation starts in formal state bases in the Middle Ages and is fully shaped with the Tudors due to their international policy and the impact it had over Britain. The Norman Conquest began in 1066 and this was a turning point in the history of Britain. This was achieved by the Duke of Normandy, William the Conqueror, and his large army. William the Conqueror made England a state of his property and he did not want anyone else to have more power than he did. William created an independent policy from other countries that were no longer allowed to interfere. He was the first politician who introduced the policy of "the balance of power" in the international relations, whose aim was to diminish the supremacy of any country in Europe, by creating alliances between less powerful nations. Britain was at the edge of the European Continent and this geographical feature had also been reflected in the way the country has been involved in the European relations. To be more active and to create a politically safe position, William the Conqueror created a new perception in the way the country would be sharing European relations. This is a policy that Henry VII, a Tudor, strengthened during the 16th century.

The Tudors ruled England during the years 1485- 1603, Henry VII was the first king that fought for the establishment of a new monarchy and a wealthy nation.

He understood that the wars did not bring benefits to the country and he tried to create new international relations which would help in the economic development of the country. Henry VII continued with “the balance of power” policy and was interested in cooperating with the two most powerful countries of the moment Spain and France. The Tudors, especially Henry VII and Queen Elisabeth, created a strategic foreign policy idea for England which can be seen even in the coming centuries. They depicted as their most dangerous enemy, the country with the best trade routes. (Stavre, n.d.). Therefore, the foreign policy led by England in the 18th – 19th centuries was guided by the economic perspective of the nation. It allied with countries that did not threaten its economic position in the world market and fought against those that menaced its trade lines. The empire created in these centuries made Britain feel superior to other world nations that either needed its alliance or could not survive economically without this support. The economic safety guided “the balance of the political power” for the British foreign relations during the whole 19th century. The event of WWI, however, urged Britain to undertake different steps. Germany was showing interest in the world market and Britain knew that this would be a threatening perspective for the future. To avoid the huge strengthening of a nation over itself, Britain entered the War; “the balance of power” this time guided the nation through a severe international conflict with the simple aim of saving the international trade position. After the War, Britain understood that it would be no longer before this position would get its first crack. The international context had changed and the country’s “balance of power” now was at risk.

II.2. Britain’s political, economic and social situation after the end of World War II

The end of WWI found the British Empire territorially larger than ever, but the truth is that it had difficulties in controlling its colonies. The years between the two world wars were the last ones prosperous for Britain because it was in debt to the United States of America for war loans and its export markets were collapsed. During the end of the 1930s, Britain was passing through a serious economic crisis and its army was not well-prepared to fight a war. For these reasons, Britain followed a foreign policy of appeasement, whose objective was to maintain peace in Europe by fulfilling some of Germany’s demands. However, when Germany invaded Poland, in September 1939, Britain together with France entered to war while the rest of Europe remained neutral. Even though Britain was not to be invaded, its participation in the war would be worldwide, because troops were needed to defend its trade route in India. The Battle of Britain was fought in 1940, in British skies where the Nazi Germans were defeated. Japan, Germany’s ally indented to take control of Britain’s Eastern colonies, therefore, one year later it attacked American ships in Hawaii and from that moment on the USA entered into the war. This event gave an end to Germany’s strength and the Japanese

surrendered after the bombarding of Nagasaki and Hiroshima. Meanwhile, the situation of Britain continued to deteriorate, its colonies continued to seek independence.

After the end of WWII, the Allies (the Soviet Union, USA, France and England) created the ‘Security Council’, to carry on the alliance even after the war, but this was impossible because the countries failed to have a common purpose. With the failure of their possible alliance, Europe became divided into the eastern part under the control of the Soviet Union and the western part under the control and protection of the USA. During this period the main concerns of Britain were its foreign policy and its position in this new international order that the war had created. The end of WWII left Europe in a disastrous situation; civilians had died, houses had been burned and the European countries lost their power. The USA created a plan that intended to provide help to the European countries. This plan was called ‘The Marshall Plan’, it was enacted in 1948 and provided more than \$15 billion to help finance rebuilding efforts on the continent. The brainchild of U.S. Secretary of State, George C. Marshall, for whom it was named, had crafted a four-year plan to reconstruct cities, industries and infrastructure heavily damaged during the war and to remove trade barriers between European neighbors. (<https://www.history.com/topics/world-war-ii/marshall-plan-1>). The aid given from this plan was at a large amount for major industrial powers such as the West Germany, France and of course Britain, which got almost one quarter of the total amount. This meant that now the ‘balance of power’ was maintained from non-European countries that were the USA for Western Europe and the Soviet Union for the Eastern Block.

During WWII Britain had lost many of its colonies in Japan and later on in India because it was impossible for Britain to rule such extended territories. The nationalist movements grew in Africa, which made it even more difficult for Britain to keep power over this continent. Furthermore, the British people understood that it was not worth to lose money and time keeping an empire that was falling apart. They were more interested in investing in the interior policy of Britain and in the ‘welfare state’. (Shambrook, 2014). This gave a new perspective to its foreign policy, to ‘The Commonwealth’.

III. Political, economic and social situation of Thatcher’s government and later

The third quarter of the 20th century was prosperous for Britain; people were enjoying the latest technological devices such as telephones, refrigerators and a big part of them owned a car. The situation changed and got difficult during the year 1987 when Britain started to have serious problems and was left behind from other European countries. One reason for this decline in its economic situation was the arrival of black immigrants from the West Indies and East Africa. Another reason was that in the industrialist towns, the coal mines and steel mills were

closed and this led to the organization of strikes from the miners. During this period full of struggles, Britain was ruled by the Conservative Party with Margaret Thatcher in the leading seat. She was elected on May 4, 1979, and was Britain's first woman Prime Minister. The domestic policy was her primary focus, but there were some events related to the foreign one in which her ability as a politician was more than evident. One movement of her was in 1986 when she signed the Single European Act (SEA), which made Britain be a step closer to Europe. (<https://www.margaretthatcher.org/>). Margaret Thatcher's idea for this treaty was to have a single market working in Europe because there were still many barriers to free trade between states. What happened, in reality, was that this integration of the European market led to a common currency and the empowerment of the European Union, an event that was not convenient to Thatcher. She claimed that the member states of the EU should have independence from the European institutions. (Von Bismark, 2016)

Margaret Thatcher has been judged as 'the most influential and respected international politician'. (<https://www.margaretthatcher.org/essential/biography.asp>). During her government, she reshaped British politics by improving the economy, reforming the institutions and making the foreign policy stronger and more stable. By making a possible change to the right position of the economy and the foreign policy of the country, her government contributed to the spread of democracy and the growth of free markets which strengthened political and economic freedom. Thatcher fought for Britain to have a central and important place in Europe. In 1975, she pronounced for the press: "We are inextricably part of Europe. No one will ever be able to take us 'out of Europe', for Europe is where we are and where we always have been." (Morris, 2016, pp.120).

IV. Britain's attitude toward the Western European Organization and the European Common Market

Britain joined the Western European countries in 1949 to form the Council of Europe. On March 25, 1957, the member countries of the European Coal and Steel Community signed the Treaties of Rome, the European Atomic Energy Community and the European Economic Community (EEC). Later on, in 1973, the EEC expanded because of Denmark, Ireland, Greece, Spain and the United Kingdom become the new members. In 1993, the Maastricht Treaty took effect and the Community changed its name from EEC to the EU; this because its initial cooperation developed to an organization that dealt with other fields such as migration, justice, health and environment, etc. (https://europa.eu/european-union/about-eu/history_en)

Britain had always had a skeptic view toward these European unities, because British people had always felt superior and they had stood loyal to their patriotism for an empire that extends to all parts of the world. (Stavre, n.d.). The British

government refused to take part in the EEC for its commercial and political relations with the Commonwealth and because it did not agree with the common agricultural policy of this union. Later on Britain had understood that it had to be part of the EEC, indicated by the economic growth that the later achieved during the sixties. Therefore, on August 1, 1961 Britain's Prime Minister, Harold Macmillan, forced by economic and financial problems that Britain was having during this period, started the negotiations on the accession of Britain in EEC. The French leader Charles De Gaulle prevented British accession to the EEC declaring: "*l'Angleterre, ce n'est plus grand chose*" /"England is not much anymore". (Hadley, 2012). This refusal made Britain government pursue other attempts to achieve its goal; the next was in 1967, but De Gaulle vetoed it again claiming that Britain will be accepted in EEC, only when it would have the ability to transform its economic and political problems. (Farell, 2017).

In 1969 De Gaulle resigned and the British government saw this as an opportunity to be part of the EEC and to avoid its economic decline. Britain managed to enter in EEC in 1973. Even though Britain achieved to be part of the EEC, it continued to consider this as not economically beneficial, especially in 1984, when the Prime Minister Margaret Thatcher, threatening to cancel the payment to the union, argued for a budget rebate, a reduction of Britain's contribution to the EU's budget. She approved cooperation with EEC, but at the same time she did not want to underestimate the importance of Britain that was set to become the first contributor, despite being one of the poorest countries members of EEC. As a result of "this injustice", a rebate was granted to Britain and this lead to discontent feelings for the other EU member countries, especially France and Italy, because they had to pay more for Britain's rebate (<https://www.parliament.uk/about/living-heritage/evolutionofparliament/legislativescrutiny/parliament-and-europe/overview/britain-and-eeec-to-single-european-act/>)

V. The appearance of "Brexit"

It was because of the above discontent that talks about "Brexit" emerged in political discussion in Britain. "Brexit" is a new word created by the merging of the words '*Britain*' and '*exit*', and it stands for Britain leaving the European Union. The British government decided to hold a referendum on June 23, 2016, to understand if voters wanted Britain to leave Europe or not. As the BBC news announced, from 46,501,241 electorates that Britain had, the turnout was 72.2%; 51.9% voted pro leaving Europe and 48.1% voted for Britain to remain in Europe. (Ashcroft, 2016).

These pro-voters were estimated to be willing to leave the EU for the following reasons:

- 49% of the 12,000 voters had as their main reason 'the principle that decisions about the UK should be taken in the UK'. This because, being

part of the EU, had limited Britain's right to take its own decision. The regulatory bodies of the EU were the ones that took decisions for Britain, especially the European Commission, and this was a strong reason that people voted pro living Europe, for Britain to regain control over itself.

One third (33%) of the voters thought that leaving Europe 'offered the best chance for the UK to regain control over immigration and its borders'. During the last decade, before the referendum, the number of immigrants in Britain increased considerably. The truth is that the areas with a high number of immigrants such as London voted to remain in the EU. As "The Economist" has pronounced, this shows that British people are not worried more about the number of immigrants than they are about the change they can bring. <https://www.bbc.com/news/uk-politics-47752017>

On the other hand, people that voted against Brexit claimed that:

- the most important reason for 43% of them was 'the risks of voting to leave the EU looked too great when it comes to things like the economy, jobs and prices'. They feared Brexit because they believed that it would affect negatively the British economy. The unemployment could rise and the opportunities for a wide variety of jobs would decrease.
- 31% of the voters believed that if Britain remained inside Europe, it would have the opportunity to have 'the best of both worlds', having access to the European Single Market and using their currency.

To conclude, the voters pro Brexit based their opinion on factors like immigration and the loss of its sovereignty because the country never used the euro and remained outside the Schengen Area, so it did not share open borders with some of the European countries. The Brexit opponents claimed that this would affect the economy because Europe was the destination of the British exports. Furthermore, Britain would not have any more economic and societal benefits from the 'four freedoms': the free movement of goods, services, capital and people across borders.

VI. Theresa May's Withdrawal Agreement

On November 14, 2018, Theresa May, the prime minister, presented the agreement which sets out under which conditions England would leave the EU. This agreement included a transition period during which the trade arrangements between the UK and the EU would be the same and the UK would have to continue to obey the EU's rules. If the withdrawal agreement was not achieved, there would not be a transition period and as a result, the Brexit will happen without a deal. After announcing the withdrawal agreement, the next important step of the prime minister was to persuade the members of the parliament to accept it. But the agreement was opposed not only by the Liberals, but also from the Conservatives. (<https://www.bbc.com/news/uk-politics-47752017>). As the

withdrawal agreement was refused, the government continued to renegotiate with the EU. On March 20, May saw it reasonable to ask the EU leaders to postpone the date of the UK departure from the EU until June 30. The EU agreed to delay Brexit until May 22, but the last date that they gave to May for the Parliament to approve her deal was March 24. After this attempt failed, the EU gave the UK time until April 12, to decide if they wanted to cancel Brexit, to leave the EU without a withdrawal agreement or ask for a longer delay. (Wallenfeldt, 2019). As the situation was troubled, in a meeting with the members of the Conservative Party, May promised to resign if the Parliament approved her deal, reasoning so, for the best of her country. This made some of her opponents to rethink the voting of the withdrawal. The Parliament agreed to vote again, but a rule prohibited it voting for the same issue more than once, during the same sitting of Parliament. So this time the vote was limited to the withdrawal agreement and the relationship between the UK and the EU, only during the transition period, while the long-term relationship between them was not discussed.

The last of May's effort was to propose a new version of the deal that included more rights for the workers, environment protection and a promise that a parliamentary vote would be held for another referendum on Brexit. But now it was late because a new party called, 'Brexit Party' under the leadership of Nigel Farage, was in favor to win the European Parliament elections and for this reason, the members of her party refused her proposal. As a result, May felt obliged to announce on May 24, that she could resign as Conservative Party leader on June 7. Since she could not find an approval for her deal, when that date came, May resigned and admitted that it was and would 'always remain a matter of deep regret to her' that she had not been able to deliver Brexit.' (Stewart, 2019)

VII. "A no-deal" Brexit

"A no-deal Brexit" is a very good example of "the balance of power" policy. A no-deal Brexit was not in favor neither of the UK nor of the EU because it shows a lack of a political relationship between the two parts. According to Sandhu, the consequences of a no-deal Brexit are:

- When it comes to Brexit, the main concern is trade, as the country's first source of income. A no-deal Brexit means that the UK should pay external tariffs since it will not be part of the EU. The price of imported goods for British citizens will rise and the products made in Britain will no longer circulate in the EU freely, they will need authorization and certification.
- The border between the two blocs will be closed, the custom control will be more detailed and the people will not move freely. The UK will have the right to put on its laws on immigration from the EU and the same will happen with the British that want to move to one of the European

- countries. 1.3 million British are living in the EU and 3.7 million Europeans in Britain, their rights to living and working will be unclear.
- Britain will no longer be under the rules of the European Court of Justice.
 - Britain will not have to pay the annual £13 billion tax to the EU budget and it would lose the farmers' subsidies.
 - The issue of the Irish border will be unresolved, in case of a no-deal Brexit, the border will be closed for the EU.
 - The UK driver license will not be recognized in the EU.

Conclusion

The analysis of Britain's foreign policy started since the time of William the Conqueror, not unintentionally. It would be impossible to understand the reasons of Brexit without a deep insight in Britain's history. Britain had always had "a feeling of supremacy" toward other European Countries, that is the reason why it could not be in an equal position with them. One important factor that helped Britain to keep this "feeling of supremacy" was the support of the USA, after the WWII. Furthermore, in difficult moments of wars, their "special relationship" guided them in beneficial collaboration for both parts. The policy of "balance of power", introduced by William the Conqueror, helped Britain to have the best of two worlds. It is inside Europe with closed borders and with its currency, a fact that shows Britain's inability to be under Europe's rules and orders. When Britain's Empire started to diminish, it did not have another choice, except turning its eyes toward Europe. The end of the 20th century found Britain in serious economic problems that Margaret Thatcher and the Conservative Party struggled to handle. Even though, as Prime Minister, Thatcher made efforts to keep "the balance of power" trying to approach to the EU by signing the SEA, and at the same time, she maintained a stable relationship with the USA.

Being economically a strong country it is what made Britain independent from Europe for more than two centuries and it inclined the political attention of the post WWII to the USA. Yet, the country could not let itself share two views: the first one being geographical and relating it to the EU necessity, while the second being moral and relying on to the overseas partnership. The sense of "the balance of power" made Britain feel part of the EU when other European countries had progressed far ahead. It did not accept De Gaul's veto on non-membership because of its pride; yet, it did not let itself apart. When it was granted the membership, it still retained its pride by refusing to come to full-term membership. When it decided to leave, it still insisted on a no-deal Brexit, even though it would cost the country and its citizens a great deal of economic decline and social welfare. The economic decline is directly related to trade, which would be the first sector affected after Brexit. The closed border between Britain and the EU member countries would hinder the free movement of people, an event this that would reduce the number of immigrants in Britain, but at the same time,

would leave it without the same strength of labor as before. Even though its integration and relation with EU countries and non-European countries would be questioned, Britain keeps the same attitude toward Brexit.

BIBLIOGRAPHY

Ashcroft, L. *How the United Kingdom voted on Thursday... and why,* "Lord Ashcroft Polls" Retrieved on June 19, 2019, from <https://lordashcroftpolls.com/2016/06/how-the-united-kingdom-voted-and-why/>

Farrell, J. *The UK in a Changing Europe*, "How President de Gaulle's second veto of Britain's EC application fifty years ago led directly to the Leave vote in 2016", Retrieved July 20, 2019, from <https://ukandeu.ac.uk/how-president-de-gaulles-second-veto-of-britains-ec-application-fifty-years-ago-led-directly-to-the-leave-vote-in-2016/>.

Hadley, K. *The Guardian*, "Back when Britain was banging on Europe's door", Retrieved July 17, 2019, from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/oct/13/britain-europe-david-cameron-eu>

History, "Marshall Plan", Retrieved June 16, 2019, from <https://www.history.com/topics/world-war-ii/marshall-plan-1>

Margaret Thatcher Foundation, "Biography", Retrieved June 4, 2019, from <https://www.margaretthatcher.org/essential/biography.asp>

Morris, I. *A Brief History of Britain's Relationship with Europe, Starting in 6000 BCE*, Harvard Business Review, Retrieved on July 2, 2019, from <https://hbr.org/2016/06/a-brief-history-of-britains-relationship-with-europe-starting-in-6000-bce>

Sandhu, S. *I News*, "What is a no-deal Brexit", Retrieved July 4, 2019, from <https://inews.co.uk/news/brexit/no-deal-brexit-what-meaning-uk-leave-uk-consequences/>

Shambook, P. *The Balfour Project*, "Contradictory Promises", Retrieved July 12, 2019, from <http://www.balfourproject.org/contradictory-promises/>

Stavre, B. "The Age of Uncertainty", Set of Lectures, History and Civilization of British Country.

Stewart, H. *Theresa May announces she will resign on 7 June*, "The Guardian", Retrieved on July 4, 2019, from <https://www.theguardian.com/politics/2019/may/24/theresa-may-steps-down-resigns-tory-leader-conservative-brexit>

Von Bismark, H. *The UK in a Changing Europe*, "Margaret Thatcher: the critical architect of European integration" Retrieved June 17, 2019, from <https://ukandeu.ac.uk/margaret-thatcher-the-critical-architect-of-european-integration/>

Wallenfeldt, J. *Encyclopedia Britannica*, "Theresa May", Retrieved July 3, 2019, from <https://www.britannica.com/biography/Theresa-May>

https://europa.eu/european-union/about-eu/history_en

<https://www.bbc.com/news/uk-politics-47752017>

<https://www.margaretthatcher.org/>

[https://www.parliament.uk/about/living-](https://www.parliament.uk/about/living-heritage/evolutionofparliament/legislativescrutiny/parliament-and-europe/overview/britain-and-ec-to-single-european-act/)

[heritage/evolutionofparliament/legislativescrutiny/parliament-and-europe/overview/britain-and-ec-to-single-european-act/](https://www.parliament.uk/about/living-heritage/evolutionofparliament/legislativescrutiny/parliament-and-europe/overview/britain-and-ec-to-single-european-act/)

**ERGYS FAMA
BENITA STAVRE**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhëve të Huaja
famaergys@yahoo.com
b.stavre@gmail.com**

AN INVESTIGATION OF THE MULTIDIMENSIONAL IMAGE OF TONY BLAIR

Abstrakt

Ky punim fokusohet në analizën e figurës shumëdimensionale të Toni Bler, një nga politikanët më aktivë modernë në Angli, i cili ishte i Partisë Laburiste në periudhën 1997-2007. Kjo përmbledhje përfshin disa karakteristika të rëndësishme të Blerit, siç janë aspektet e jetës, arsimit, arritjet politike dhe vitet e suksesshme të kryeministrit, në përputhje me aspektet politike dhe qasjet e partive politike të Britanisë së Madhe. Për të mbështetur idenë e Blerit si një figurë shumëdimensionale, punimi jo vetëm që shqyrton personalitetin e tij në krahasim me figura të shquara historike dhe letrare, por gjithashtu shqyrton marrëdhëniet e tij të politikës së jashtme si ato me Shtetet e Bashkuara dhe Evropën. Projekti përfundon me një vëzhgim të aktiviteteve të Blerit në ditët e sotme, nominimet e tij dhe ndërhyrjen e suksesshme në Kosovë.

***Fjalët kyç:** Blair, politikan, kryeministër, qëndrimet e politikës së jashtme, Brexiti*

Abstract

This work is a compendium of the thesis with the same title focusing on the analysis of the multidimensional figure of Tony Blair one of the most active modern politicians in England belonging to the Labour Party in the era of 1997-2007. This summary includes some important characteristics of Blair such as life aspects, education, achievements and the successful years of Premiership, in line with the political aspects and political parties approaches of the Great Britain. To support the idea of Blair being a multidimensional figure the project not only investigates his personality in comparison to notable historical and literary figures but also examines his foreign policy relationships such as the ones with the United States and Europe. The project concludes with an observation of Blair activities nowadays, his nominations and the successful intervention in Kosovo.

***Key words:** Blair, politician, prime minister, foreign policy approach, Brexit*

1. General overview

Tony Blair was a very active British politician from 1997 to 2007, time when he was also Prime Minister of the United Kingdom. He was one of the leaders of the Labour Party from 1994 to 2007 and a Member of Parliament for Sedgefield from 1983 to 2007. On the day he stood down as Prime Minister and Member of the Parliament, he was made official Envoy of the Quartet on the Middle East on behalf of the United Nations, the European Union, the United States and Russia. A supporter of moderated left-wing ideologies, Tony Blair came as a solution to the Labour Party, a party created in 1900 as a corporation between social democrats, democratic socialists and trade unionists. The Labour Party programme attracted many people, especially the trade unionists who like all other people, wanted social justice, strengthening of workers' rights, a voice in the political life and improvement of living standards. (Worley, 2009, Cited in [https://en.wikipedia.org/wiki/Labour_Party_\(UK\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Labour_Party_(UK)))

Throughout the 1980s the Labour was suffering its darkest days due to the divisions in ideology, lost of two elections in a row, lack of fine leadership, lack of majority and the betrayal of its members who left the party in order to form a new alliance called the Social Democratic Party. As a result, the Labour was defeated by a landslide in the general elections of 1983 with a low percentage of votes. After the state of turmoil, the Labour Party managed to gain its prominence and its popularity under the leadership of Blair who won with a landslide majority of 179 votes. (New World Encyclopedia, 2018, Cited in http://www.newworldencyclopedia.org/p/index.php?title=Labour_Party_UK). The eighteen-year conservative rule was already over. Britain needed hope and new ideologies for the future. It could no longer support the continuous recession and the devaluation of pound which were pushing the country towards a heavy economic crisis. The citizens of Britain became more open-minded and changed their views on homosexuality, individualism and on ancient instructions. There were changes in attitude, changes in terms of hobbies and marriage, all influenced by social-economic liberalism movement which demanded equality in terms of culture so it could further extend its influence in the political sphere.

The New Labour Party of Britain promised integration and a new life of all citizens of Britain. It had no official status yet, but it remained in common to distinguish the modernizers and those members who supported the traditional policies usually known as Old Labour. Blair's government brought many changes and innovations that England desperately needed in that time like improved National Healthcare Service, investments in education and public services, the introduction of minimum wage and many other social reforms which promoted the values of equality and social justice. Tony Blair accepted many of Margaret Thatcher policies, but also ratified some modern reforms like the devolution of power to Scotland and Wales so putting the power in the people hands. His government also increased the cooperation between England and the European

Union. There were signed certain treaties to harmonize European social policies like the working conditions, equality in work place and the worker safety. Other innovations included the increased number of women in parliament and the modernized format of Prime Minister Question time during which the Prime Minister was asked questions by the opposition. (Ibid.)

2. Education

The path and the motivation of becoming a politician and later a prime minister was encouraged by the father of Tony Blair who was a former barrister and a prominent parliament member that constantly encouraged his children to achieve high ranks in politics and to follow his footsteps. What motivated Blair to reach his father ambitions was Leo Blair steady retreat from politics. Before the elections, his father suffered a stroke which made him unable to speak for the upcoming three years. Due to this event the Blair family had to cope with financial difficulties as Hazel Blair, Tony Blair's mother, worked for three years to help her husband talk and walk again. It was a crucial period that shaped the personality of Tony Blair as he got involved in the family values; the experience also helped him recognize true colleagues who remained loyal to his father in times of hardships. (Biography Editors, 2014, Cited in <https://www.biography.com/people/tony-blair-9214379>). Blair followed his education in some prominent schools of that time including Chorister School, Fettes College and St John's College in Oxford. Although a rebel student who was expert in testing the rules to the limit by always requiring a democratic organization of the system regarding its rules on drinking and smoking, Blair became a prodigy as he graduated with "A" in almost every subject. The initial ambitions of Blair as a student were to be a rock star as he absolutely modeled himself on Mick Jagger a well-known English actor, songwriter and one of the founders of the Rolling Stones. As he was characterized by nihilistic, cynical and sarcastic attitude Blair was the last person one could think of becoming a prime minister. Nevertheless the peers who worked with him in the music business "Blair-Collenette Promotions" regard him as a serious person who observed quietly and learned quickly. He had the ability to learn from every situation and if he failed, he would rise and succeed the next time. (Powell, 2006, Cited in <https://www.theguardian.com/music/2006/jan/06/popandrock>).

In the final school term in Oxford University 1972-1976, Blair played several standup performances some of which dealt with Russian Bolshevism that aspired new concepts and ideologies to Blair, thus inspiring him to enter politics by the life of revolutionary and Bolshevik leader Leon Trotsky. Blair reveals that the ideology of Trotsky opened a new world to him with a notion of having a cause and a purpose bigger than oneself or one's own ambition. He referred to Trotsky as an wise figure who created a Russian Revolution by the inspirations he had on the extraordinary causes and the injustices that existed in the world. Blair

revolutionary enthusiasm lasted for a year until he began dating his future wife Cherie Booth. Since Blair shared the same centre-left outlook with his wife, they both became involved as apprentice activists in the politics of the Labour Party. (Merrick, 2017, Cited in <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/tony-blair-leon-trotsky-student-politics-hero-oxford-university-new-labour-leader-prime-minister-a7885446.html>).

Tony Blair graduated from Oxford in 1976 with a second class degree and then became a trainee barrister in the chambers of Derry Irvine. A graduated student he had developed a thoughtful side about politics and left wing policies. He became also increasingly interested about his Christian faith along with his university friend Peter Thompson who was a priest from Australia. Blair credited Thompson for awakening in him an interest for Christian socialism and a desire for social change. Due to this ideological change Blair avoided drugs, alcohol and even smoking, which was his only vice. (Wheeler, 2007, Cited in http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/6506365.stm)

3. The premiership

The New Labour party under the leadership of Blair came to power in 1997 with an outstanding majority of 419 seats, which proved to be Labour biggest win in its election history. It was a new revival age for Britain as it included the modernization of pop cultures, the advancement of different aspects of technology and a promising future for a well developed economy. The tensions between the Eastern and the Western Block had already finished and every citizen was aspiring a new age of democracy and prosperity. As the youngest British prime minister, Blair managed to return the honor and the glory of the Labour Party by not only defeating his fiercest opponents with the heaviest landslide, but also by promising unity, prosperity and an age where the actions would speak louder than the words. (Wheeler, 2017).

The first term of Premiership was characterized by transformations in Blair's cabinet and a new set of reforms which had incorporated former Conservative policies like free market economics and social justice. As a tactical politician and a leader of a transformed party, Blair formed his Cabinet with the pioneers of the Labour like Gordon Brown, Peter Mandelson and Alastair Cambell. In order to maintain effective and credible members, Blair reshuffled the Cabinet any time he considered important by banishing the old party members of the hard left and by inviting women as an innovation in the party.(Ibid.)

The second term of premiership would be a challenging one for Blair and a crucial period which would deal with the diplomacies with the other countries. Having won with a landslide, Blair decided to follow his European dream by following policies which would place Britain in the single market by shifting from Pound to Euro. Although Blair's goals would define Britain legacy by placing it in the heart

of the Europe, they were opposed by certain members of his Cabinet such as Gordon Brown. Brown who was the chancellor of exchequer and the experienced politician, who improved the economy during Blair's first term, stated that England should pass five economic tests before its shift to Euro. As Brown predicted, England did not pass the economic tests and the referendum in 2003 did not take place as already the country showed major economical consequences if it joined the single market. (Wheeler, 2007)

Blair's third term in office wasn't his best regarding his popularity and of his public criticism around the world. The Labour Party managed to win the 2005 elections with a lower majority than before, with its members either leaving or joining other parties. It was the foreign policy with USA that was resented by the members of his party who were constantly demanding Blair for a resignation date. What damaged Blair's reputation in the European politics and his popularity in the eyes of his citizens was the shameful decision to invade Iraq without an UN mandate. Failing to find weapons of mass destruction in Iraq and with an already decreased reputation Blair decided to stand for prime minister elections for one last time without seeking upcoming terms. Forced by the state of turmoil in his party and the public criticism Blair was forced to accept the party's terms and announced that he would resign on September 2007. Still the charisma, self-belief and the persuasive skills were going to be a valuable asset in helping Blair to overcome the public criticism by holding a final party conference in Manchester, setting the 2012 Olympics in London, delivering debt relief packages for Africa, and finally leaving the office in 27 June 2007. (Ibid)

4. A leader personality

Tony Blair had complex personality traits which differed throughout the three terms of his premiership. In a news report of the famous British newspaper "The Guardian", it is stated that the personality of Blair is similar with the one of Philip II of Spain. Philip II was the son of Holy Roman Emperor and the king of Spain in the 16th Europe. In terms of leadership both Philip II and Tony Blair had the same popularity and success. Throughout Philip II reign, Spain reached the peak of its power and influence or otherwise called the Spanish Golden Age. Blair, on the other hand, proved to be a great leader who restored the popularity of the Labour Party and defeated his opponents with the heaviest majority of votes. However, history has proven that even the greatest leaders have committed errors which have decreased their popularity regardless of their previous achievements. Philip II armada invasion was a complete failure just as the Tony Blair invasion of Iraq, events which made both figures subject of public criticism. Blair had an approach of an autocratic leader who wanted to establish authority and influence in his party even if that meant going against the principles of his party. Blair was a personality who based his actions on what he considered was right and on what he thought was best for England. Like Philip II who considered failure as means

of empowering his beliefs, Blair also pretended that failure didn't matter and used it as means to strengthen his ideals that he was right. He was guided by a sense of self belief and victory that he acquired in his previous military interventions such as the war of Sierra Leone and the one of Kosovo which were considered as his top achievements. (Keetle, 2016, Cited in <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jul/07/chilcot-tony-blair-social-media-politics>).

Sir John Chilcot a former civil servant and the main appointed chairman of Iraq Inquiry describes Tony Blair as a person who suffered from personality disorders. He compares Blair to the figure of Louis XIV, the autocratic leader who ruled the France of 17th century through the Divine Right. Blair had the same approach regarding the leadership style where he ruled and controlled his Cabinet with a combination of manipulation, patronage and psychological dominance. Like an absolute monarch, Blair believed himself to be the state and the proper leader of his country, so that he became "a delusional sociopath capable of believing anything he wanted to believe". The Iraq War was the main example of Tony Blair personality disorder, where he took a rushed decision which was based on subjective grounds and on what Blair considered as reasonable. In reality, Iraq did not pose imminent threat to Britain and the reports of it possessing weapons of mass destruction were not reliable. (Crace, 2016, Cited in <https://www.theguardian.com/politics/2016/nov/02/sir-john-chilcot-liaison-commitee-andrew-tyrie-tony-blair-iraq-war>).

Another article of The Guardian also mentions that Tony Blair is a modern version of Hamlet, the Prince of Denmark in Shakespeare work who struggled continuously with his ideals and with his position as a Prince. Having a character similar to that of Hamlet, Tony Blair used to fret and brood each time he had to take difficult decisions in his office such as the Cabinet reshuffle which dealt with replacing Blair trusted colleagues with new ones. It appears that Blair discontent was connected with the relationship he had with his father where there is the tendency of an unconscious guilt that deals with the conflict between the accomplishment in the political office and that of reigning victorious over his father who aimed the same objectives in the political arena which is more or less the same as Hamlet's story and relationship with his father. (Kahr, 1999, Cited in <https://www.independent.co.uk/voices/profile-tony-blair-the-strain-behind-that-smile-1108657.html>)

5. Top accomplishments of Blair's government

Despite the Iraq War, Tony Blair's government was well-known for several achievements which brought change on economy and education. One of the economical achievements of Blair was the rewriting of Clause IV of Labour Party constitution which changed the party's dedication to mass nationalism. Old Labour Party was against capitalism since many of its members followed left-

wing ideologies and were based on the constitution of the previous decades. The changing of Clause IV proved a successful strategy since the UK annual rate grew significantly compared with the one of the previous five decades. This actions along with taxation policies posed to trade unions and enterprises would neutralize the hard left side of the party and would guarantee Blair's government mainstream voters. (Halligan, 2014, Cited in <https://www.telegraph.co.uk/finance/economics/10992792/How-did-Tony-Blair-leave-the-British-economy.html>).

As he had promised in the election manifesto of 1997, Tony Blair focused his reforms on a long term education dream. In order to support his reforms Tony Blair doubled the education budget by financing a huge building program. His efforts were successful as the government had achieved to increase the efficiency of key stage tests and exams and also it had managed to improve the reading and the writing standards. Other achievements in education included the increase of teachers' salaries and free provisions for nursery schools with working hours increasing from 12.5 to 20 hours per week. (Meikle, 2007, Cited in <https://www.theguardian.com/politics/2007/may/11/tonyblair.labour>).

A reform which would secure the Labour Party two landslide victories was the Minimum Wage reform. Like the National Healthcare Service, Blair wanted the Minimum Wage policy to be an example of modernization and a symbol of the decent values that characterize model societies. As demanded by the Low Pay Commission, Blair's government increased the minimum wage from 4.85 to 5.05 pounds per hour, a reform which would benefit over 1.4 million people. Blair's minimum wage remained one of the top popular policies as it not only increased the welfare, but also it proved wrong to the Conservatives who believed that it would cause inflation and job losses. (Tran, 2005, Cited in <https://www.theguardian.com/politics/2005/feb/25/economy.uk>).

The list of promises in Tony Blair's campaign included also three paragraphs dedicated to law and order. There existed an era when British people believed that crime rates were high and the country was characterized by a deteriorated criminal justice. Blair promised to decrease the crime rates in Britain by enabling criminal justice bills which aimed in turning Britain in a surveillance society. His reforms on crime escalated especially after the attacks of September 11 when Blair decided to fight the terrorist threats. However, these policies were perceived as strict and draconian by a percentage of the society who were organized in different civil liberty revolts. They considered him an authoritarian politician and the most interventionist prime minister in the history of the Home Office. Despite the Iraq War, Blair managed to leave Britain a safer place by reorganizing the criminal justice, making the teenagers responsible for their actions and decreasing the rates of crime by 44%. All the reforms followed by Tony Blair are to be appreciated as they were meant to have a long term effect on education, economy, healthcare and security continuing to develop further regardless of his resignation as a prime

minister. (Travis, 2007, Cited in <https://www.theguardian.com/politics/2007/may/11/tonyblair.labour>)

6. Foreign affairs

Tony Blair was known to have had a close relationship with America. He and former president Bill Clinton were strong political allies who showed similar ideologies and approaches, a relationship which would increase the level of cooperation between the two countries. The diplomacy with America increased significantly when George W. Bush was named the new president of the United States. Although both figures shared different ideological aspects, they stood shoulder to shoulder with each other in the war against terrorism. Both agreed in the military intervention of Iraq and Afghanistan, but also in the revision of the United Nations' resolutions which had to follow draconian methods with the countries that presented terrorist threats. This kind of relationship with America was meant for a larger purpose and as a kind of collaboration for the wider world. Blair decided to support the USA by not allowing it to deal alone with such problem. He also considered the alliance between America and Europe as a fundamental factor for the world stability. In such an alliance countries would take a military intervention in Iraq with the purpose of removing its nuclear weapons but not as an intervention meant for the initiation of military conflicts. Credited as the best president United States never had, Blair was supported by both presidents of that time whom belonged to different parties, Clinton to Democrats and Bush to Republicans. The Democrats will never forget how Blair supported Clinton during Monica Lewinsky scandal just as the Republicans will never forget the support Blair gave to Bush administration during the invasion of Iraq. The goal would be to collaborate first without the use of force, but in case the countries which posed nuclear threats would not agree with the nuclear disarmament policies, the use of force would be necessary as a means to restore the diplomacy. (Coutts, 2003, Cited in <http://www.saisjournal.org/posts/bush-blair-and-the-special-relationship>)

Tony Blair is seen as the most notable and talented European leaders of his time whose personality is more praised abroad than at home. As the leader of the New Labour Party, Blair decided to fulfill the will of its former leaders by following policies which would make Britain the heart of Europe. He had established some important relationships with the European leaders in which he advocated respect for German social policy and French economic success. Throughout his premiership, Blair was involved in certain treaty negotiations such as in Amsterdam and Nice, where his tough character and the strategy to make deals on secondary points helped in the negation of the United Kingdom departure from the social chapter. This was a significant step in the normalization of the British position in Europe. Observing the problems and debates during the Treaty of Nice, Blair believed in the necessity to reform the European Institutions not by

intervening but by supporting them with the proper strategies which would lead to acceptable treaties and policies. The direct intervention was the key strategy required by Blair as his current measures shared the idea that the European Union was still an unfinished project which lacked expansion and further development. During the “Blair Years”, the British government played an important role in the EU’s enlargement policies which aimed in stabilizing the Central and Southern Europe by advocating for a larger and looser union. Blair was motivated by a strategic vision which aimed in relativizing the Franco-German dominance but also in increasing the NATO influence. (Berlaymont, 2007, Cited in <https://www.opendemocracy.net/en/tony-blair-and-europejsp/>)

7. Tony Blair nowadays

Aged 65 years old Tony Blair remains an active politician by contributing in the country’s political arena through the establishment of Tony Blair’s Institute for Global Change. His institute would not be the creation of a new political party but an ideal group of experts dealing with the economic and the political problems of Britain. The enterprise would be invested with 10 million pounds which would help the western politicians and the supporters of liberal democracy to fight against religious extremism, African governance and Middle East policy. It would even offer solutions against the growing authoritarian populism which Blair believes it is undermining the west’s belief in democracy. Populism comes as a cultural and as an economic revolt against the effects of globalization which may cause indifference to liberal democracy such as in France where people recognize the doubt democracy as the best form of government. Populism is an approach that needs to be dealt with as it not only influences and distorts debate but also it identifies as a threat what are considered as the essential problems of accelerated change. (Wintour, 2017, Cited in <https://www.theguardian.com/politics/2017/mar/17/tony-blair-launches-pushback-against-frightening-populism>).

His personality and leadership skills seem to have been appreciated more by the foreign countries rather than his homeland. In this aspect not only he has been credited as an Euro-Star but most of his awards and medals such as the Presidential Medal of Freedom, Abraham Lincoln Leadership Prize and the Liberty Medal are from an American origin, the country which recognized better his contributions rather than the English government. The awards and nominations given to Blair are themselves a monument that depict his glory days and achievements such as the steadfast commitment to conflict resolution in Northern Ireland and in the infamous war in Kosovo where NATO, Blair government and President Clinton resolved the country from the dictatorial rule of Serbian leader Slobodan Milosevic. Regardless of being absent in the 20th Anniversary Independence Ceremony of Kosovo, where President Clinton and former United States Secretary of State Madeleine Albright were honored for their contribution,

Tony Blair remains still glorified among the people of Kosovo as many Kosovans in remembrance to his commitment during the war have named their children after his name. Of course Tony Blair keeps a good relationship with Albania and with the current Prime Minister Edi Rama for whom he also acts as an adviser on reforms. (Borger, 2014, Cited in <https://www.theguardian.com/politics/2014/jun/20/kosovan-albanians-name-children-tony-blair-tonibler>)

BIBLIOGRAPHY

Biography.com Editors (2014, April 2). *Tony Blair Biography*. Retrieved May 16, 2019, from The Biography.com website: <https://www.biography.com/people/tony-blair-9214379>

Crace, J. (2016, November 2). *Chilcot and the group therapy on Tony Blair's personality disorders*. Retrieved May 16, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2016/nov/02/sir-john-chilcot-liaison-committee-andrew-tyrie-tony-blair-iraq-war>

Merrick, R. (2017, August 10). *Tony Blair reveals he was a student 'Trot' inspired to enter politics by the life of Bolshevik leader Leon Trotsky*. Retrieved March 7, 2019, from The Independent: <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/tony-blair-leon-trotsky-student-politics-hero-oxford-university-new-labour-leader-prime-minister-a7885446.html>

New World Encyclopedia Contributors (2018, June 22). *Labour Party (UK)*. Retrieved January 6, 2019, from New World Encyclopedia: [http://www.newworldencyclopedia.org/p/index.php?title=Labour_Party_\(UK\)&oldid=1012556](http://www.newworldencyclopedia.org/p/index.php?title=Labour_Party_(UK)&oldid=1012556).

Powell, V. (2006, January 6). *'Tony Blair absolutely modelled himself on Mick Jagger'*. Retrieved March 7, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/music/2006/jan/06/popandrock>

Wheeler, B. (2007, May 10). *The Tony Blair story*. Retrieved March 7, 2019, from BBC NEWS: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/6506365.stm

Wheeler, B. (2017, May 1). *Tony Blair's legacy 20 years on*. Retrieved March 20, 2019, from BBC NEWS: <https://www.bbc.com/news/uk-politics-39717751>

Worley, M. (2009). *The Foundations of the British Labour Party: Identities, Cultures and Perspectives, 1900-39*. Farnham: Ashgate Publishing

Kahr, B. (1999, July 25). *PROFILE: Tony Blair - The strain behind that smile*. Retrieved March 26, 2019, from The Independent: <https://www.independent.co.uk/voices/profile-tony-blair-the-strain-behind-that-smile-1108657.html>

Keetle, M. (2016, July 7). *As Chilcot showed, Tony Blair was a 20th-century leader in a 21st-century world*. Retrieved March 26, 2019, from The Guardian:

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jul/07/chilcot-tony-blair-social-media-politics>

Halligan, L. (2014, July 26). *How did Tony Blair leave the British economy?* Retrieved April 3, 2019, from The Telegraph: <https://www.telegraph.co.uk/finance/economics/10992792/How-did-Tony-Blair-leave-the-British-economy.html>

Meikle, J. (2007, May 11). *Legacies are made of this ...* Retrieved April 3, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2007/may/11/tonyblair.labour>

Tran, M. (2005, February 25). *Blair ups minimum wage to £5.05.* Retrieved April 3, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2005/feb/25/economy.uk>

Travis, A. (2007, May 11). *Legacies are made of this...* Retrieved April 5, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2007/may/11/tonyblair.labour>

Berlaymont, S. (2007, May 30). *Tony Blair and Europe.* Retrieved May 15, 2019, from Open Democracy: https://www.opendemocracy.net/en/tony_blair_and_europejsp/

Borger, J. (2014, June 20). *Meet the Kosovan Albanians who named their sons after Tony Blair.* Retrieved May 15, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2014/jun/20/kosovan-albanians-name-children-tony-blair-tonibler>

Coutts, A. (2003, April 1). *Bush, Blair and the Special Relationship.* Retrieved May 16, 2019, from The SAIS Europe Journal of Global Affairs: <http://www.saisjournal.org/posts/bush-blair-and-the-special-relationship>

Wintour, P. (2017, March 17). *Tony Blair launches pushback against 'frightening populism'.* Retrieved May 18, 2019, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2017/mar/17/tony-blair-launches-pushback-against-frightening-populism>

DINA TELO
ERIOLA QAFZEZI

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhëve të Huaja
dinatelo9@gmail.com
eriola_bonja@yahoo.com

ANALYSIS OF SUBJECTIVE FACTORS THAT INFLUENCE THE PROCESS OF TRANSLATION

Abstrakt

Punimi i diplomës “Analysis of subjective factors that influence the process of translation” ka për qëllim të parashtrijë dhe analizojë disa mënyra se si një tekst burimor mund të jetë manipuluar nga një sërë faktorësh subjektivë. Tema ka trajtim teorik dhe praktik. Pasi jepet një informacion i përgjithshëm rreth përkthimit si një akt komunikimi, leximi përshkruhet si një nga hapat primarë dhe më të rëndësishëm. Në punim parashtrihen sërë arsyesh se përse vendimi gjatë përkthimit i është lënë në dorë gjykimit personal të përkthyesit, intuitës dhe interpretimit të tij. Prezantohet gjithashtu ndërlidhja midis leximit dhe përkthimit si dhe vihet në dukje rëndësia e leximit strategjik, shpjegohet “etika” personale dhe ajo profesionale në përkthim si dhe do të bëhet dallimi midis tyre. Pas këtij shpjegimi diskutohet rreth problemeve etike në përkthim. Më tej, analizohet koncepti i ideologjisë si një “ndikim i padukshëm” si dhe shpjegohet raporti midis përkthyesit dhe tekstit burimor, si dhe tekstit burimor dhe atij të përkthyer. Gjithashtu, prezantohen shembuj konkretë të librave të përkthyer në Shqipëri, kryesisht gjatë kohës të komunizmit, për të vërtetuar se ideologjia dhe faktorë të tjerë subjektivë ndikojnë në procesin e përkthimit. Tema e diplomës mbyllet me një vështrim të përgjithshëm të faktorëve kryesorë, si dhe jepen disa sugjerime për kërkime të mëtejshme.

Abstract

The diploma thesis “Analysis of subjective factors that influence the process of translation” aims to represent some ways the source text may be manipulated by several subjective factors, both in theory and in practice. First, after outlining some general information about translation as an act of communication, reading as a process has been described since it constitutes one of the primary and most important stages of the translation process. On the basis or the assumption that the act reading is of primary importance in translation, there have been outlined several reasons why the decision-making process during translation is inevitably left to the translator's personal judgment, subjective intuition and interpretation. The relationship between reading and translation is described and the importance of strategic reading is highlighted. Further, there have been explained the professional and personal ethics in translation. The distinction between personal

and professional ethics in translations has been described. The concept of ideology has been introduced as an "invisible hand" in the translation process. Its influence on the translation studies has been explained and the relationship that exists between translator and source text (ST)-target text (TT) has been exemplified. Furthermore, there have been brought concrete examples taken from translated books into Albanian in order to prove that ideology and other subjective factors influence in the translation process. The thesis has been concluded by a summary of the main subjective factors that influence the translation process and product and some suggestions for future research.

Key words: *ethics, ideology, manipulation, personal judgment, strategic reading, translation*

I. INTRODUCTION

Translation is an act of communication that is growing rapidly in today's globalized world. According to Brislin, the general term referring to translation is the transfer of thoughts and ideas from one language (source) to another known as target language, whether the languages are in written or oral form; whether the languages have established orthographies or do not have such standardization or whether one or both languages is based on signs as with sign languages of the deaf. (Brislin, 1976, 1)

Bassnet writes: "Translation is, of course, a rewriting of an original text. All rewritings, whatever their intention, reflect a certain ideology...Rewriting is manipulation, undertaken in the service of power...Rewriting can introduce new concepts, new quotes, new devices, and the history of translation is the history also of literary innovation... But rewritings can also repress innovation, distort and contain". (Bassnett, 1992, 9)

To put it in another way translation is often seen as a reproduction of the original text. As a text begins to be interpreted and then translated, it's original ideology, values and norms will be shifted, diminished or lost, and new ideas might be added. These alterations in the translation process can be due to the "explicit social, political or moral belief of the individual writer" (Hollindale, 1998, 12).

It is clear that the translation process is manipulated by the translator's personal judgment; including here his or her self composure, professional and personal ethics and the familiarity that translator has with the topic. So on the assumption that the act of translation is manipulated, there will be outlined several factors why this happens.

Any time we are confronted with a text, we are involved in the act of reading and interpretation. We know that there are various ways of reading and no two people will read a text the exact same way. Naturally, we cannot escape our cultural and social background, which in turn influences our approaches to the reading of the texts.

II. READING IN TRANSLATION

As reading entails strategic decision making, we must conceive of reading to translate, as a distinct set of micro competences: distinguishing relevant from less relevant information (including meaningful from random patterns), reliable from less reliable information, textual norms from anomalies. Crucially, reading involves the universes of meaning both textual and beyond the text. According to Julia Lawall, the researcher, the role of the reader is crucial in working with the concept of world literature, and we may extend this claim to the production and reception of translations. (Lawall, 2018, 2). She sees in the term itself, world literature, an emphasis on the connection between world and reading. Similarly, Umberto Eco has argued that the world knowledge must anchor a translator's conception of a work. In order to understand a text, or at least in order to decide how it should be translated, translators have to figure out the possible world pictured by that text (Eco, 2011, 121). The key lies in "possible", as reading is no longer considered a passive or receptive skill, but a meaning-making, potentializing one. Reading is now conceptualized aggressively in instructional jargon as acts of "extraction"; learners develop "text-attack" skills. We might state part of the problem in this way: the surface-structure reading in which some novices engage betrays a text-involvement to the detriment of a world-involvement. Reading theory marks this difference in levels of representation with the terms text base, the textual unit interconnections, event model (formerly 'situation model'), the world knowledge and personal experience connections. Similarly, in the philosophy of language, narrow meanings (the mental representation of a concept formed by individual thinkers) are distinguished from wide meanings (external --'extensional'-- or socially consensual realities, the denotation that enables the meanings' referentiality). Meanings, whether private or public, take shape not as revelations but as negotiated constructions, continually modified mental models.

Reading to translate and 'translating to read' thus converge: a 'reading' is an interpretive realization rather than a prelude to one. We read to do something else, reading is social practice. Translation is a site where reading becomes the 'something else'. The translator is working on various possibilities for translation at the same time that he or she is comprehending the source text. Doyle uses the revealing term "transreader" and "transwriter" to signify the translator's privileged betweenness. This "translation-reading" is a process which involves such procedures as creating a mental representation of a text, matching potential solutions, rearranging sequences, and interpreting problematic passages through wider reading from the co-text. The expert reader-translator knows what to allocate more energy for, and what to give less for. Furthermore they use both local and global strategies which include using aids to comprehension; rereading; summarizing; generating representations and so on. A good translator should definitely use strategic reading.

III. PROFESSIONAL AND PERSONAL ETHICS IN TRANSLATION

According to the study of Haidee Kruger and Elizabeth Crots, (2014) professional and personal ethics are a very important aspect of a translator. The concept of 'ethics' in general is complex and multifaceted. It stands in an intricate relationship with morality and may be conceptualized in various ways. Ethics may be viewed from within the paradigms of rights, character or virtue, and diversity. These varied conceptions of ethics are also reflected in notions of translation ethics. In the everyday setting of most translators' work, the concept 'ethics' is usually invoked within the formal discursive framework of a code of practice, conduct or ethics. This is a narrower, codified, professional view of ethics, where the translator is seen as having responsibilities and rights vis-à-vis the immediate professional context within which the mediated text is created. In this view, the ethical relationships involved are primarily limited to those professional relationships between the translator, client and text. Professional ethics is codified in codes of ethics or conduct, and constitutes an articulation of ethical obligations that is determined by an external locus of control – the profession and its associated norms and expectations. Professional ethics is based on the interests of the profession, viewed impersonally, and elides the individual and personal. Professional ethics is thus expressed from a professional subject position. In contrast, Personal ethics is founded on a locus of control within the translator as person or individual. It is therefore more subjective, and involves the translator's articulation of an ethical motivation that is centered on his/her own beliefs. These beliefs may involve personal morality, but may also extend to the translator's conception of his/her own role and agency in the world, which are expressed from a personal rather than professional subjectivity.

IV. IDEOLOGY AND TRANSLATION

The workings of power and ideology are the preconditions of language use. Consequently, translation, like any linguistic activity, shapes and is shaped by power relations and the individual and collective ideologies involved. Although ideology has been relevant to the study and practice of translation since time, its significance and pervasiveness in relation to translation has not always received its due recognition. Ideology's pervasiveness in translation relates to the recognition that the recontextualisation of linguistic material involves negotiations about values and beliefs pertaining to the linguistic communities involved. Thanks to the previous studies of some Translation Studies scholars for instance Lefevere in 1989, Hermans in 1985 and Venuti in 1995 etc., the important role of ideology in Translation Studies has been well recognized. As is pointed out by Fawcett, "Throughout the centuries, individuals and institutions have applied their particular beliefs to the production of certain effects in translation". (Fang, 2011, 3). In other words, ideology is highly influential in both

translators' decision-making process and reception of the target texts. Examples will prove that ideology has always affected translation.

V. CONCRETE EXAMPLES

V.1. Walt Whitman's Poetry Translations

In many countries, people read "Leaves of Grass" in order to find out what was going on in America since Americans were experiencing a whole new political and social status. People thought that America in that time represented a new reality going forward to a socialist society (also considered communist). It is worth questioning whether Whitman was translated into Albanian for the power of his language, or his ideology. Albania was watching the Soviet Union on one hand practicing socialism and America on the other hand practicing democracy. That was in total accordance with the mentality and the ideology of the time when Albanians knew Whitman's poetry for the first time.

"In 1956, a great figure of Albanian culture, Skender Luarasi translated "Leaves of Grass". That was surprising for the time being, maybe we can say it was a paradox. In the 50', the Albanian poetry was miserable. Many poets created poetry of the socialist realism which was an art of caricature on dictatorship. Luarasi showed himself as a brave dissident and a true person of culture while translating and publishing the translation of "Leaves of Grass". The book remained in silence because people did not understand it." (Zeqo, 1992, 307)

"To translate and publish "Leaves of Grass", on 1956, meant a lot. Whitman had been the iconoclast who had broken millennia taboos: political, racist, ethnic and esthetic. (A. Papeleka, 1996, 312)

Skender Luarasi has avoided the translation of some poems that contains taboos or were not suitable for the ideology of that time as the poem: "A woman waits for me", or the poem "America". The poem "A woman waits for me" maybe was not translated because its main topics are sex, drugs and politics, which at that time were prohibited.

A Woman Waits for Me

A woman waits for me, she contains all, nothing is lacking,

Yet all were lacking if sex were lacking, or if the moisture of the right man were lacking.

Sex contains all, bodies, souls...

While the poem "America" was not translated since it was seen as the center of equality' freedom, law and love, values that does not exist in the Albanian of those years.

Centre of equal daughters, equal sons,

All, all alike endear'd, grown, ungrown, young or old,

Strong, ample, fair, enduring, capable, rich,

Perennial with the Earth, with Freedom, Law and Love...

Furthermore, what has impressed me is that Skender Luarasi has chosen to manipulate his readers. In the preface of the book “*Fije Bari*” (Luarasi, 1997, 298) it was analyzed another poem “*The big city*”, through which Whitman expressed the idea that in that city flourished freedom and equality, where politicians were servants of the people and people were good friends with each other. This poem was just analyzed in the preface but was not translated.

Despite the fact that ideology influenced on translation and vice versa, the translation, as mentioned above, can be influenced by the translator’s personal thoughts. One example is the poem “*Eidolon*”. Skender Luarasi has translated it as “*Hije*”.

Eidolon	Hije
<i>I MET a seer, Passing the hues and objects of the world, The fields of art and learning, pleasure, sense, To glean eidólons.</i>	<i>Takova një profet, Që kalonte zhurmat dhe gjërat e botës, Fushat e artit dhe mësimit, kënaqsisë, ndijimit, Për të mbledhur hijet.</i>

It is suggested that the poem should be translated based on a figurative meaning. Why did Luarasi translate the title as “*Hije*” (eng. “shadow”)? The translation was based on his own thoughts and feelings.

V.1.2. The Old Man and the Sea

“*The Old Man and the Sea*” was translated by Ismail Kadare in 1963 and 2002.

In the preface of the book, Besnik Hudhri, based on Ismail Kadare’s translation wrote: “*It is inevitable for the translator to go on the middle of the war field like any occurrence that goes on all sides, weakly shows something on him while translating.*” (p.7)

He also mentions that:

“*Thinking about the translator, we immediately think about the Italian word “traduttore, traditore”. It means that a translator is always the traitor of the original text.*” (p. 7)

Based on Kadare’s translation and Besnik Hudhri’s comment “*The Old Man and the Sea*” was a novel that contains a lot of manipulation.

The Old Man and the Sea	Plaku dhe Deti
“ <i>Dolphin</i> ”, the old man said aloud. “ <i>Big dolphin</i> ” (p.16)	Makrel i artë, tha plaku me zë. Makrel i madh i artë. (p.36)

I wander if he has any plans or if he is just a desperate as me? (p.24)	Dua të di mos ka vallë ndonjë plan dhe ai, apo ikën me kokën në torbë, si unë? (p.48)
---	---

These examples shows that Kadare, as a writer, has brought something original. In some cases he has tried to expand the real figure of things and describing them figuratively, as he writes: “Makrel i artë, makrel i madh i artë”. In other cases, during translation, he has replaced some phrases with neologisms, old terms, or proverbs as: ceklinat, takëmet, ikën me kokën në torbë...etc. He is well known for such peculiar uses.

V.1.3. An American Tragedy

In “An American Tragedy” we can note that in both Bujar Doko’s translations published in 1957 and 2002 there is no change in the way the book is translated. Bujar Doko describes the “scenes of love” between Roberta and Clyde with the same vocabulary as Dreiser, even though this topic was a taboo for the time.

<i>Ku hyri maji, Roberta e ndjente veten keq, nga frika se mos e pikasnin shoqet e repartit qe ishte me barre, dhe ajo nuk do ta duronte dot kete turp. (1957: 11)</i>	<i>Ku hyri maji, Roberta e ndjente veten keq, nga frika se mos e pikasnin shoqet e repartit qe ishte me barre, dhe ajo nuk do ta duronte dot kete turp. (2002: 7)</i>
--	---

VI. CONCLUSION

The main subjective factors that give rise to the process of rewriting and manipulation prove that “no translation is innocent”. Key ideas like “Translation does not take place in vacuum.”, “There is nothing that can be called objectivity in translation.” or “Translations are inevitably partial.’, mentioned and analyzed in this thesis, give rise to the idea that manipulation is part of translation. In order to contribute to a better understanding of several issues like: decision-making, motivation for particular translator choices and interaction between personal and professional ethics, translators must be aware of approaches of ethics in the translation act.

Translation is closely related to ideology since it has always had an impact on the relationship between the literary system and other systems. Ideology, as “an invisible hand” is also related to power and politics, so, translations should be investigated in relation to these dominant concepts. Ideology consists on opinions and moral beliefs so it is impossible for these attitudes not to be part of the

translated product. Ideology dictates the basic strategy the translator is going to use and therefore also dictates solution to problems concerning the process of translation. These and other subjective factors contribute to a better understanding of what translation represent and how a text may be manipulated in different ways under social, cultural or ideological circumstances.

Based on the concrete examples, we can say that ideology influences on translations and on the way a translation is received by its readers. A book is accepted and understood by a population if it represents the ideology that they follow. In the case of Walt Whitman poetry, for example, its translation remained in silence because people did not understand the ideology that this poetry represented. It is also important to note that a lot of poems by Whitman, which contained erotic elements, were not translated into Albanian because those topics used to be treated as taboo in Albania. We can also notice that translations are influenced by the translator's personal thoughts and feelings. One example of that was the translation of "The Old Man and the Sea" in Albanian.

Future research can be conducted by analyzing more translated books in order to give more examples to prove that ideology and other subjective factors influence translation.

BIBLIOGRAPHY

- Bassnet, S., (2002) *Translation Studies*. 3rd edition, New York: Routledge.
- Burke, M. (2011) *Literary Reading, Cognition and Emotion*. New York, Routledge, 2011.
- Chesterman, S. (2014) *Papers in Linguistics*. North-West University, South Africa.
- Doko, B. (2002) *Një Tragjedi Amerikane*. Tiranë, Ombra GVG.
- Dreiser, T. (2010) *An American Tragedy*. New York, Signet.
- Fairclough (2014) *Language and power*. New York, Routledge.
- Fang, Y. (2011) *Ideology of Translation vs Translation of Ideology*. East & West, China.
- Hatim, B., Munday, J. (2004) *Translation: An Advanced Resource Book*. London and New York: Routledge.
- Hemingway, E. (1995) *The Old Man and the Sea*. New York, Scribner.
- Kadare, I. (2015) *Plaku dhe Deti*. Tiranë, Onufri.
- Lefevere, A. (1997) *Translation - History, Culture: A Sourcebook*. New York: Routledge.
- Luarasi, S. (1997) *Fije Bari*. Tiranë, Argeta.
- Whitman, W. (1995) *The Complete Poems of Walt Whitman*. Great Britain, Wordsworth Editions Limited.
- Wolf, M. (2007) *Reader, Come Home*. New York, Hamilton.

INTERNET SOURCES

- <https://readingintranslation.com/>, retrieved on 16.05.2019.
- <https://www.tiltedaxispress.com/blog/2017/5/8/reading-in-translation-a-literary-revolution>, retrieved on 23.06.2019.
- <https://www.ajol.info/index.php/splp/article/viewFile/111744/101509>, retrieved on 01.06.2019.
- <https://www.languageconnections.com/the-issue-of-ethics-in-translation-interpreting-april-2012/>, retrieved on 10.06.2019.

ELENA SIMAKU
ERINDA PAPA

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhëve të Huaja
elenasimaku@yahoo.com
epapa@unkorce.edu.al

THE USAGE OF MIND MAPS TO TEACH VOCABULARY IN READING CLASSES FOR 8TH GRADE PUPILS

Abstrakt

Të mësuarit dhe memorizimi i fjalorit është një detyrë sfiduese për nxënësit gjatë kohës së mësimit të gjuhës Angleze si një gjuhë e dytë. Metoda tradicionale e mësimdhënies dhe strategjia e vjetër e shpjegimit të fjalorit duke dhënë fjalët e reja me përkthimet e tyre mund të mos jetë efikase për të gjithë nxënësit. Disa nxënës kanë nevojë për përdorimin e metodave më të thjeshta dhe më tërheqëse për tu motivuar dhe për t'u nxitur në pjesëmarrjen gjatë orës së mësimit. Studiuesit kanë sugjeruar përdorimin e hartave mendore në klasë duke theksuar se hartat mendore mund të jenë një mjet efektiv që ndihmon nxënësit të lidhin informacionin e ri me njohuritë e tyre të mëparshme. Qëllimi i këtij studimi është të përmirësohen kompetencat e nxënësve në përvetësimin e gjuhës Angleze duke prezantuar hartat mendore për të thjeshtësuar përvetësimin e njohurive dhe procesin e memorizimit duke pasqyruar këtë teknikë në mesimdhënien e fjalorit si mjet për të rritur motivimin e nxënësve. Kapitulli i parë i këtij studimi përfshin një pasqyrim të materialeve të ndryshme të literaturës mbi mesimdhënien e fjalorit dhe aplikimin e hartave mendore në mesimdhënien e fjalorit. Kapitulli i dytë përfshin të detajuar metodologjinë e përdorur gjatë këtij kërkimi dhe gjithë analizimin e të dhënave të përdorura për këtë studim. Kapitulli i tretë përfshin rezultate dhe diskutime nga puna e drejtpërdrejtë me nxënësit dhe shpjegime sesi puna me hartat mendore na rezulton efektive në orët e leximit për mësimin e fjalorit. Dhe në përmbyllje të punimit janë përmbledhur përfundimet e arritura nga ky studim.

Fusha e studimit: Ky studim fokusohet në përdorimin e hartave mendore si një teknikë për t'iu mësuar fjalorin nxënësve të klasave të teta. Pyetësorë studimorë u janë shpërndarë 50 nxënësve dhe këta nxënës kanë marrë pjesë gjithashtu në punën eksperimentale të ndarë në dy grupe. Ata ishin të gjithë pjesë e mesimdhënies testuese, e testeve të fjalorit dhe e intervistave.

Fjalë kyçe: Metodologji, procesi i të nxënit, harta mendore, fjalor i ri, të nxënësit e fjalorit, nxënës, klasa të teta

Abstract

Learning and memorizing new vocabulary is a challenging task for pupils learning English as a second language. The traditional way of teaching and old traditional vocabulary learning strategies such as providing word explanations and translations in their native language cannot be effective for all pupils. Some pupils need easier and more attractive methods to become motivated and to be stimulated for participation in the classroom. Researchers have indicated that mind mapping technique can be an effective tool that helps pupils to associate new information to their existing knowledge. The aim of this study is to improve pupils' competences in English learning by introducing mind mapping techniques to facilitate the knowledge acquisition and the retaining process, reflecting this technique in teaching vocabulary to increase the pupils' motivation. The first chapter of this study consists of a literature review on vocabulary teaching and the application of mind maps in teaching vocabulary. The second chapter deals with the methodology of the research. The third chapter includes results and discussions drawn from the direct work done with pupils and explanations on how the mind maps result as an effective tool for teaching vocabulary and at the end conclusions for this study are summarized.

Scope of the study: The study focuses on the use of mind maps as a technique to teach vocabulary to 8th grades pupils. Survey questionnaires were delivered to 50 pupils and these pupils also took part in the experimental work, divided in two groups. They were involved in trial lessons, vocabulary tests and unstructured interviews.

Key words: *English texts, 8th grades, learning new words, learning process, methodology, mind maps, new vocabulary, pupils, secondary education*

Learning and memorizing new vocabulary is a challenging task for pupils learning English as a second language. The traditional way of teaching and vocabulary learning strategy such as providing word explanations and repetitive practices is not effective for some pupils. Researchers have indicated that mind mapping could be an effective tool that helps pupils to associate new information to their existing knowledge. English as a foreign language requires an effective teaching technique and should be fixed with suitable language skill, such as speaking, writing, reading, and listening. It means that a set of procedures or techniques have significant influence to the students' learning results. One of the techniques to help pupils learn vocabulary is mind mapping. It has proven to be a good technique for memorizing, creative thinking, and learning. This paper reflects on how mind mapping helps EFL pupils connect concepts in different contexts through the assistance of pictorial representations by hand that enables learners to create associations between words and images in order to better learn and memorize information in a second language allowing students to clarify their

thoughts by categorizing and grouping them into related ideas. It starts with the main topic or the theme as the central idea and allows the main branches of mind mapping to represent the main points of their thought combined with interesting colors and images which will stimulate the brain. The aim of this study is to improve pupils' competences in English learning by introducing mind mapping technique to facilitate the knowledge acquisition and the retaining process, reflecting on techniques in teaching vocabulary to increase pupils' motivation.

CHAPTER 1: LITERATURE REVIEW

The first chapter includes literature review related with: Vocabulary and vocabulary learning; Definition of vocabulary; The importance of vocabulary acquisition; Vocabulary learning strategies; Strategies for teaching vocabulary; Mind maps technique; Definition of mind maps; Using mind maps to develop vocabulary; Characteristics of mind maps and How mind maps facilitate the learning process.

CHAPTER II: METHODOLOGY AND PROCEDURE ANALYSIS

This chapter describes in details the methodology applied in conducting this paper, including (1) method of research, (2) hypothesis, (3) participants, (4) data collection instruments, (5) procedure analysis and (6) data analysis.

Research method

This study used a quantitative method of research as well as true experimental method. It was used a quantitative method because it were the questionnaires designed for pupils as well as for teachers that helped the researcher draw conclusions about the techniques that were currently used at the time that the experiment is applied, and also we use the questionnaire at the end of the experimental work with pupils to understand how they felt during the experimental process. We also use the quantitative method because it was the calculation of the average score of each class on every test at the end of the lesson that helped us understand the progress made by pupils during the experimental phase.

At the same time a descriptive method has been selected for this study because it can provide factual and accurate characteristics of the phenomena of interest. During the experimental phase we experiment with two groups and the progress made during the experimental phase will be presented in the form of a comparative design between the average scores of each class achieved in every vocabulary test after the application of two different methods. The tests are used

for the purpose of comparing groups and measuring changes resulting from the experimental treatment.

The scores of the tests are always compared with the group that did not receive the treatment and the group that received the treatment.

Hypothesis

If teachers start to use mind maps for presenting new vocabulary in reading classes to pupils of 8th grade, better progress will be noticed in the ability of pupils for memorizing new words.

In this research there are two kinds of variables, independent variables and dependent variable. Independent variable is mind mapping technique that is provided to pupils and dependent variable consists of pupils' scores in the vocabulary tests. This research work aims at revealing that the usage of mind maps to teach vocabulary in Reading classes for 8th grades pupils is effective. There are two hypotheses in this study. They are Null hypothesis and Alternative Hypothesis. The table below shows what each of them stands for.

Null Hypothesis – Using mind maps to teach vocabulary in reading classes for 8th grades pupils is not effective.

Alternative Hypothesis- Alternative Hypothesis- Using mind maps to teach vocabulary in reading classes for 8th grades pupils is effective.

Participants

The target population of the current study is 50 pupils of 8th grades of Naum Veqilharxhi secondary school, in Korçë, Albania, divided into two classes, one with 27 pupils and the other with 23 pupils.

All of these pupils were involved in the survey questionnaires and both classes would take part in the lessons and tests. We have two experimental groups in this study chosen through random sampling.

Data collection instruments

In order to take information about the issue we are interested in, first we need to ask the participants of the study. In order to draw conclusions from the experimental work done, we need to test pupils to closely watch the progress achieved. And in order to know if they felt comfortable with the technique used and if they found it useful we, again, need to ask them. For this reason, the instruments used for data collection were two questionnaires and four vocabulary tests.

Questionnaires

At the beginning, in order to understand to what extent mind maps are currently used to teach vocabulary in English classes at 8th grades of “Naum Veqilharxhi” school, questionnaires were conducted to 50 pupils. Taking into consideration that questionnaires save time for both researchers and participants in a study, they were considered as a useful tool to firstly, help the writer gain more information about the ways teachers work with 8th grades pupils for teaching vocabulary, and secondly the writer uses them as a supportive tool to his experimental work with the pupils to understand more how the pupils felt during the experimental phase with the usage of mind maps at the classroom.

Two questionnaires were used for this study. One was applied in the beginning, including questions that give us information about the strategies pupils use to learn vocabulary, if students are familiar with this technique we are interested or not, if yes, when and how did they use it, etc. The other questionnaire was conducted at the end of the experimental work with pupils including questions that reveal the students perception on the use of mind maps in learning new vocabulary.

Vocabulary Tests

In order to understand pupils progress after the application of mind maps we need to test them and for this four vocabulary tests are applied after each new Reading text presented to pupils, at the end of the second hour of each Reading text (each Reading text is extended in two hours). Vocabulary tests are the key tool that can give us the real feedback of the work done and make us understand the effectiveness of this technique in the classroom.

Vocabulary tests are designed in the form of multiple choice questions, matching and gap filling exercises, finding the odd one out exercises, as well as filling some diagrams with as much of the new vocabulary that they can recall. The time allowance for each test is 15 minutes. The four tests were the same for each group, and all 50 pupils attended the tests.

WORK PROCEDURE ANALYSIS

Phase 1

Before having being able to work closer with the pupils and teach them for four weeks, the writer was given a chance of a passive attendance at the classroom for two weeks and this helped the writer and provided the time to prepare all the necessary materials consisting of questionnaires, lesson plans and vocabulary tests. There is a questionnaire item prepared during this phase. There were two

different lesson plans designed for the study, one included teaching vocabulary with the traditional method of giving the words' pronunciation and Albanian translation on a table and the other included teaching vocabulary with mind mapping technique and there were 4 vocabulary tests designed for each of the Reading texts that would be presented to pupils during the four weeks ahead. During this phase the first questionnaire for pupils was carried out (translation of the questionnaire in Albanian language was provided). The lesson plans and vocabulary tests will be used on the next phase.

Phase 2

The experimentation for the treatment of this issue was extended in a period of four weeks and during this period it was experimented with two 8th grades of "Naum Veqilharxhi" school, using four Reading texts, each of these texts distributed into two hours, 45 minutes each. During the first hour pupils read the text out loud in the classroom, discuss about the text with each other and with the teacher, try to translate it on their language in order to understand better the meaning of the text as well as to practice translation, and in the meantime, explain and learn the meaning of the new vocabulary from the text with the help of the teacher. The next hour of this Reading class pupils work on exercises of comprehension check given in the book together and also with other exercises related to this text and discuss together. After that they undertake a 10 minutes test about the new vocabulary of this text. The test includes different types of vocabulary exercises.

In this experimentation process 50 pupils of two 8th grades participated - 27 pupils of class 8A and 23 pupils of class 8C. Taking into consideration that the average mark for this classes was correspondingly 7.9 and 7.6, that shows that we encounter almost the same level of English language in both of these classes, we can experiment in the same way with both of them and use them both to help us draw conclusions from this experimentation. So, both of these classes are used as experimental groups.

The new vocabulary of the first text was conveyed and explained with a different method in each of these classes. On class 8A it was used the traditional method to explain the new vocabulary, that means that the teacher fills on board a three column table with the words, their pronunciation and their translations. On the same time, on class 8C, it was explained the same Reading text, but it was used another method for the explanation of the new vocabulary. On class 8C, the new vocabulary was explained with the help of a mind map. The teacher draws on board a mind map and fill it with the help of the pupils themselves. On both classes pupils also copy the explanations given on board on their notebooks. The

objectives of the two lesson plans were identical, but the treatment for each group in terms of methodology was different.

Each of the Reading classes is extended in two hours, so the next hour of each Reading class, pupils of both classes undertake the 15 minutes vocabulary test. The results of the tests are calculated to see which of the classes reaches the higher scores.

During the explanation of the next Reading text, the same procedure was used, so the same vocabulary of the same text was explained on both of these classes, but with different methods on each of them. This time, for class 8A, that we first used the traditional method, we now use the mind mapping technique, and on class 8C, that we first used the mind mapping technique, we now use the traditional method for the explanation of the new vocabulary. Again, the objectives of the two lessons were identical, but the treatment for each group in terms of methodology was different. The next hour of this Reading text, the pupils again undertake a 15 minutes test and the results of the tests for both classes are calculated to make the comparisons between them.

On the same way it was proceeded even with the two other texts. The same text was explained in both classes but with a different method, for one class we use the traditional method of explaining the new words and on the other class we use the mind mapping technique and for the last text we change the method for each of the classes, so the ones that worked the third text with the traditional method now work with the mind mapping technique, and the ones that worked the third text with the mind mapping technique, now work with the traditional method.

So, the pupils of both 8th grades during this period work with both traditional and mind mapping technique and we can easily notice if any progress was made with the usage of mind maps in teaching the new vocabulary by calculating the results of the vocabulary tests that they undertake for each Reading text.

The lesson plans were developed from New Challenges 3 Students' Book for four topics of Module 3 (Disease; Home Remedies; Under the weather; Across Cultures). According to the outline of the teaching book used for these grades, their English proficiency should meet A2 level in the Global Common European Framework.

Phase 3

For taking all the information needed at the beginning of this research work, questionnaires for pupil are being used. To understand the effectiveness of mind mapping technique in the classroom with pupils of 8th grades we need to see their progress and we did this by using vocabulary tests and calculating the tests' scores. But, we also need to know pupils' perceptions and opinions about this

technique after they have worked with it. We need to know how pupils felt with the usage of this technique. And in order to understand this, another questionnaire for pupils was carried out at the end of the experimental work. This questionnaire includes questions about their opinions on the helpfulness of mind maps in the classroom, questions about the interest of them to continue working with this technique, and questions about the reasons why they think mind maps can be effective.

Chapter III: Findings and results

This chapter includes important data analysis and results which lead us to draw conclusions from the observations done. This chapter includes a reflection of the major findings done during this study and the experimental work with pupils. It reveals data about the current situation of the usage of mind maps on 8th grades of “Naum Veqilharxhi” school. The findings and results drawn from this chapter give answer to what we wanted to prove at the beginning of this paper whether mind maps can be an effective tool in teaching vocabulary during Reading classes for 8th grades pupils. This chapter also reveals the pupils perceptions on the uses of mind maps.

The current situation of the usage of mind maps on two 8th grades of a secondary school

Before starting the direct experimental work with the participants, the researcher needs to collect data about the current situation the participants are in, in order to understand better how to work with them and how to test their learning process and progress. The very first step undertaken by the researcher for data collection procedure was a questionnaire that was applied to pupils in order to understand what methods are used to teach them vocabulary in their school and if they are familiar with this mind mapping technique or no. The responses of pupils to the questions of this questionnaire were counted, rated in percentage then synthesized and presented in the form of charts and tables to illustrate more clearly the current situation of using mind maps in teaching vocabulary.

Tests’ description and tests’ scores results

We need to keep in mind that the vocabulary of the same Reading text was presented in different ways in different classes. A detailed description of these vocabulary tests is presented in tables.

The average scores of the two groups on every vocabulary test are being calculated and a detailed presentation of the scores achieved by both classes in the tests is presented in tables.

A detailed comparison between the average scores achieved on every test of the two experimental groups is presented in charts.

Examining the four tests' scores and the detailed illustrations we can easily notice that the class that has been working with the mind mapping technique during the experimental period has achieved the highest average scores on vocabulary tests. During the four Reading classes applied at two groups of pupils we have used two different techniques for them, and at every test applied, it was the class that have been working with the mind mapping technique that results with higher average scores. The tests applied to pupils after each Reading class are the tool that show us the progress made by pupils after using the mind mapping technique and it resulted to be a really effective tool to pupils' self-progress.

From the results above, the Alternative Hypothesis was accepted. Or in other words, using mind maps and diagrams to teach vocabulary for 8th grades pupils is proved EFFECTIVE.

Pupils' perceptions on the uses of mind maps

Another questionnaire for pupils was carried out at the end of the experimental work. This is a very important and necessary part as well because we were not only interested to see if pupils can make progress with the usage of this technique, but we are also interested to understand what pupils think about this technique after using it and how they felt with the usage of it. This questionnaire includes statements on the helpfulness and effectiveness of the usage of mind maps in the classroom, with reasons why they can be helpful and effective and pupils give their evaluations on each of the statements. They are also asked about their interest to continue working with this technique.

Pupils' answers with the evaluations they give to each of these statements are rated on percentage and presented in tables.

This part includes 4 statements about the helpfulness of mind maps as a learning tool and pupils are asked to give their evaluation by showing the degree to which they agree with these statements. The calculated results of their answers are presented in tables.

The interest to continue using mind maps

Data about the interest of pupils to continue using mind maps as part of their learning vocabulary process are presented in tables after pupils have filled their questionnaires. There are three statements given here and pupils give their evaluation to each of them. The last one intends to see if pupils would like to recommend it to other pupils as well so that other pupils can understand and see

the profits gained by the usage of this technique. The calculated results of this answers are presented in tables.

Helpfulness of mind maps as a learning tool

This part includes 4 statements about the helpfulness of mind maps as a learning tool and pupils are asked to give their evaluation by showing the degree to which they agree with these statements. The calculated results of their answers are presented in tables.

The interest to continue using mind maps

The following part and the table presented gives data about the interest of pupils to continue using mind maps as part of their learning vocabulary process. There are three statements given here and pupils give their evaluation to each of them. The last one intends to see if pupils would like to recommend it to other pupils as well. The evaluations pupils give to each of these statements are presented in a table.

Reasons why mind maps are effective in vocabulary learning

And finally a table with listed reasons why mind maps can be an effective tool in English classes for teaching vocabulary to 8th grades pupils is presented to pupils on their questionnaire paper. This is a really important step as well, because we need to understand better why they find this technique interesting and useful. From this part, that is also the last part of this study, we also understand how this technique helps pupils enhance their acquisition ability of vocabulary. The table with the reasons why mind maps are found effective by pupils, together with the calculated percentages of pupils' answers for each of them is presented in a table.

Conclusions

First of all this study has found out the current situation of using mind maps to teach vocabulary during Reading classes on 8th grades of “Naum Veqilharxhi” school. Mind maps have been seldom applied to teach vocabulary. They were not very popularly used at the time participants are being asked. Pupils did know about the technique because they use it often on other subjects, but they were not fully exploited in teaching vocabulary at 8th grades of this school.

Secondly, the vocabulary test results showed that there was a different achievement on the Experimental Groups because of the usage of two different techniques.

Thirdly, students after attending lessons with mind maps really wanted to have a chance to learn with that technique and this was understood by the results on the questionnaire that was applied at the end of the experimental work.

The suggestion of the whole study was that mind maps should be used more popularly to teach vocabulary for 8th grades pupils. The very first reason was the beneficial effects of the techniques to the learning process and the help it gave pupils in remembering vocabulary, which were proved through the findings of the study. Another reason was the enjoyment that the technique can bring to the classroom atmosphere. That was not only the suggestion but also the primary purpose of the study.

Mind mapping technique was applied to create a relaxed, pleasant learning atmosphere in the classrooms. It was important to know if students made any progress in learning vocabulary through mind maps. Under such circumstances, mind maps have been shown to have advantages and effectiveness in learning vocabulary in various ways. First, they bring in relaxation and fun for students, thus help them learn and retain new words more easily. Secondly, they usually involve friendly competition and they keep learners interested. These create the motivation for learners of English to get involved and participate actively in learning activities. Thirdly, mind maps bring real world context into the classroom, and enhance students' use of English in a flexible, communicative way.

The study reveals that the use of mind mapping technique in language teaching provides an active role for students, while a teacher becomes a facilitator and a coordinator, helping the students. The results from personal teaching experience and the results of the survey can be concluded affirming that mind mapping technique can be successfully implemented in the English classes for teaching vocabulary, providing a creative and important tool for students, educators and researchers.

BIBLIOGRAPHY

Al-Jarf, R., Teaching Spelling Skills with a Mind-Mapping Software, Asian EFL Journal, 2011.

Baumann, J., Font, G., Edwards, E., & Boland, E., Strategies for Teaching Middle Grade Students to use Word-Part and Context Clues to Expand Reading Vocabulary, Routledge, New York, 2010.

Beheydt, L., The Semantization of Vocabulary in Foreign Language Learning, 1987.

Buzan T., How to Mind Map, Thorsons: Foreign Language Teaching & Research Press, United Kingdom, 2005.

- Carter, R., *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, Allen & Unwin, London, 1987.
- Dellar H. and Hocking D., *Innovations*, LTP, 2000.
- De Porter, B. & Hernacki M., *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*, Dell, United Kingdom, 1992.
- Effendi, Y., *Teaching Vocabulary through Mind Mapping Technique to the Tenth Grade Students of SMA Negeri 15 Palembang*, Faculty of Teacher Training and Education University of PGRI, Palembang, 2004.
- Folse K.S., *Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says*, University of Central Florida, USA, 2004.
- Folse K.S., *Six Vocabulary Activities for the English Language Classroom*, English Teaching Forum, United States, 2008.
- Gómez, M.I. y King, G., *Using Mind Mapping as a Method to Help ESL/EFL Students Connect Vocabulary and Concepts in Different Contexts*, TRILOGÍA, Colombia, 2014
- Graves, M., *Teaching Prefixes: As good as it gets? Vocabulary Instruction: Research to Practice*, Guilford Press New York, 2004.
- Hanson S. & Padua J., *Teaching Vocabulary Explicitly*, Prel, Honolulu, 2011.
- Hodges R.E., *Vocabulary: Eric Clearinghouse on reading and communication skills*, National Institute for Education, Washington, 1984.
- Inspiration Software Inc., *Teaching and Learning with Mind Maps*, 2017.
- Krashen, S., *Principles and Practices of Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982
- Lawson M.J. and Hogben D., *The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students*, Flinders University, Adelaide, South Australia, 1996.
- Liu, G. H., *Application of Mind Mapping Method in College English Vocabulary Teaching*, *Open Journal of Modern Linguistics*, 2016.
- Nation I.S.P, *Teaching and learning vocabulary*, Rowley, MA: Newbury House, 1990.
- Nattinger, J., *Some Current Trends in Vocabulary Teaching*, Longman, London, 1988.
- Nunan D., *Language Teaching Methodology*, London: Prentice Hall International, 1991.
- Oxford, R. L., and Scarcella, R. C, *Second Language Vocabulary Learning among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction*, Newbury House, New York, 1994.
- Schmitt N. & McCarthy M., *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, United Kingdom, 1997.
- Schmitt N., *Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study*, University of Nottingham, 1998.
- Scrivener, J., *Learning Teaching*, Macmillan Heinemann English Language Teaching, Oxford, 1994.

Stahl, S., & Kapinus, B., Word power: What Every Educator Needs to Know about Teaching Vocabulary, National Education Association, Washington, 2001.
Thornbury S., How to Teach Vocabulary, Longman, United Kingdom, 2002.
Willey C.C., Vocabulary Strategies: Elementary and Secondary, Houston Independent School District, Texas, 2010.

Web Resources and Blogs

Leyden, A., Ten Mind Mapping Strategies for Teachers, Retrieved, July 2015 from <http://www.teachthought.com/teaching/10-mind-mapping-strategies-for-teachers/>.

Raphaella, Focus: The Creativity and Productivity Blog, Meisterlabs GmbH, Munich. <https://www.meistertask.com/blog/page/7/?page=4>

**JUDMILLA LALAJ
OLGER BRAME**

**Universiteti "Fan S. Noli", Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë**

Departamenti i Edukimit
judmillalalaj@yahoo.com
olgerbrame@yahoo.com

VLERËSIMI ME PORTOFOL I NXËNËSIT - SI RISI NË KURRIKULËN E ARSIMIT BAZË

Abstrakt

Ndryshimet në mënyrën e vlerësimit në arsimin fillor përkojnë me punën e bërë për të nxënësit me bazë kompetencat. Vlerësimi me portofol është një nga risitë që po aplikohet në sistemin arsimor shqiptar. Ai dëshmon përparimin e nxënësve, tregon anët e forta dhe të dobëta të tyre, si dhe ato probleme që hasen gjatë punës. Ky punim ka për synim të paraqesë një pamje të plotë të vlerësimit me portofol, ndikimit të tij në arritjet e nxënësve, si dhe përdorimin e tij në praktikë. Gjithashtu, punimi synon të tregojë se cilat janë qëndrimet e mësuesve në lidhje me zhvillimin profesional për menaxhimin e portofolit të nxënësit, duke nxjerrë në pah përdorimin e tij në praktikë. Nëpërmjet këtij punimi synohet të tregohet se cilat janë qëndrimet e mësuesve në lidhje me menaxhimin e portofolit të nxënësit, përparësitë e vlerësimit me portofol, si dhe konceptimi i nxënësve lidhur me këtë mënyrë vlerësimi.

Fjalë çelës: *vlerësim, portofol, risi, kurrikul, perçetim*

Hyrje

Nëse i referohemi etimologjisë së termit "vlerësim", ajo na del me dy kuptime: (1."një shumë që një personi i kërkohet zyrtarisht për të paguar" dhe 2."akti i gjykimit për diçka"). Këto dy kuptime janë aq të dallueshme sa që me të drejtë mund të pyesim nëse vijnë nga i njëjti burim, apo burime të ndryshme. Të dyja kuptimet e termit të vlerësimit, lidhen me një folje që për më shumë se 500 vjet ka për qëllim "*të përcaktojë shkallën ose shumën e (një takse).*" Në shekullin XIX, objekti i kuptimit të foljes u zhvendos paksa për të krijuar një kuptim të ri; "*për të bërë një vlerësim zyrtar të (pasurisë) për qëllime tatimore*". Ishte një hap i shkurtër nga këtu në kuptimin e zgjeruar "për të bërë një gjykim rreth asaj" që është baza e vlerësimit"- akti i gjykimit ". (Merriam-Webster.com., 2011.)

Vlerësimi, si çdo fushë tjetër, ka fjalorin e vet dhe është e rëndësishme që të kemi njohuri mbi kuptimin dhe termat e përdorur për të dhe mënyrën si aplikohen ato. Duhet të kemi të qartë atë se çfarë do të thotë secili nga termat para se të mendojmë për vlerësimin në dhe si praktikë. Një term, i cili nuk është në listën e terminologjisë është "arritje", sepse kjo është një fushë e rëndësishme për t'u marrë në konsideratë brenda procesit të vlerësimit dhe ka nevojë për shqyrtim në

thellësi më të madhe. (Briggs, M., Woodfield, A., Martin, C., & Swatton, P., 2008, pp. 7-8)

Vlerësimi konsiderohet si procesi i mbledhjes së të dhënave sasiore dhe cilësore të asaj që një individ (nxënës, student) mund të bëjë dhe sa një individ (nxënës, student) ka. Është përbërësi jetik i procesit mësimor-edukativ dhe ka në fokus grumbullimin e të dhënave, analizimi e të dhënave dhe interpretimi e tyre. Në kontekstin e gjuhës së mësimdhënies dhe mësimi vlerësimi merret si veprim i mbledhjes së informacionit në baza ditore për të kuptuar të nxënësit dhe nevojat individuale të nxënësit, gjithashtu i referohet aktit të mbledhjes së informacionit dhe marrjes së vendimeve mbi njohuritë e nxënësit dhe aftësisë për t'i përdorur ato.

Vlerësimi është procesi sistematik i mbledhjes së informacionit nga shumë burime për të marrë vendime të përshtatshme arsimore. Ai identifikon pikat e forta dhe nevojat e nxënësit dhe ndihmon në hartimin dhe zbatimin e strategjive efektive. Mësuesit në klasë janë në gjendje të ofrojnë një larmi informacioni lidhur me nxënësit në klasat e tyre. Vlerësimi informal duhet të përbëjnë bazën e një profili gjithëpërfshirës të pikave të forta dhe sfidave të nxënësve në klasë. (Yukon Department of Education, 2011, p. 1).

Në botën e arsimit, sasia nuk është gjithmonë cilësi. Megjithatë, edukatorët kërkojnë masa të shumëfishta për të siguruar që ata të fitojnë një pamje të saktë të performancës së nxënësit në krahasim me të tjerët në të njëjtin nivel të klasës. Ky proces është thelbësor, sepse një nxënës mund të mos dalë mirë në një vlerësim të veçantë për shkak të ankthit të performancës ose paaftësisë së të mësuarit, por një masë alternative mund të tregojë se nxënësi mund të funksionojë në nivelin e klasës duke pasur kushte të caktuara. Për shembull, disa nxënës mund të arrijnë rezultate të dobëta në teste të standardizuara, por arrijnë rezultate të mira në aspekte autentike (ato që pasqyrojnë përdorimin e aftësive në botën reale) siç janë projektet.

"Vlerësimi është procesi i mbledhjes dhe diskutimit të informacionit nga burime të shumëfishta dhe të larmishme për të zhvilluar një kuptim të thellë të asaj që nxënësit e dinë, kuptojnë dhe mund të bëjnë me njohuritë e tyre si rezultat i përvojave të tyre arsimore. Prosesi kulmon kur rezultatet e vlerësimit përdoren për të përmirësuar të mësuarit e mëvonshëm" (Huba, M. E. & Freed, J. E, 2000, p. 8). Këta autorë nënvizojnë disa elemente të rëndësishme si pjesë e procesit të vlerësimit, të cilat i paraqesin të skematizuara. Një përshtatje e këtij skematizimi jepet në figurën e mëposhtme.

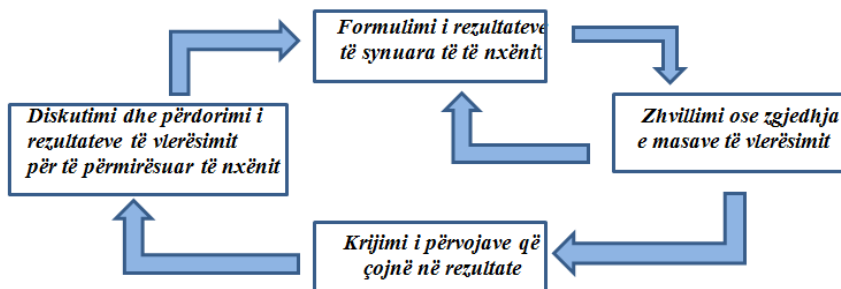


Fig.1 Elementet e procesit të vlerësimit (Përshtatur sipas Huba & Freed (2000, p.10)

Vlerësimi është konsideruar gjithmonë si një pjesë kyçe në arsim, megjithatë qasja në lidhje me një term të tillë ka ndryshuar që kur kemi filluar të mësojmë. Fillimisht u konsiderua vetëm si një mënyrë për të matur njohuritë e fituara nga nxënësit, megjithatë vlerësimi në ditët e sotme është një mjet shumë më i fuqishëm. Në këtë kontekst, vlerësimi nuk është një mjet për t'i dhënë një notë nxënësve tanë (siç mund të mendojnë shumë njerëz), por një mënyrë për të promovuar një përvetësim më të mirë të koncepteve dhe aftësive, si dhe për të nxitur një proces më efektiv të mësimdhënies dhe të nxënit.

Vlerësimi i nxënësit konceptohet më së miri si një formë e komunikimit me dy drejtime, në të cilin feedback-u për procesin apo produktin arsimor u ofrohet palëve të tij kryesore. Në mënyrë të veçantë, vlerësimi i nxënësve përfshin komunikimin me mësuesit (reagimi mbi mësimdhënien); nxënësit (reagime mbi mësimin); hartuesit e kurrikulës (reagimi mbi kurrikulën) dhe administratorët, (reagimet mbi përdorimin e burimeve) (McAlpine, 2002).

Qëllimi kryesor i vlerësimit është marrja e vendimeve që synojnë përmirësimin e rezultateve të të nxënit dhe vetë procesin e të nxënit. Marrja e vendimeve kërkon grumbullimin e vazhdueshëm të informacionit për të matur dhe për të vlerësuar të gjitha aspektet e procesit. Praktikrat e vlerësimit kanë ndikim vendimtar në procesin e të nxënit. (MASR & IZhA, 2015, p. 4)

Modelet e reja të vlerësimit (nëse ato quhen alternative, autentike, ose me bazë kompetencën dhe performancën, ofrojnë masa të shumta dhe mundësi të ndryshme për nxënësit për të krijuar dhe demonstruar se çfarë mund të bëjnë ata (North Carolina State Dept., 1999, p. 11).

Sipas kësaj pikëpamjeje, këto dy qasje të vlerësimit mund të jepen në skematizimin e mëposhtëm

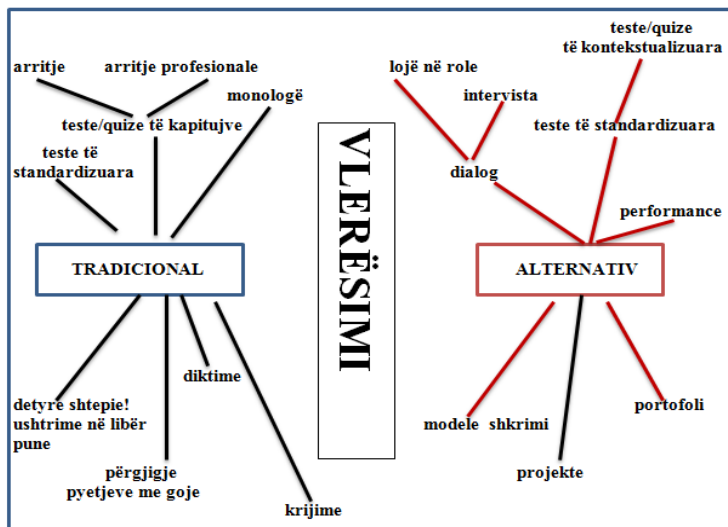


Figura 2. Dy qasje në vlerësim (përshtatur sipas Charlotte Gifford and Jeanne Mullaney. "What Gets Measured Gets Done." 1998)

Kurrikula e re dhe vlerësimi me dosje i nxënësit

Një metodë që dëshmon të jetë efektive për grumbullimin dhe organizimin e produktivitetit, rritjes dhe zhvillimit të nxënësve është qasja vlerësuese me portofol. Portofoli si përbërës i rëndësishëm i vlerësimit. Një nga parimet e përgjithshme të vlerësimit është se ai duhet të jetë një proces i vazhdueshëm (Gronlund, 1990). Portofoli siguron më shumë fleksibilitet në planifikimin e kurrikulës dhe nxit vlerësimin e vazhdueshëm në të gjithë fushat e përmbytjes së lëndës. Portofoli është një evidencë e procesit të të nxënës të fëmijës lidhur me çfarë ka mësuar fëmija dhe se si e ka mësuar; si mendon, si pyet, si analizon, sintetizon, prodhon e krijon dhe si ndërvepron intelektualisht, emocionalisht dhe shoqërisht me të tjerët (Grace, C., & Shores, E. F., 1991).

Portofoli i të nxënës është një qasje bashkëkohore që bazohet në kriteret e cilësisë dhe dokumenton kontributin e nxënësve në veprimtari mësimore të orientuara nga kompetenca. Kurrikula e re kërkon një sërë dokumentesh mbështetëse për zhvillimin dhe demonstrimin e të nxënës. Në këtë kontekst, portofoli është një mjet që përdoret gjerësisht në praktikën më të përparuar bashkëkohore për koleksionimin e rezultateve të të nxënës. Referuar qasjes së re kurrikulare, portofoli i të nxënës merr një vend të posaçëm sepse mbështet zbatimin e kurrikulës të bazuar në kompetenca, krijon qëndrueshmëri në procesin e realizimit të saj, si dhe ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në garantimin e cilësisë së zbatimit të kurrikulës dhe të arritjes së të nxënës. Po t'i referohemi portofolit në një qasje të re vlerësuese të kurrikulës, vihet re se ai theksohet për herë të parë si përbërës që zë peshë specifike në vlerësim. Nga ana tjetër mund të thuhet se portofoli është pasqyrim i mësimdhënies të bazuar në dëshmi, pasi mësimdhënja dhe të nxënës, të vështruara nëpërmjet portofolit, ndihmon të eksplorojmë dhe të zhvillojmë qasjet për një mësim efektiv. Gjithashtu nëpërmjet portofolit

përthyhen dhe dokumentohen qasjet e mësimit të bazuar në kompetencë/ performancën e nxënësit.

Në thelbin e tij portofoli me dokumentacionin që e përbën, argumenton përgjegjësitë e mësuesit në lidhje me mësimdhënien dhe të nxëniet (IZHA& Kulturkontakt, 2016). Mbajtja e portofolit personal nga nxënësit dhe grumbullimi i materialeve është një mundësi e mirë edhe për prindërit për të njohur realisht se cili është fëmija i tyre si nxënës, sa dhe deri ku është në gjendje të përparojë, të dinë se deri ku mund t'u kërkojnë fëmijëve të tyre, ku duhet të punojë dhe t'i ndihmojnë më tej. Në arsimin fillor, është mësuesi ai që përcakton numrin dhe llojin e detyrave që bëhen pjesë e portofolit, duke u mbështetur në rubrikat e planifikimit sipas tri periudhave "Për çfarë i vlerësojmë nxënësit" dhe "Rezultatet e të nxëniet sipas kompetencave të fushës/ lëndës".

Edhe studimet e bëra në këtë fushë theksojnë pikërisht faktin se portofoli i nxënësit është një gjetje shumë e dobishme për organizimin, zhvillimin e mësimdhënies, performancën e nxënësve dhe vlerësimin e tyre. Një portofol është një dosje e të dhënave personale mbi një individ. Portofoli që është krijuar nga nxënësi, ofron mundësi për ta që të zgjedhin dhe shqyrtojnë punën në progres, të reflektojnë mbi projektet dhe është organizuar për të demonstruar pikat e forta të nxënësve dhe përparimin drejt qëllimeve të zhvillimit ose të të nxëniet (Flood, J. & Lapp, D., 1989, pp. 508-514); (Jongsman, 1989, pp. 264-265).

Vlerësimi i portofolit është përdorur gjerësisht në mjediset arsimore si një mënyrë për të shqyrtuar dhe matur progresin, duke dokumentuar procesin e të mësuarit ose ndryshimin që ndodh. Portofoli shtrihet përtej rezultateve të testimit për të përfshirë përshkrime thelbësore ose shembuj të asaj që nxënësi bën dhe përjeton. Ai është thelbësor për "vlerësimin autentik" ose "vlerësimin e performancës" dhe ky element në teorinë e edukimit lidhet me parimin që fëmijët duhet të demonstrojnë, në vend që të tregojnë për atë që dinë dhe mund të bëjnë (Cole, D., Ryan, C., & Kick, F., 1995).

Përmbajtja e portofolit si dokument vlerësimi dhe vendi i tij në vlerësimin përfundimtar

Vlerësimi i portofolit është i përfshirë në paketën dhe rregulloren e vlerësimit për arsimin e bazë dhe arsimin e mesëm të ulët. Portofoli lehtëson vënien e notës, realizon vlerësim objektiv, si dhe plotëson procedurat tradicionale të vlerësimit. Nxitja e vetëvlerësimit si pjesë përbërëse e vlerësimit të portofolit, krijon një klimë konkurruese ndërmjet nxënësve, po aq edhe përmirësimin e vetë nxënësit në ato drejtime që ai i evidenton si problematike.

Në zbatimin e kurrikulës me kompetenca, hartimi i portofolit duhet të udhëhiqet nga funksioni që ai ka në këtë kurrikul. Menaxhimi i portofolit, drejtimi, rubrikat e tij, duhet të mbajnë parasysh moshën e nxënësit dhe nivelin e shkollimit. Portofoli i nxënësit (si për një lëndë apo për të gjithë nivelin), duhet të përmbajë një qëllim të shkruar qartë, të lidhur, p.sh. me procesin e të nxëniet apo me arritjen

e kompetencave. Nëpërmjet të dhënave dhe dokumenteve të ndryshme, portofoli duhet të evidentojë procesin e të nxënësve që mbështesin reflektimin e tij për të nxënë. Në arsimin fillor, portofoli i të nxënësve koleksionon të gjitha kontributet, arritjet e nxënësve në veprimtaritë që ai kryen në klasë, në shtëpi, punët me projekte, detyra krijuese, teste, detyra përmbledhëse, vlerësuese etj. Punimet dhe detyrat e koleksionuara në portofol janë mjete që i ndihmojnë nxënësve të zbulojnë anët e forta, dobësitë, mangësitë, vështirësitë dhe problemet që hasin gjatë procesit të punës. Ato dëshmojnë përparimin e nxënësve, aftësitë e tyre si dhe mundësitë për t'u përmirësuar më tej. Organizimi i portofolit në rubrika lehtëson procesin e koleksionimit dhe të vlerësimit të nxënësve, ndikon në përcaktimin e kriterëve dhe të peshave të çdo rubrike, rrit transparencën me prindërit dhe nxënësve në lidhje me vlerësimin, si dhe zhvillon aftësitë e nxënësve për të qenë i strukturuar. Rubrikat e portofolit përfshijnë punime dhe detyra të realizuara në shtëpi (15% të vlerësimit), punime dhe detyra të realizuara në klasë (30% të vlerësimit), punime tematike apo projekte dhe punime individuale të nxënësve (25% të vlerësimit), si dhe teste, detyra kontrolli, detyra përmbledhëse (30% të vlerësimit) (IZHA, Udhëzues për zhvillimin e kurrikulës së re në arsimin fillor, 2018, pp. 25-26).

Vlerësimi me portofol është përdorur gjerësisht në mjediset e arsimit, si një mënyrë për të shqyrtuar dhe matur progresin, duke dokumentuar procesin e të mësuarit ose ndryshimin që ndodh. Portofoli shtrihet përtej rezultateve të testimit për të përfshirë përshkrime thelbësore ose shembuj të asaj që nxënësi po bën dhe përjeton. Në teorinë e edukimit është thelbësore për "vlerësimin autentik" ose "vlerësimin e performancës" parimi që fëmijët dhe adoleshentët duhet të demonstrojnë, në vend që të tregojnë atë që dinë dhe mund të bëjnë (Cole, D., Ryan, C., & Kick, F., 1995).

Përmbajtja e portofolit mund të përfshijë vizatime, foto, shkrime ose mostra të tjera të punës, kopje të testeve të standardizuara ose të programeve specifike. Burimet e të dhënave mund të përfshijnë prindërit, stafin dhe anëtarët e tjerë të komunitetit të cilët i njohin pjesëmarrësit ose programin, si dhe vetëreflektimet e nxënësve pjesëmarrës. Vlerësimi i portofolit ofron një strategji praktike për grumbullimin dhe organizimin sistematik të këtyre të dhënave. Dokumentimi i progresit drejt qëllimeve të rendit të lartë si aplikimi i aftësive dhe sinteza e përvojës, kërkon marrjen e informacionit përtej asaj që mund të sigurohet nga testet e standardizuara ose të bazuara në norma. Në këtë "vlerësim autentik", informacioni ose të dhënat mbledhen nga burime të ndryshme, përmes metodave të shumta, dhe mbi pika të shumta në kohë (Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R., & Hansford, S. J., 1997), vlerësimi i portofolit siguron një vlerësim më autentik dhe më të vlefshëm të arritjeve të nxënësve dhe pikëpamjeve gjithëpërfshirëse të performancës së nxënësve në kontekste të ndryshme dhe nxit nxënësve që të zhvillohen si nxënës të pavarur dhe të vetëdrejtuar dhe rritin

komunikimi midis mësuesve, nxënësve dhe prindërve. Mund të ofrojë mundësi që nxënësit të demonstrojnë pikat e dobëta dhe pikat e forta të tij.

Përveç kësaj, vlerësimi i portofolit ka një mundësi për të demonstruar procesin e të nxënësve. Si rezultat, portofoli jep informacion të hollësishëm rreth zhvillimit të procesin të të nxënësve tek mësuesit, prindërit dhe vetë ata.

Studimi

Studimi ka për synim të paraqesë një panoramë të plotë të vlerësimit me portofol, ndikimit të tij në arritjet e nxënësve, si dhe përdorimin e tij në praktikë. Gjithashtu, studimi synon të tregojë se cilat janë qëndrimet e mësuesve në lidhje me zhvillimin profesional për menaxhimin e portofolit të nxënësit, duke nxjerrë në pah përdorimin e tij në praktike. Nëpërmjet këtij studimi synohet të tregohet se cilat janë qëndrimet e mësuesve në lidhje me menaxhimin e portofolit të nxënësit, si dhe përparësitë e vlerësimit me portofol. Popullata e këtij studimi ishin mësuesit, nxënësit e klasave të arsimit fillor në qytetin e Korçës, si dhe prindërit e tyre.

Duke pasur parasysh fokusin e studimit për të shqyrtuar dhe përshkruar vlerësimin e portofolit, përdorëm si procedurë hulumtimit cilësor, i cili na lejon që të bëhemi pjesë e kulturës, duke u studiuar mjedisin, i cili ofron perspektiva shtesë për studim. Kjo procedurë u pasua edhe nga element sasiorë të cilët u analizuan në funksion të studimit.

Vëzhgimi si instrument u përdor në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe të vazhdueshme në kuadër të procesit të hartimit dhe plotësimit të portofolit nga nxënësit dhe mësuesit. Konstatimet e gjetura janë përmbledhur në një analizë përshkruese, duke analizuar dhe bisedat me kolegë lidhur me gjithë aspektet që kanë të bëjnë me portofolin.

Instrumenti i dytë, pyetësori u realizua me tre kampione të qëllimshëm, të përzgjedhur në mënyrë rastësore. Mostra e kampionit të parë përbëhej nga 44 mësues të arsimit bazë, i shtrirë në të gjithë ciklin e shkollimit.

Mostra e kampionit të dytë përbëhej nga 124 prindër të nxënësve të arsimit bazë, në të gjithë ciklin e shkollimit.

Mostra e kampionit të tretë përbëhej nga 142 nxënës të arsimit bazë, në të gjithë ciklin e shkollimit.

Gjetjet e studimit

Konstatime nga vëzhgimet e kryera mbi dosjet e nxënësve:

Nga vëzhgimet e kryera u pa se nxënësit ishin shumë të entuziasmuar dhe prisnin me padurim orën ku ata do të punonin me punët e portofolit. Shumica prej tyre ishin mjaft të vëmendshëm kur mësuesja u jepte detyrat, të cilat i punonin me mjaft dëshirë. Por gjatë vëzhgimit u vu re se kishte edhe nga ata nxënës që e kishin vështirë që të përqendroheshin në detyrat që u jepte mësuesja, ose kishin vështirësi në punët në grupe, pasi nuk bashkëpunonin aq sa duhej dhe i duhej.

Gjithashtu, gjatë vëzhgimeve u konstatua edhe një vështërsi tjetër e nxënësve që punonin me portofolin, vështirësi e cila kishte të bënte me gjetjen e materialeve të ndryshme si fotografi, apo e temave të projektit. Një pjesë e nxënësve kishte vështërsi të detyrat me shkrim, ndërsa një pjesë tjetër tek vendosja e materialeve në portofol, sidomos nxënësit e klasave të para dhe të dyta, të cilët kishin shumë nevojë për ndihmën e mësueses në organizimin e punës së portofolit. Kjo vinte edhe për shkak të cilësisë së portofolit dhe materialit të përzgjedhur, kushtëzuar dhe me anën ekonomike të tyre.

Në përgjithësi punimi me portofol për nxënësit shihej si një orë argëtuese, mjaft interesante dhe kënaqësi për nxënësit. Përsa u përket mësuesve, vërehej një lodhje gjatë punëve me portofol, sepse vështirësia e parë ishte tek shpërndarja e portofolit dhe detyrave të nxënësve, sidomos në kushtet e klasave me shumë nxënës dhe mjediseve të kufizuara të tyre (në disa klasa, në të njëjtin mjedis zhvilloheshin edhe dy turne mësim). Mësuesit punonin çdo javë me detyrat e portofolit dhe mundoheshin që t'ua shpjegonin me detaje detyrat nxënësve. Nga bisedat me mësuesit dhe vëzhgimi, kuptuam se vlerësimi me portofol edhe pse ishte pak i lodhshëm, kishte rezultate dhe ishte mjaft efektiv, sepse ai i ndihmonte nxënësit që të formonin aftësi krijuese, të zhvillonin imagjinatën dhe të menduarit kritik të tyre. Po ashtu, një pjesë e mirë e mësuesve u shprehën se ndiheshin mjaft mirë me këtë metodë kur shikonim kënaqësinë e nxënësve dhe atmosferën e krijuar në klasë gjatë asaj ore, si dhe rezultatit e të kuptuarit të mësimin, pasi pjesa më e madhe e nxënësve e kuptonin më mirë mësimin kur punohej me këtë metodë, sesa kur thjesht bëhej një mësim teorik. Vazhdimësia e punës me portofol nga klasa në klasë duket më e lehtësuar, sepse nga vëzhgimet u vu re se nxënësit e klasave të treta, por sidomos të klasave të katërta dhe të dy klasave të pesta pilot të shkollës "S. Qiriazi" ishin të mirorientuar për të sistemuar punën e tyre me portofol, ishin në gjendje të përzgjidhnin materialin, të vetëvlerësonin dhe të sistemonin punimet sipas tematikave të caktuara në portofolin e tyre.

Gjatë vëzhgimit u vu re se procesi i vlerësimit ishte një proces tjetër i lodhshëm për mësuesin, pasi i merrte një kohë të gjatë, rreth 2-3 orë. Te shumica e mësuesve të vëzhguar vlerësimi i dosjes bëhej çdo tremujor. Ndërsa për nxënësit ky ishte një tjetër moment kënaqësie, ku ata do merrnin rezultatet e punës që kishin bërë dhe prisnin me padurim të kishin vlerësimin që të bënin krahasimin e vetes me shokët, duke u gëzuar për vlerësimin që kanë marrë. Nga vëzhgimi vumë re se kjo lloj metode i ndihmonte shumë nxënësit për të zbuluar aftësitë, por edhe mangësitë, vështirësitë dhe problemet që hasen gjatë procesit të punës dhe mundësitë për t'i përmirësuar ato. Megjithatë, mendojmë se puna me portofol është shumë e rëndësishme në vlerësimin që mësuesi bën për nxënësin, sepse përveçse ai shërben për qëllime si: informacion që u jep nxënësve, mësuesve, prindërve rreth ecurisë së nxënësit dhe veprimtarive të ndryshme në klasë, aftëson fëmijët të marrin pjesë në vlerësimin e punës së tyre. Portofoli dhe vlerësimi me

anë të portofolit ka rëndësi në formimin e bazës për vlerësimin e cilësisë së shfaqjes së përgjithshme të fëmijës nga një numër burimesh.

Perceptimi i mësuesve

Për të marrë perceptimin e mësuesve u hartua një pyetësor i përbërë nga dy pjesë; pjesa I me 6 elementë informues dhe pjesa II me 22 pyetje, ku u analizua shpërndarja e kampionit sipas gjinisë, përvojës në arsim dhe diplomës. Lidhur me shpërndarjen e kampionin sipas klasave ku jepet mësim, u mbajt parasysh deri diku një shpërndarje e qëllimshme e mësuesve në të gjithë arsimin fillor, ku tashmë ka filluar vlerësimi me portofol, duke mos përfshirë mësuesit e klasës së pestë, e cila këtë vit përmbyll kurrikulën e re. Nga analiza rezultoi se 100% e mësuesve kanë pohuar se janë të informuar mbi hartimin e portofolit si instrument. Mësuesit vërtet shprehen se të gjithë kanë qenë në kontakt me materiale e udhëzues për hartimin e portofolit të nxënësve, por vetëm 68% e tyre e kanë vlerësuar, si të konsiderueshme ndihmesën që kanë marrë nga ky material, 29% e kanë vlerësuar shumë të vlefshme, ndërsa 3% e kanë konsideruar disi të vlefshme. Nga kjo kuptohet se për çdo risi të futur në kurrikul, gjithmonë ka nevojë për mbështetje shtesë. Kjo tregon edhe për ekzistencën e materialeve të ndryshme nga IZHA apo dhe autorë të ndryshëm shqiptarë dhe të huaj që kanë shkruar për këtë lloj vlerësimi, duke u dhënë ndihmë mësuesve tanë. Rezultatet me deklaratimet e kampionit të mësuesve, lidhur me faktin nëse janë trajnuar për hartimin e portofolit tregojnë se 50% e mësuesve të anketuar janë trajnuar, kurse 41% rezultojnë se janë të patrajnuar lidhur me portofolin. Pjesëmarrësit shprehen se trajnimet janë marrë nëpërmjet rrjetit profesional të DAR-it në periudhën shtator-maj dhe vazhdimisht nga ekipi lëndor në shkollë.

Lidhur me vlefshmërinë e trajnimeve të kryera në fushën e hartimit të portofolit, të dhënat e mbledhura tregojnë se vetëm për 12% të mësuesve trajnimi ka rezultuar shumë i vlefshëm, 68% e mësuesve e vlerësojnë konsiderueshëm, 9% e tyre e vlerësojnë disi të vlefshëm dhe po kaq konsiderojnë pak të vlefshëm, kurse vetëm 2% e mësuesve e vlerësojnë trajnimin aspak të vlefshëm. Ky fakt tregon që materialet apo çështjet e trajtuara në trajnime duhet të jenë më specifike, të lidhen me elemente praktike e konkretisht për punën që bën mësuesi me portofolin e nxënësit. Nga ana tjetër përpunimi i të dhënave tregon se vetëm 50% e mësuesve të trajnuar kanë arritur të marrin përgjigje për të gjitha paqartësitë e tyre, 32% e tyre shprehen se nuk kanë dalë të qartë nga ky trajnim dhe 18% e mësuesve nuk japin përgjigje. Paqartësitë konstatojnë kryesisht në udhëzimet që lënë vend për interpretime të ndryshme, si dhe s'ka qartësi lidhur me numrin dhe llojin e detyrave që do të futen në portofol. Këto udhëzime ndryshojnë vazhdimisht, gjë që krijon paqartësi jo vetëm për mësuesit, por edhe për nxënësit dhe prindërit. Kjo për shkak se së pari është një përvojë e re, kuptohet e patrajtuar më parë, në bazë të punës me kurrikulën e re, me bazë të mësuarit me kompetenca dhe së dyti,

përzgjedhja e materialit. Përveç informacionit të punës me portofolin e nxënësit, duhet këmbëngulur në trajtimin e çështjeve specifike që mësuesit kanë nevojë. Lidhur me mendimin e mësuesve për hartimin e portofolit si mënyrë vlerësimi për nxënësit, rezultojnë se 43% e mësuesve janë dakord për hartimin e portofolit si mënyrë vlerësimi për nxënësit, 39% e tyre janë pjesërisht dakord, kurse vetëm 2% rezultojnë me përgjigje aspak dakord. Një aspekt tjetër i trajtuar me pjesëmarrësit në studim ishte perceptimi i tyre mbi bashkëpunimin mësues-nxënës dhe rëndësinë e këtij bashkëpunimi në hartimin e një portofoli? Rezultatet e anali-zuara tregojnë se 61% e mësuesve janë dakord me bashkëpunimin mësues-nxënës për hartimin e portofolit, 34% e tyre janë shumë dakord dhe vetëm 5% e mësuesve janë pjesërisht dakord për këtë bashkëpunim. Pra, siç konstatohet bashkëpunimi mësues-nxënës është i rëndësishëm në hartimin e një portofoli. Kjo për shkak se është një përvojë e re e cila do qartësi në hartimin, plotësimin dhe trajtimin e punëve në portofol. Shpesh mësuesit tërhiqen nga rutina e bërjes apo caktimit të punëve vetë dhe nxënësit thjesht plotësojnë portofolin me vendosjen e detyrave apo punëve të ndryshme.

Koha e shpenzuar për vlerësimin e portofolit, ishte një aspekt tjetër rreth të cilit mësuesit kanë përvoja dhe mendime të ndryshme. 43% e mësuesve shprehen se shpenzojnë 1 deri 2 orë për vlerësimin e portofolit; 25% e tyre harxhojnë 2-3 orë; 22% e mësuesve harxhojnë më shumë se 4 orë; dhe vetëm 5% më pak se 3-4 orë. Nga ky rezultat konstatohet se shumica e mësuesve konsiderojnë si kohë të përshtatshme për vlerësimin e portofolit kohën prej 1-2 orë, kjo për arsye se duke qënë se vlerësimi me portofol kërkon më tepër kohë dhe ka një procedurë vlerësimi më të gjatë, sjell që dhe koha që kërkon për vlerësim të jetë pak më e gjatë.

Perceptimi i prindërve mbi mënyrën e vlerësimit me dosje të nxënësve

Niveli dhe cilësia e njohjes që kanë prindërit për vlerësimin në tërësi dhe vlerësimin me portofol në veçanti, është një tjetër aspekt i informacionit të mbledhur përmes pyetësorit për prindër, kjo pasi studimi ynë e ka konsideruar përvojën e krijuar dhe sidomos interesin e përbashkët të shkollës dhe prindërve për zhvillimin e qëndrueshëm të cilësisë së shërbimit arsimor si një element të rëndësishëm. Nevoja për bashkëpunim të prindërve me shkollën, është një kërkesë konstante që pohohet si domosdoshmëri si nga shkolla, ashtu dhe nga vetë prindërit. Vlerësimi që kanë prindërit për rëndësinë e portofolit si instrument, në ndihmë të fëmijës për të shtuar, përforcuar njohuritë e tij, vlerësohet si “Shumë e rëndësishme”, nga 39 % e rasteve, si të “Rëndësishme” e vlerësojnë po kaq pjesëmarrës, 39%. Nga ana tjetër 16% e prindërve e konsiderojnë këtë aspekt si “Disi të rëndësishëm”, 2 % e konsiderojnë si “Pak të rëndësishme” ndërsa 4% e prindërve të përfshirë në pyetësor e konsiderojnë portofolin si “Aspak të rëndësishëm” në ndihmë të njohurive të fëmijës së tyre. Në total nga rreth 80% e prindërve pranohet dakordësia për këtë mënyrë vlerësimi. Ndërkohë 15 % e

pjesëmarrësve janë pjesërisht dakord ndërsa 3% nuk janë aspak dakord. Gjithashtu ka edhe 3% të prindërve që nuk ja-pin apo nuk shprehin mendim lidhur me këtë çështje.

Një perceptim më pozitiv, kundrejt qasjes tradicionale, shfaqin prindërit edhe për përkatësinë dhe peshën që duhet të zënë detyrat në portofol. Vihet re se 67% e prindërve shprehen se janë dakord që në portofol të përfshihen më shumë punë individuale, krahasuar me 33% që i mbeten besnikë qëndrimit tradicional për të përfshirë detyra me shkrim.

Perceptimi i nxënësve mbi mënyrën e vlerësimit me dosje të nxënësve

Përfshirja e nxënësve është shumë e rëndësishme në procesin e portofolit. Është jetësore që nxënësit të kuptojnë gjithashtu qëllimin e portofolit, se si do të përdoret për të vlerësuar punën e tyre dhe se si do të përcaktohen notat për të. Nxënësit duhet të kenë mundësinë për të reflektuar për punën e përfshirë në portofol. Cilat janë mendimet dhe perceptimet e tyre për këtë aspekt? Kjo është një nga arsyet që edhe nxënësit u përfshinë në një pyetësor të thjeshtë për të ndarë perceptimet e tyre lidhur me hartimin dhe vlerësimin e portofolit. Reflektimi i tyre siguron kuptim të mëtejshëm të vlerësimit me portofol si proces. Nxënësit e përfshirë në pyetësor përbëjnë një kampion prej 142 mostrash, prej të cilave 52% femra dhe 48% meshkuj. Të gjithë mostrat e kampionit i përkasin shkollave publike. Përsa i takon shtrirjes së tyre sipas klasave rezultojnë se ka një shpërndarje pothuajse e barabartë e kampionit sipas klasës pa ndonjë ndryshim domethënës, në varësi të numrit total të nxënësve sipas nivelit. Shumica e kampionit zë klasën e pestë me 38%, një për-zgjedhje e qëllimshme, për shkak se janë përfshirë nxënës edhe nga klasa që përfundonte pilotimin, 20% nxënës të klasës së dytë, 17% nxënës të klasës së tretë, 14% nxënës të klasës së katërt dhe 11% nxënës të klasës së parë. Lidhur me nivelin e vështirësisë së përgatitjes së portofolit, 82% e nxënësve nuk i konsiderojnë të vështira, 7% i konsiderojnë si të vështira dhe 11% nuk shprehen. 85% e nxënësve i konsiderojnë të lodhshme, 4% nuk i konsiderojnë të lodhshme dhe përsëri një mostër prej 11% e kampionit, nuk shprehen. Vihet re një korrelacion në vlera pothuajse të njëjta midis asaj që nuk konsiderohet e vështirë, por e lodhshme. Edhe perceptimi mbi të qenit argëtuese e këtyre punëve krijon një korrelacion në vlera të përafërta me perceptimet e mësipërme. Kështu 87% e nxënësve i konsiderojnë punët në portofol argëtuese (jo të vështira, të lodhshme, por argëtuese), 9% i konsiderojnë joargëtuese dhe 4% nuk shprehen. 90% e nxënësve i konsiderojnë interesante, 5% nuk i konsiderojnë interesante dhe 5% nuk shprehen. Përsa i takon lëndës së preferuar nga nxënësit për të realizuar punime në portofol, të bie në sy menjëherë gjuha shqipe, matematika dhe dituria e natyrës, si lëndë që kanë edhe peshën më të madhe specifike në orë, si dhe një përqindje në vlera të përafërta në pothuaj gjithë lëndët e tjera. Një nga arsyet e kësaj paraqitjeje, mendojmë se është dhe hapësira që krijojnë këto lëndë për të realizuar lloje të ndryshme detyrash. Konkretisht vlerat e analizuar shënojnë se

44% e nxënësve preferojnë lëndën e matema-tikës, e ndjekur nga lënda e gjuhës shqipe me 25% dhe dituria e natyrës me 13%. Në grupin e dytë të lëndëve të preferuara vihet re lënda e anglishtes me 6%, arti pamor me 4%, historia dhe edukimi fizik me 3% dhe në fund qytetaria dhe TIK me 1%.

Nga informacioni i nxjerrë nga analiza e të dhënave rezulton se 37% e nxënësve konsiderojnë si shumë të rëndësishme detyrat me shkrim, 18% konsiderojnë koleksionimet, 17% konsiderojnë projektet, po 17% konsiderojnë gjetjen e fotografive dhe 11% konsiderojnë si shumë të rëndësishme punët krijuese.

Përfundime

Vlerësimi është konsideruar gjithmonë si një pjesë kyçe në arsim, megjithatë qasja në lidhje me një term të tillë ka ndryshuar që kur kemi filluar të mësojmë. Ai është pjesë e rëndësishme e sistemit arsimor të sotëm dhe shërben si një sistem individual vlerësimi dhe si një mënyrë për të krahasuar performancën në një spektër dhe në të gjithë popullatën. Vlerësimi i nxënësve është ndër përbërësit më të rëndësishëm të kurrikulës me bazë kompetencat. Ky vlerësim, bazuar në rezultatet e të nxënësve, përfshin gjykimin për arritjet e nxënësve (njohuri, shkathhtësi, vlera dhe qëndrime) përkundrejt niveleve të arritjes së kompetencave të të nxënësve. Mësuesit në arsimin fillor duhet t'u japin nxënësve një varg mundësish sfiduese të vlerësimit në të gjitha fushat kurrikulare. Ata duhet të përdorin një sërë metodash vlerësimi që u mundësojnë nxënësve të demonstrojnë atë që dinë, kuptojnë dhe mund të bëjnë. Mësuesit duhet të ofrojnë mundësi që nxënësit të vlerësohen si individë, kur punojnë me një partner dhe si pjesë e një grupi. Përdorimi i një metode të vetme të vlerësimit nuk ka të ngjarë të japë një profil të të nxënësve të një nxënësi.

Një metodë që dëshmon të jetë efektive për grumbullimin dhe organizimin e produktivitetit, rritjes dhe zhvillimit të nxënësve është qasja vlerësuese me portofol. Portofoli si përbërës i rëndësishëm i vlerësimit. Një nga parimet e përgjithshme të vlerësimit është se ai duhet të jetë një proces i vazhdueshëm. Portofoli siguron më shumë fleksibilitet në planifikimin e kurrikulës dhe nxit vlerësimin e vazhdueshëm në të gjithë fushat e përmbajtjes së lëndës. Portofoli i të nxënësve është një qasje bashkëkohore që bazohet në kriteret e cilësisë dhe dokumenton kontributin e nxënësve në veprimtari mësimore të orientuara nga kompetenca.

Vlerësimi i portofolit është përdorur gjerësisht në mjediset arsimore si një mënyrë për të shqyrtuar dhe matur progresin, duke dokumentuar procesin e të mësuarit ose ndryshimin që ndodh. Portofoli shtrihen përtej rezultateve të testimit për të përfshirë përshkrime thelbësore ose shembuj të asaj që nxënësi bën dhe përjeton. Ai është thelbësor për "vlerësimin autentik" ose "vlerësimin e performancës" dhe ky element në teorinë e edukimit lidhet me parimin që fëmijët duhet të demonstrojnë, në vend që të tregojnë për atë që dinë dhe mund të bëjnë.

Portofoli lehtëson vënien e notes, realizon vlerësim objektiv, si dhe plotëson procedurat tradicionale të vlerësimit. Nxitja e vetëvlerësimit si pjesë përbërëse e vlerësimit të portofolit, krijon një klimë konkurruese ndërmjet nxënësve, po aq edhe përmirësimin e vetë nxënësit në ato drejtime që ai i evidenton si problematike.

Menaxhimi i portofolit, drejtimi, rubrikat e tij, duhet të mbajnë parasysh moshën e nxënësit dhe nivelin e shkollimit. Qëllimi i portofolit është të krijojë një ekuilibër mes produktit dhe procesit. Me fjalë të tjera, përmirësimi i nxënësit në procesin e të nxënësit është po aq i rëndësishëm sa aftësia e tij për të prodhuar një produkt, i cili plotëson kriteret standarde, kështu që vendosja e notës apo vlerësimi i portofolit fokusohet në procesin e të mësuarit, si dhe në cilësinë e produkteve.

Kultura e organizimit dhe vlerësimit të portofolit në klasë përfaqëson vendin ku mësuesit lehtësojnë proceset e të kuptuarit të nxënësve përmes ndërveprimit të vazhdueshëm të vlerësimit dhe udhëzimeve. Duke përdorur portofolin, nxënësit mund të lehtësohen për të punuar në bashkëpunim, komunikojnë qartë dhe aplikojnë strategjitë e mësimit në situata reale. Portofoli ofron mundësinë për të përfshirë nxënësit në të nxënë të tyre.

BIBLIOGRAFIA

- Briggs, M., Woodfield, A., Martin, C., & Swatton, P. (2008). *Assessment for Learning and Teaching in Primary Schools*. Glasgow: Learning Matters.
- Cole, D., Ryan, C., & Kick, F. . (1995). *Portfolios across the curriculum and beyond*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.
- Flood, J. & Lapp, D. (1989). Reporting reading progress: A comparison portfolio for parents. *The Reading Teacher, 1*, pp. 508-514.
- Grace, C., & Shores, E. F. (1991). *he portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- Gronlund, N. &. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: McMillan Company.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). *Learner & centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. . Boston: Allyn and Bacon.
- IZHA. (2018). *Udhëzues për zhvillimin e kurrikulës së re në arsimin fillor*. Tiranë: IZHA.
- IZHA & Kulturkontakt. (2016). *Portofoli i të nxënës-tregues i arritjes së kompetencave*. Tiranë: IZHA & Kulturkontakt Austria.
- Jongsman, K. (1989). Portfolio assessment. *The Reading Teacher, 43*, pp. 264-265.
- MASR & IZHA. (2015). *Korniza e vlerësimit të nxënësit në arsimin parauniversitar*. Tiranë: IZHA.

- MASR & IZHA. (2015). *Korniza e vlerësimit të nxënësit në arsimin parauniversitar*. Tiranë: IZHA.
- MASR. (2013, shtator). Dispozitat Normative në SAPU. *DN*. Tiranë, Shqipëri: Ministria e Arsimit, Sporteve dhe Rinisë.
- MASR& IZHA . (2017). *Nivelet e arritjeve*. Tiranë: IZHA & MASR.
- McAlpine, M. (2002). *Principles of Assessment*. Glasgow: Robert Clark Centre for Technological Education, University of Glasgow.
- Merriam-Webster.com. (2011., May 08). *Merriam-Webster.com*. Retrieved July 07, 2019, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/assessment>:
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/assessment>
- North Carolina State Dept. (1999). *Assessment, Articulation and Accountability*. North Carolina: Department of Education, Washington, DC.
- Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R., & Hansford, S. J. (1997). *Designing and using portfolios*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yukon Department of Education . (2011). *Manual for School Based Assessment Process*. Yukon: Department of Education .

**LINDITA LAHO
OLGER BRAME**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Edukimit
lindita_laho@yahoo.com
olgerbrame@yahoo.com**

TË LEXUARIT-AFTËSIA THEMELORE PËR TË NXËNË GJATË GJITHË JETËS (Vështrim mbi të lexuarin në arsimin fillor)

Abstrakt

Të lexuarit është një nga kompetencat më të rëndësishme që duhet të zhvillojë çdo fëmijë gjatë shkollimit. Ajo jo vetëm është thelbësore për nxënien e të gjitha lëndëve, por edhe kompetenca thelbësore për jetën. Pajisja e nxënësve me shprehinë e të lexuarit siguron arritjet e tyre në të gjitha lëndët mësimore brenda një sistemi arsimor, por është edhe parakusht për të qenë të suksesshëm në jetë. Të lexuarit ka rëndësi jo vetëm për individin, por edhe për shoqërinë në tërësi. Leximi është një element i rëndësishëm i një procesi kompleks shumëdimensional. Mësuesit efektivë duhet të kenë një kuptim të këtij kompleksiteti dhe duhet të jenë në gjendje të përdorin një sërë metodash e strategjish mësimore që formojnë lexues të besueshëm dhe të pavarur. Nëpërmjet këtij punimi do të përpiqemi të paraqesim në çështje që lidhen me leximin në arsimin fillor, si aftësia thelbësore për të nxënë gjatë gjithë jetës, duke identifikuar qasjet e reja strukturore e metodike në këtë fushë, si dhe duke ofruar rekomandime mbi rolin dhe strategjitë e mësuesit në procesin e leximit, në vlerësimin e tij, lidhjen e tij ndërvepruese me kompetenca e fusha të tjera. Punimi synon të sjellë një ndihmesë të vlefshme në këtë fushë, që më së paku mund të shërbejë si një mundësi debati dhe t’u vijë në ndihmë mësuesve për të ndërtuar procesin e mësimdhënies.

Fjalë kyçe: *lexim fillestar, lexim i kuptimshëm, lexues i pavarur, arritje, standard lexim*

Hyrje

Një përkufizim i ngushtë e karakterizon leximin si aftësi për të vendosur marrëdhënie midis shenjave grafike dhe tingujve, ndërsa një përkufizim më i gjerë e barazon leximin me interpretimin e përvojës. Ky përkufizim, sipas Dechant, nënkupton që nxënësit duhet të kenë aftësinë të interpretojnë botën përreth tyre para se ata të jenë të aftë të deshifrojnë simbolet grafike. Vetëm duke përfunduar këtë aftësi ata do të mundeshin t'u jepnin kuptim shkronjave. Leximi është kryesisht një proces deshifrimi ku koduesi e paraqet mesazhin përmes një kodi, kurse deshifruesi e deshifron dhe e kupton atë. Veprimtaria e leximit përfshin perceptimin, ruajtjen në kujtesë, arsyetimin, vlerësimin, imagjinatën (Dechant, 1991). Leximi konsiderohet si ndërveprim kompleks i proceseve njohëse dhe gjuhësore, përmes së cilave lexuesit realizojnë ndërtimin e kuptimit të mesazhit të shkruar (Po aty, p.6). Pra, lexuesi duhet të kryejë një sërë veprimesh mendore për të kuptuar pikëpamjet e autorit. Leximi është një ushtrim i kryer kryesisht nga sytë dhe truri, ku sytë vërejnë mesazhet e shkruara, ndërsa truri nxjerr kuptimin e tyre. Për rrjedhojë, ka dy lloje informacioni që janë të rëndësishme në procesin e leximit: informacioni pamor që merret nga teksti dhe informacioni jopamor që përfshin kuptimin e gjuhës, aftësitë e përgjithshme lexuese, familjarizimin me temën dhe njohuritë e përgjithshme për botën (Smith, 2004, pp. 14-15).

Qëllimi kryesor i leximit është që lexuesi të kuptojë atë ç'ka lexon dhe ta përdorë në situata të reja. Sipas Dechant leximi është kombinimi i identifikimit të fjalës me kuptimin e saj, ku mungesa e njërit prej përbërësve do të çonte në pengim të procesit të leximit.

Besoj se të gjithë jemi në një mendje se kuptimi është synimi përfundimtar i leximit. Proces i leximit nis që nga momenti kur sytë e perceptojnë informacionin pamor e deri në kthimin e këtij informacioni në kuptim, në reflektim. Leximi shihet si "...ndërveprim mes lexuesit dhe tekstit, një proces që përfshin të parin e tekstit, deshifrimin e shenjave nëpër faqet e tekstit, përcaktimin e kuptimit të tyre dhe mënyrës se si ato lidhen me njëra tjetrën, si dhe reflektimin në lidhje me atë që lexuesi po lexon. Ky proces mundëson kuptimin e leximit. (Alderson, 2000, p. 3). "Kuptimi është konsideruar nga shumë autorë si produkti përfundimtar i leximit, disa të tjerë e shohin leximin si mbartës të kuptimit më tepër sesa si marrës të kuptimit nga teksti lexuesi e arrin këtë duke ndarë përvojat e tij me ato të përfuara nga pjesa e shkruar. Pra, ai stimulohet nga fjalët e shkruara të autorit, i vesh ato me arsyen e tij duke u mbështetur në njohuritë e tij (Dechant, 1991, p. 7).

Faktorët që ndikojnë në të lexuarit në arsimin fillor

Të lexuarit është një proces që të çon drejt të kërkuarit të diçkaje, por edhe një nevojë e dëshirë emocionale e individit. Ai është një proces që përmbush qëllime të përcaktuara vetjake dhe shoqërore (Gjokutaj, M., 2014). Të lexuarit është një proces i kuptimshëm konstruktiv, në të cilin lexuesi bashkëvepron me tekstin, në kontekst shoqëror. Sfondi njohës i lexuesit përfshin njohuritë e tij mbi botën,

njohuritë e shkrim-këndimit, metakonjitive, si dhe njohuritë e tjera vetjake (Grup autorësh , 1998). Kuptimi i proceseve të leximit është i rëndësishëm për të kuptuar natyrën e leximit, edhe pse një gjë e tillë duket e vështirë për t'u kuptuar. Përderisa leximi është një organizim kompleks i strukturave të një procesi të lartë mendor, analiza e tij kërkon aftësi për të përshkruar shumë prej funksioneve më të ndërlikuara të mendjes njerëzore.

Pollatsek dhe Rayner (1989) theksojnë një sërë faktorësh që ndikojnë mbi aftësitë lexuese të nxënësve. Sipas tyre, ndër këto kushte që ndikojnë për kryerjen me sukses të leximit mund të përmenden: shëndeti fizik dhe mendor, aftësitë e identifikimit pamor dhe dëgjimor të gjuhës, inteligjenca, ekzistenca e përvojave paraprake, njohuritë e gjuhës, dëshira për të lexuar, qëllimi dhe interesi i leximit, vetëbesimi dhe faktorë të tjerë rrethorë.

Përsa u takon faktorëve fiziologjikë, një numër të metash fizike të tilla si: dëmtime të sistemit nervor, pamor, dëgjimor ose organeve të të folurit mund të shkaktojnë paaftësi për të lexuar. Riparimi i problemeve të të parit i ndihmon nxënësit të mësojnë të lexojnë më lehtë. Si aftësia për të shqiptuar fjalët saktë, ashtu dhe aftësia për t'i kuptuar ato mbështetet mbi aftësitë gjuhësore të nxënësve të përftuara përmes dëgjimit. Nxënësit me dëmtime serioze të aparatit të dëgjimit e kanë shumë të vështirë të mësojnë se si të lexojnë, ndërkohë ata që kanë dëmtime të lehta, mund t'ia dalin mbanë më së miri nëse këto dëmtime identifikohen herët dhe merren masat e duhura për trajtimin e tyre. Shqiptimi i gabuar i fjalëve ndikon drejtpërdrejt në procesin e leximit. (Pollatsek, A. & Rayner, K., 1989).

Faktorët e mjedisit shoqërohen me aftësinë e kufizuar të leximit. Nxënësit jetojnë dhe rriten në disa mjedise të ndryshme dhe çdo mjedis ka një ndikim të fortë në dëshirat dhe aftësitë e nxënësve për të mësuar. Mjediset përfshijnë mjedisin shtëpiak të nxënësit, mjedisin shkollor, mjedisin social dhe mjedisin kulturor. Secili prej këtyre mjedisëve mund të ndikojë në leximin e një nxënësi. Shkolla është vendi ku merren njohuri, është vendi ku fëmija fiton shkathtësi dhe aftësi komunikative, është vendi ku nxënësit mësojnë të lexojnë, të shkruajnë, motivohen për t'u bërë të suksesshëm. Për këtë, shkollës i nevojitet një mjedis tërheqës, i këndshëm leximi si biblioteka e shkollës, e cila zhvillon të lexuarit, i nevojiten mësues të përkushtuar të cilët do ngulitin te nxënësit e vet dëshirën për lexim. Për të arritur sukses në procesin e leximit duhet krijuar një baraspeshë ndërmjet llojit të aftësive që duhen zhvilluar dhe mjedisit të përshtatshëm shkollor të nxënësve. (Jennings, J. H., Caldwell, J. S. & Lerner, J. W, 2014, pp. 21-23). Që të kemi sukses në lexim duhet punuar për rritjen e dëshirës për lexim. Dëshira për të lexuar varet më tepër nga motivimi i brendshëm sesa nga stimuj të jashtëm dhe ajo ulet shumë nga mangësitë e aftësive gjuhësore. Çdo nxënës duhet të ketë qëndrim pozitiv ndaj leximit. Qëndrimi pozitiv ndaj tij përshpejton përparimin në procesin e leximit, e kundërta ndodh me qëndrimet negative ndaj leximit. Qëndrimi ndaj leximit varet nga shumë faktorë personalë, shoqërorë, kushteve

familjare, marrëdhëniet me shokët e mësuesit dhe programit të mësimdhënies. (Adams, M. J., 1990).

Të lexuarit dhe kurrikula e re në arsimin fillor

Nëse i referohemi kornizës së re kurrikulare në sistemin arsimor parauniversitar në Shqipëri, theksohet: *...me qëllim që fëmijët dhe të rinjtë të zhvillojnë personalitetin, të nxënë dhe të marrin pjesë aktive në shoqëri, është me rëndësi që t'i kuptojnë mesazhet që u drejtohen dhe të shprehen në mënyrë të përshtatshme me anë të gjuhëve, simboleve, shenjave, kodeve dhe formave artistike. Për t'u bërë komunikues efektivë, nxënësit ndihmohen që të shfrytëzojnë në mënyrë të pavarur, kritike dhe krijuese mjetet dhe mundësitë e komunikimit dhe të të shprehurit.* (MASR& IZHA, 2014, pp. 15-16). Kompetenca e të lexuarit është aftësia për të dalluar, kuptuar dhe interpretuar lloje të ndryshme informacioni, dokumentesh, tekstesh. Ajo konsiston në kuptimin dhe interpretimin e informacionit të shkruar, gjetjen e mesazhit dhe ideve kryesore, kuptimin e fjalorit dhe përdorimin e tij në kontekste të reja, si dhe identifikimin e qëllimit, detajeve dhe stilit të tekstit. (CDEACF, 2011)

Lënda e gjuhës shqipe bën pjesë në fushën “Gjuhët dhe komunikimi”. Kjo fushë synon zhvillimin gjuhësor e letrar që është boshti themelor për rritjen intelektuale, shoqërore, estetike dhe emocionale të nxënësve. Fusha “Gjuhët dhe komunikimi” i aftëson nxënësit që të përdorin gjuhën për të komunikuar, për të plotësuar intereset e tyre personale dhe për të përmbushur kërkesat e shoqërisë dhe të vendit të punës. Programi i gjuhës shqipe është hartuar në frymën dhe në filozofinë e kurrikulës së re, e cila synon ndërtimin dhe zhvillimin e kompetencave kyç dhe të kompetencave lëndore tek nxënësit. Përmbajtja lëndore konceptohet si mjet për realizimin e kompetencave kyç dhe atyre të lëndës nëpërmjet të situatave të ndryshme të të nxënësve. Kompetencat zhvillohen përmes disa tematikave. Tematika/ Kompetenca “*Të lexuarit e teksteve të ndryshme*” në arsimin fillor realizohet nëpërmjet disa nëntematikave, siç janë: Të lexuarit fillestar (klasa 1-3); Të lexuarit për të kuptuar; Të lexuarit e teksteve letrare; Të lexuarit e teksteve joletrare. (MASR & IZHA, 2014).

Krahasur me kurrikulën paraardhëse të gjuhës shqipe, kurrikula e re ka dy elemente si vlera të shtuara edhe në aspektin cilësor. Kështu për herë të parë shihet si element përbërës në kurrikulë leximi fillestar i ndjekur nga të lexuarit e kuptimshëm. Të dy përbërësit nuk shihen veçmas, por shihen të pashkëputur me procesin e të shkruarit, pra kemi lexim-shkrimi fillestar dhe lexim-shkrimi i kuptimshëm, me synimin që si element do të shërbejë për ndërtimin dhe zhvillimin e njohurive dhe aftësive bazë, të nxënësve në arsimin 9-vjeçar, të cilët kanë pasur arritje të dobëta në lexim-shkrim.

Vlerësimi i të lexuarit

Hapi i parë në zbatimin e udhëzimeve të leximit të mirë është përcaktimi i performancës bazë të nxënësit. Nxënësit hyjnë në klasë me prejardhje dhe aftësi të ndryshme në lexim. Disa nxënës mund të hyjnë në klasë me nevoja të veçanta që kërkojnë rishikimin e aftësive themelore në lexim, ndërsa të tjerë mund të kenë zotëruar përmbajtjen që një mësues ka për qëllim të arrijë. Për shkak të këtyre niveleve të ndryshme të studentëve, është e nevojshme të hartohen instruksione për shkrim-lexim për të plotësuar nevojat individuale të secilit nxënës. Nevojat individuale mund të përcaktohen nga vlerësimet fillestare dhe të vazhdueshme të leximit. Këto vlerësime u japin mësuesve informacionin e nevojshëm për zhvillimin e mësimin në mënyrë të përshtatshme dhe përmirësimin e mësimdhënies për të gjithë nxënësit, duke përfshirë edhe ata me aftësi të kufizuara (Rhodes, 1993).

Një nga qëllimet e vlerësimit në lexim është identifikimi i aftësive që kanë nevojë për rishikim. Vlerësimi u jep mësuesve informacion se çfarë aftësi kanë nxënësit dhe çfarë aftësish nuk kanë zotëruar. Është e nevojshme për të ndihmuar mësuesit të njohin nivelin e aftësive të nxënësve të tyre, meqë ata kanë përvoja dhe njohuri të ndryshme.

Studimi

Për të vlerësuar të lexuarit të nxënësit janë zhvilluar disa teste diagno-stikuese me nxënësit e niveleve të ndryshme të arsimit fillor, duke vlerësuar gjendjen, si dhe sa rëndësi kanë elementët e të lexuarit. Për këtë si referencë kemi mbajtur parasysh testin ndërkombëtar *EGRA*, të hartuar fillimisht në vitin 2006. Që prej këtij viti, ky test është përdorur në më shumë se 50 shtete dhe në 70 gjuhë. Kjo strukturë modulare i mundëson *EGRA*-s fleksibilitet të veçantë. Ajo mund të përshtatet për kërkesat specifike të shumë gjuhëve të ndryshme. Rezultatet e testimit *EGRA* kanë zbuluar anë të forta dhe të dobëta të mësimdhënies dhe të të nxënësve dhe i kanë nxitur politikëbërësit dhe edukatorët të gjejnë zgjidhje për t'i adresuar mangësitë, duke përfshirë zhvillimin e strategjive dhe materialeve të mësimdhënies dhe të të nxënësve. Shumë nga këto përpjekje kanë rezultuar me përparim të jashtëzakonshëm të niveleve të leximit (Xhaferi J. , 2014). Pika e referimit tonë për hartimin e testeve dhe krahasim është marrë testi *A-EGRA*, vlerësimi i Leximit në Klasat e Ulëta në Gjuhën Shqipe (*A-EGRA*) Kosovë, hartuar nga Programi për Arsimin Themelor (*BEP*) i përkrahur nga *USAID*-i. Materialet e para të tij janë hartuar në fillim të vitit 2012, si dhe (*A-EGRA*) Projekti i *USAID*-it “Leximi ju bën udhëheqës”, i realizuar nga Fondacioni për iniciativë arsimore dhe kulturore “Hap pas hapi” – Maqedoni, në partneritet me institucionet arsimore shtetërore të Maqedonisë së Veriut, në maj të vitit 2016.

Popullata për studim ishin nxënës nga shkolla rurale dhe urbane. Në këtë testim u përfshinë 178 nxënës, përkatësisht 83 vajza dhe 95 djem.

Testimi si instrument u përdor me kampionimin nxënës me nr. total prej 178 nxënësish, kampion i përzgjedhur në mënyrë të qëllimshme që të përfshinte të gjithë ciklin e shkollimit.

Të dhënat u përpunuan në programin SPSS prej nga u bë dhe analiza e tyre. EGRA është test individual. Testimi i një fëmije bëhet për rreth 10-12 minuta. Mësuesi mund të administrojë kombinime të ndryshme të nëntesteve, në varësi të gjykimit të tij për nevojat e nxënësve. Rezultatet për secilën detyrë mund të kategorizohen në bazë të asaj që zbulohet në lidhje me nevojat e nxënësit, varësisht nëse nxënësi është lexues “i mirë”, po përparon në rrugë të drejtë, apo është “në rrezik” të dështojë gjatë mësimit për të lexuar mire. Shumë nga këto përpjekje kanë rezultuar me përparim të jashtëzakonshëm të niveleve të leximit. Gjatë testimit të kampionit nxënës janë realizuar 7 nënteste të ndara sipas klasave, si më poshtë:

Ky testim vlerësoi këto karakteristikatë të lexuarit për shkallën e parë dhe të dytë të Arsimit Fillor:

- **Shkalla I : Lexim shkrimi**
- Saktësia e shqiptimit të tingujve;
- Saktësia e ndarjes së fjalës në tinguj e rrokje;
- Shpejtësia e leximit.
- **Shkalla II:**
- Rrjedhshmëria në lexim;
- Lexim – kuptimi;
- Dëgjim – kuptimi.

Qëllimi i këtij testimi është mbledhja e të dhënave për arritjet e nxënësve në lexim e shkrim dhe vlerësimi i tyre.

Të gjitha materialet për të realizuar testet u shfrytëzuan nga web-faqja e BEP-it , nga ku mund të vihen në dispozicion në mënyrë të lirë në <http://sq.bep-ks.org/egrash/>, por u përshtatën në përputhje me gjykimin e mësuesve dhe qëllimin e punimit.

Gjithashtu u shfrytëzua edhe informacioni për procesin e përshtatjes së instrumenteve EGRA dhe realizimit të tyre në shkolla për matjen e arritjeve të nxënësve në lexim në raportin për vlerësimin e gjendjes fillestare, në faqen : http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/RAL_Baseline_report_September_2014.pdf dhe raportin nga studimi i realizuar në maj të vitit 2015, në gjuhën shqipe në <http://www.stepb> .

Struktura e instrumenteve

Instrumenti i shkrim leximit në fushën e gjuhës (EGRA) përbëhet nga këta përbërës:

Klasa	Testi/lloji
I	1-Njohja e shkronjave dhe shqiptimi i tyre (100 kombinime të shkronjave; 1 minutë
	2-Vetëdija tingullore (Ndarja në shkronja e rrokje 10 fjalë; 1 minutë
II	3-Shpejtësia e leximit të fjalëve të njohura (100 fjalë)
	4-Diktim
III	5-Shpejtësia e fjalëve të lexuara në tregim/ minutë (tekst me 115 fjalë)
	6-Të kuptuarit e asaj që është lexuar.
IV	7-Shpejtësia e leximit të fjalëve në tekstin me 225 fjalë
	8-Të kuptuarit e asaj që është lexuar.
V	9-Të kuptuarit e asaj që kanë dëgjuar.

Testi 1:

Në klasën e parë u testuan 31 nxënës, nga këta 16 vajza dhe 15 djem. Rezultatet treguan se numri i tingujve të lexuar gabim është më i madh nga gjinia mashkullore. Nga rezultatet, pavarësisht shpejtësisë së leximit të shkronjave, shumica e nxënësve i njohin dhe i shqiptojnë saktë.

Në total nxënësit kanë lexuar 2619 tinguj/ minutë dhe i bie mesa-tarisht **84.5 fjalë /minutë** për nxënës, ndërsa saktësia është **84.5%**.

Testi 2:

Ky nëntest përmbante 10 elemente (fjalë). Nxënësi duhet ta ndante secilën fjalë në tinguj e rrokje. Ky nëntest u zhvillua në 2 minuta; rezultati i nxënësit do të jetë numri i elementeve që marrin përgjigje të saktë (d.m.th. numri i përpjekjeve, minus numri i gabimeve). Nga përpunimi rezulton se numri i fjalëve të ndara gabim është më i madh nga nxënës të gjinisë femërore.

Koha e plotë e leximit të fjalëve të njohura ishte 120 sekonda dhe u vu re se nxënësit kanë arritur të mbarojnë së lexuari para kohës standarde të përcaktuar.

Testi 3:

Ky nëntest përmban 100 fjalë të zakonshme, të marra nga lista e fjalorit të fjalëve fotografike të BEP-it për klasën II. Nxënësi duhet t'i lexonte me zë. Ky nëntest matet me kohë; rezultati është numri i fjalëve të lexuara saktë për një minutë. Në këtë test u përfshinë 31 nxënës, nga këta 17 djem e 14 vajza.

Nga rezultatet e testit u konstatua se 62.5% e nxënësve pjesëmarrës nuk bënë asnjë gabim, 15.6% e nxënësve lëxuan nga një fjalë gabim, 12.5% e nxënësve bënë 2

gabime, 6.3% e nxënësve bënë 3 gabime, 3.1% nuk mori pjesë. Nga rezultatet u evidentua se numri i fjalëve të lexuara gabim është më i madh nga nxënësit djem. Koha e kaluar nga çdo nxënës është 60 sekonda në bazë të të dhënave të mbledhura, duke kaluar kështu standardin për leximin e 10 fjalëve gjithsej. Rezultati i testit ullogarit nëpërmjet formulës për çdo nxënës duke llogaritur edhe përqindjen përkatëse.

Nr. i fjalëve të lexuara saktë për minutë = Nr. i fjalëve të lexuara saktë x $\frac{60}{\text{kohën e kaluar}}$.

Në total nga nxënësit lexuan 2011 fjalë/ minutë dhe rezulton që mesatarja për çdo nxënës të jetë mesatarisht **67** fjalë/ minutë.

Testi 4:

Nëntesti i diktimit mund të shihet edhe si testim i procesit të leximit në veçanti, por nga ana e kundërt. Aftësia e nxënësve të dëgjojnë tingujt dhe me saktësi t'i shkruajnë ata në shkronja dhe fjalë që korre-spondojnë në tingujt që dëgjojnë, tregon suksesin e tyre me parimet alfabetike. Aftësia e tyre për të shkruar një fjali me saktësi tregon zotësinë e tyre në gramatikë dhe aftësinë e tyre për të prodhuar përbërësit kryesore të shkrimit, tregon aftësinë e tyre për të përdorur këto përbërës, si pjesë e procesit të leximit.

Mësuesi mbikëqyrës i testit lexon një fjali të shkurtër, të cilën nxënësi e shkruan. Rezultati i shkrimit është saktësia e pesë fjalëve kryesore, hapësira në mes të fjalëve, radha e fjalëve, pikësimi dhe shkronja e madhe.

Testi u realizua me 32 nxënës, të klasave të dyta .

Nga shqyrtimi i rezultateve u vu re se përqindja e fjalëve të shkruara gabim është më e madhe te vajzat krahasuar me djemtë. Gjithashtu në përfundim të provës u evidentua se ka nxënës që kanë lënë fjalë të pa-shkruara gjatë diktimit.

Testi 5:

Testi i rrjedhshmërisë përfshin leximin e një teksti të shkurtër nga nxënësi. Ky test matet me kohë dhe rezultati do të jetë numri i fjalëve të lexuara saktë për një minutë. Më pas nxënësi duhet t'u përgjigjet pyetjeve të kuptimit në lidhje me atë që sapo ka lexuar. Në këtë test u përfshinë 42 nxënës , nga këta 20 vajza e 22 djem.

Lexuesit e rrjedhshëm janë në gjendje të lexojnë shpejt, saktë dhe me intonacion të duhur. Kur lexojnë me zë, lexuesit e rrjedhshëm lexojnë frazat dhe përdorin intonacionin në mënyrë të saktë. Leximi i tyre është i lirshëm, i kuptueshëm dhe ka emocion. Nxënësit që nuk kanë rrjedhshmëri gjatë leximit me zë, gjenden në

pozitë të vështirë. Në mënyrë që të kuptojnë atë që lexojnë, nxënësit duhet të jenë në gjendje të lexojnë rrjedhshëm në të dyja rastet, edhe kur lexojnë në heshtje, edhe kur lexojnë me zë. Nëse teksti është lexuar me vështirësi dhe në mënyrë joefikase, atëherë nxënësi do ta ketë vështirë të kujtojë se çfarë ka lexuar, apo të lidhë idetë e shprehura në tekst me njohuritë e tij paraprake. Rrjedhshmëria është e rëndësishme edhe për motivimin, sepse nxënësit që lexojnë me vështirësi kanë më pak dëshirë për të lexuar.

Mesatarisht u lexuar **105.5 fjalë / minutë**. Nga analiza e lidhjes midis gjinisë së nxënësit dhe fjalëve të lexuara për minutë, rezulton se numri më i madh i fjalëve të lexuara për minutë është nga gjinia femër. Në total vajzat lexuan **1986 fjalë/minutë** që do të thotë se mesatarisht kanë lexuar **99.3 fjalë / minutë**. Vlen të përmendet fakti se shumica e vajzave e kanë lexuar tekstin me 115 fjalë në më pak se 1 minutë.

Testi 6 për rrjedhshmërinë në lexim dhe të kuptuarit u zhvillua edhe për klasën e katërt për të parë rrjedhshmërinë dhe të kuptuarit e asaj që nxënësi lexon. Nga rezultatet e analizuara rezultoi se mesatarisht u lexuan **146 fjalë / minutë**. Rreth 16 nxënës lexuan mbi **150 fjalë/ minutë**, 9 prej të cilëve mbi **170 fjalë /minutë**. Përsa i përket përqindjes së gabimit rezulton se 5 nxënës lexuan me 17% gabime, 12 nxënës lexuan me 41.2 % gabime, 10 nxënës me 34.5 % gabime dhe vetëm 2 nxënës lexuan me 6.9 % gabime. Nga korrelacioni i të dhënëve rezulton se pavarësisht rrjedhshmërisë së lartë në të lexuar me fjalë/minutë, % e fjalëve të lexuara gabim është e konsiderueshme.

Testi 7: Dëgjim-kuptimi zakonisht nuk mësohet në shkollë, por fitohet natyrshëm. Prandaj testimi i dëgjim-kuptimit veçmas nga lexim-kuptimi është shumë i rëndësishëm, sepse të testuarit e dëgjim-kuptimit është një tregues i zhvillimit gjuhësor të nxënësit. Performanca e dobët në dëgjim-kuptim është tregues se nxënësit nuk kanë fond të mjaftueshëm të fjalëve në fjalorin e tyre, gjë që pritet edhe nga materialet e leximit. Performanca e mirë në dëgjim-kuptim, e kombinuar me performancë të dobët në lexim-kuptim, është tregues i vështirësive në lexim. Nxënësi dëgjon mësuesin mbikëqyrës duke e lexuar një tekst të shkurtër me zë; pastaj i përgjigjet pesë pyetjeve në lidhje me të, duke mbuluar nivele të ngjashme me pyetjet e lexim-kuptimit, por me pak sfiduese. Rezultati i nxënësit do të jetë numri i përgjigjeve të sakta. Në këtë test u përfshinë 46 nxënës, nga këta 21 janë vajza e 25 janë djem.

Në bazë të rezultateve të arritura, kjo performancë u klasifikua si: e dobët, e mjaftueshme, shumë e mirë, me një nivel mesatar prej 57.8% që konsiderohet një nivel jo shumë i mirë.

Llogaritja e rezultateve:

Përqindja mesatare e zgjidhjes së instrumentit EGRA bazohet mbi P-vlerën mesatare që fitohet kur rezultati mesatar i arritur në test do të pjesëtohet me rezultatin e mundshëm maksimal dhe kjo shumëzohet me 100.

Tabela 1. Rezultatet mesatare të nxënësve në testin EGRA për lexim shkrimin klasa I-II

Klasa	I	II
Shqiptimi i tingujve	84.5 tinguj/minutë Vajza t= 88.4 tinguj /minutë Djemtë = 79.9 tinguj /minutë	-----
Ndarja e fjalëve në tinguj / shkronja	73.2% të ndara saktë 4.83% të ndara gabim 21.9% të pandara	-----
Diktim	-----	92.5% kanë shkruar saktë

Tabela 2. Rezultatet mesatare të nxënësve në testet EGRA sipas klasave

Klasa	II	III	IV	V
Fjalë të lexuara saktë në minutë	67fjalë/min	105.5 fjalë/min	146 fjalë/min	----- -
Standardi ndërkombëtar për të lexuarit e rrjedhshëm	47-53 fjalë/min	72-89 fjalë/min		
Të kuptuarit e asaj që është lexuar	-----	55.5%		-----
Standardi ndërkombëtar		80%		
Të kuptuarit e asaj që është dëgjuar	-----	-----	-----	57.8%

Përfundime

Ajo që u vu re në testin mbi shqiptimin e tingujve ishte diferenca e dukshme në lexim midis djemve dhe vajzave. Vajzat janë më të shkathta se djemtë. Ato lexojnë deri në 8.5 fjalë më shumë për minutë.

Duke e krahasuar me standardin e EGRA-s, ku një lexues në rrezik shqipton saktë për minutë më pak se 25 tinguj, një lexues mesatar shqipton saktë deri në 45 tinguj në minutë, ndërsa një lexues i mirë shqipton më shumë se 45 tinguj në minutë, në testimet e bëra nga mësuesit tanë niveli i lexuesve të testuar është i kënaqshëm. Të gjithë nxënësit shqiptojnë më shumë se 65 tinguj në minutë. Mendojmë se ky rezultat i kënaqshëm vjen nga puna e e mësuesve të klasës së parë, metodat e përdorura për njohjen dhe drejtshqiptimin e saktë të tingujve dhe mbështetjes së madhe nga ana e prindërve.

Në klasën e dytë nxënësit lexojnë 67 fjalë/minutë duke e krahasuar me 53 fjalë/minutë që është standardi EGRA (SHBA). Nga ky rezultat doli se nxënësit e klasës së dytë lexojnë 0.8 fjalë/minutë më shumë se standardi.

Në klasën e tretë nxënësit lexojnë 105.5 fjalë/minutë duke e krahasuar me 89 fjalë/minutë që është standardi i EGRA-s. Kjo tregon se nxënësit e klasës së tretë lexojnë 0.8 fjalë në minutë më shumë se standardi. Që të kuptohet një tekst, sipas standardit të EGRA-s, lexuesi duhet të kuptojë 80% të tekstit, ndërsa lexuesit tanë arrijnë të kuptojnë 55.5% të asaj që lexojnë.

Në klasën e katërt nxënësit lexojnë 146 fjalë për minutë dhe, duke e krahasuar me standardin 120 fjalë për minutë, nxënësit e testuar lexojnë 0.8 fjalë më shumë në minutë. Përsa i takon të kuptuarit të asaj që lexon, nxënësit e klasës së katërt kuptojnë 68% të pjesës që lexojnë, ndërsa në klasën e pestë nxënësit kuptojnë 57.8% të asaj që dëgjojnë.

Duke analizuar arritjet e nxënësve në tematikën “ Të lexuarit” vëmë re se nxënësit e klasës së dytë dhe të tretë (ku kemi të lexuarin fillestar) kanë arritje më të larta duke e krahasuar me standardin ndërkombëtar për të lexuarit e rrjedhshëm (sipas testit EGRA). Ajo që bie në sy në arritjet e shpejtësisë në lexim, janë rezultatet e kënaqshme. Shqetësuese është ndryshesa tepër e madhe midis nxënësve. Në të njëjtën klasë gjen nxënës që lexojnë me shpejtësi 145 fjalë/minutë dhe të tjerë që munden të lexojnë 40 fjalë për minutë e më pak.

Standardi i EGRA-s për një lexues në rrezik është më pak se 40 fjalë për minutë, për një lexues mesatar nga 40- 60 fjalë për minutë dhe për një lexues të mirë më shumë se 60 fjalë për minutë. Duke e krahasuar me standardin, vëmë re se nxënësit tanë lexojnë shumë mirë dhe shumica e tyre futet te lexuesit e mirë. Por, me gjithë rezultatet e larta në lexim nga shumica e nxënësve, bie në sy një numër i vogël nxënësish që lexojnë nga 4-40 fjalë në minutë. Këta nxënës janë të rrezikuar për të mos arritur shprehitë e shkathtësitë e të lexuarit. Nga konstatimet e bëra gjatë testeve, këta nxënës janë vlerësuar si nxënës me nevoja të veçanta edukative, si dhe vështirësi në të nxënë dhe ndiqen me plane edukative individuale. Një pjesë e tyre janë konstatuar si nxënës që kanë probleme sociale në familje dhe nuk kanë kushte të përshtatshme për lexim, çka ndikon për mundësitë e pakta të tyre, mbështetjen për të lexuarit mungesën e motivimit tek ata për lexim.

Duke iu referuar rezultateve të testeve vihen re disa problematika. Nxënësit kanë rrjedhshmëri të lartë në të lexuarin fillestar, por kuptueshmëri më të ulët se standardi. Kjo ndodh sepse nxënësit lexojnë në mënyrë mekanike, pra ata përdorin procesin pamor në lexim dhe nuk përdorin procesin mendor, nuk përpiqen të përdorin trurin për të zbërthyer informacionin që shohin e lexojnë. Ky mund të konsiderohet si një shqetësim i ndjeshëm, sepse qëllimi i leximit është të kuptuarit

i asaj që lexojnë dhe nëse nxënësit nuk kuptojnë atë që lexojnë, atëherë nuk mund të flasim edhe për rezultate apo objektiva të arritura në fushën e leximit. Ky fakt është shqetësues, sepse tregon qartë edhe punën e mësuesit dhe metodat që përdor, tregon atë se në çfarë këmbëngul mësuesi gjatë leximit fillestar (çka nënkuptohet se ai këmbëngul te rrjedhshmëria, pra mjaftohet me të mësuarin për të lexuar). Mësuesit, duke mos përdorur strategjitë e duhura për përvetësimin e gjithë përbërësve të leximit, dështojnë në realizimin e qëllimit të leximit që është të kuptuarit. Është puna dhe strategjitë e mësuesit që duhet të drejtojnë nxënësin drejt të lexuarit logjik. Mendojme se problemi i leximit duhet konsideruar që në hapat e parë të leximit formal, që në klasën e parë, ku detyra e mësuesit është të mësojë nxënësin se si të mësojë e mendojë në mënyrë të kuptimshme, për të mos harruar se kultura e të lexuarit dhe interesi për të është detyrë e familjes, në radhë të parë dhe e institucioneve parashkollore. Në kontekstin shkollë, është detyrë e mësuesit për të zhvilluar leximin efektiv e të menduarin kritik sidomos nëpërmjet pyetjeve. Me anë të tyre mësuesi e nxit nxënësin të bëjë përshkrime, të mbajë qëndrimin e tij për atë që lexon, të argumentojë qëndrimin e tij etj.

Mbi bazën e rezultateve të testeve dhe përmirësimin e procesit të të lexuarit mendojmë se duhet të mbahen parasysh këto rekomandime:

Duhet bërë përpjekje për të integruar më së miri pesë kompetencat gjuhësore dhe komunikuese: të lexuarit, të shkruarit, të folurit, të dëgjuarit dhe përdorimin e drejtë të gjuhës, si një kërkesë thelbësore e qasjes së re kurrikulare, por që ende nuk është kuptuar apo/dhe zbatohet në nivelin e kërkuar.

Përzgjedhja e teksteve letrare e joletrare të jetë e mirëmenduar nga autorët e teksteve shkollore;

Tekstet të kenë një aparat më të pasur pedagogjik që ta ndihmojë nxënësit drejt një të menduari kritik dhe të jetë në funksion të tij;

Mësuesit të ndihmohen më materiale, module trajnimi, ku të shohin nga afër zbatimin e strategjive të leximit tek nxënës me stile të ndryshme të nxëni;

Të zhvillohen workshope, me qëllim shkëmbimin e përvojave të mësuesve në përdorimin e strategjive në lexim;

Të ndihmohen mësuesit me teste të standardizuara nga për të lexuarin e kuptimshëm;

Ekipet lëndore në shkollë të mos jenë formale, por duhet të evidentojnë problemet që hasen tek nxënësit dhe të zhvillojnë veprimtari praktike për minimizimin e pengesave në lexim;

Të krijohen kushte për një nxënie të suksesshme, përgatitje e nxënësve për të marrë vendime, për të mbajtur qëndrime, për t'u orientuar drejt të menduarit kritik e krijues, për të vlerësuar burimet e duhura, për të shtuar dëshirën për të lexuar.

BIBLIOGRAFI

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print (A Bradford Book)*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- CDEACF. (2011). *9 Competences Essentielles*. Retrieved 06 15, 2019, from <http://www.competencesessentielles.ca>.
- Dechant, E. (1991). *Understating and Teaching reading. An Interactive Model*. Hillsdale: Nj Laurence Erlbarum Associates.
- Gjokutaj, M. (2014). *Didaktika e Gjuhës Shqipe*. Tiranë: SHBLU.
- Grup autorësh . (1998). *Studio gjithccka ,arsyes vendin e parë*. Tiranë: AEDP.
- Jennings, J. H., Caldwell, J. S. & Lerner,J. W. (2014). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies (Vol. 7)*. Illinois: Pearson.
- MASR & IZHA. (2014). *Kurrikula-berthame-1-5*. Retrieved 07 10, 2019, from <http://izha.edu.al>.
- MASR& IZHA. (2014). *Korniza-Kurrikulare.pdf*. Retrieved 07 10, 2019, from <http://izha.edu.al>.
- Pollatsek, A. & Rayner, K. (1989). *The Psychology of Reading*. Hillsdale: NJ: Lawrence.
- Rhodes, L. &. (1993). *Windows into literacy:Assessing learners K-8*. . Portsmouth: NH: Heinemann.
- Smith, F. (2004). *Understandin Reading*. New Jersey: Lawrance Erlbaum associates.
- Xhaferi, J. (2014). *Vlerësimi i leximit në klasat e hershme (A-EGRA)*. Prishtinë: BEP & USAID.

**BUJAR AGO
IRENA NIKAJ**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Edukimit
ago.bujar@yahoo.com
inikaj@unkorce.edu.al**

TË MËSUARIT MOBIL DHE EDUKIMI-RASTI I SHKOLLËS SË BASHKUAR, DVORAN1

Abstrakt

Të mësuarit mobil në peizazhin e mësimit të hapur dhe në distancë, mban premtime dhe ofron mundësi të reja interesante. Për të kuptuar dhe përqaftuar këto mundësi brenda konteksteve dhe rrethanave të ndryshme është e domosdoshme të kuptohet thelbi i fenomenit. Në këtë drejtim, së pari duhet të kuptojmë bazat themelore të të mësuarit mobil dhe të fitojmë njohuri në atë që nënkupton të mësuarit mobil.

Duke përdorur pasqyrimin kritik, ky punim sqaron se çfarë është mësimi duke nënvlerësuar dhe keqkuptimet që lidhen me të mësuarit mobil. Duke pranuar mësimet e marra nga përvoja e kaluar, autorët hulumtojnë më pas mundësitë që ofron mësimi. Sfidat dhe rreziqet e të mësuarit diskutohen për të ndihmuar ata që janë të prirur t'i pranojnë këto mundësi, në shmangien e rreziqeve dhe kurtheve të panevojshme. Punimi përfundon duke ndarë disa mendime mbi të ardhmen e të mësuarit mobil.

Këto këndvështrime të mësimit kërkojnë të japin një përmbledhje të asaj që nënkupton të mësuarit celular, të njohin arritjet e të mësuarit celular deri më sot dhe të stimulojnë mundësitë në mësimin e hapur dhe në distancë, duke minimizuar efektet e mundshme negative të ndryshimeve teknologjike, sociale dhe pedagogjike.

Fjalë kyçe: *Mësim mobil; të mësuarit mobil, keqkuptime të të mësuarit mobil; e ardhmja e të mësuarit mobil*

Hyrje

Mësimi mobil u shfaq si një koncept i ri drejt fundit të mijëvjeçarit të kaluar, pasi edukatorët (mësuesit/pedagogët/praktikuesit) filluan të eksplorojnë përdorimin e teknologjive mobile në mjediset mësimore dhe të të nxëniet. Disa projekte pilot u

¹ Ky punim është një përmbledhje nga tema e diplomës, që studenti i “Masterit Profesional”, B. Ago, paraqiti në provimin mbyllës të studimeve “Master”, për vitin akademik 2018-2019

shfaqën në fillim të viteve 2000, jo vetëm në vendet e zhvilluara, por edhe në vendet në zhvillim dhe mjediset rurale (UNESCO, 2012a).

Hulumtime të hershme dhe ligjërimi akademik u përqendruan në përcaktimin e mësimit si një disiplinë e re në zhvillim. Vitet e fundit, shumë projekte kanë asistuar në pjekurinë e mësimeve mësimore dhe shumë është bërë tashmë për të integruar mësimin në arsimin e përgjithshëm. Sidoqoftë, të mësuarit mobil është ende në fillimet e tij dhe ne jemi thjesht duke parë majën e ajzbergut.

Të mësuarit mobil mban shumë premtime dhe ofron mundësi interesante për mësimin e hapur dhe në distancë. Në mënyrë që të kuptojmë dhe të përqafojmë mundësitë, së pari ne kemi nevojë për të kuptuar se për çfarë mësimi kemi të bëjmë. Në pjesën e mëposhtme, ne diskutojmë konceptet e gabuara që lidhen me mësimin. Ne e ndjekim këtë me një përmbledhje të kushteve pedagogjike të ofruara nga të mësuarit mobil dhe ne ofrojmë një përmbledhje të sfidave me të cilat përballet aktualisht.

KUPTIMI PËR TË MËSUARIT MOBIL

Keqkuptime rreth të mësuarit mobil

Është shkruar shumë për të përshkruar dhe përcaktuar të mësuarit mobil. Disa autorë ofrojnë përkufizime teknocentrike të mësimit të të mësuarit mobil, duke u përqendruar në teknologji dhe pajisje fizike, në përjashtim të përvojës mësimore, që mund të ofrojë mësimi nga të nxënit (Traxler, 2007). Kur shikojmë historinë e të mësuarit mobil, Traxler (2009) përcakton disa faza të koncepteve të të mësuarit mobil. Fillimisht u përqëndrua në teknologjinë celulare si e tillë. Kjo ndryshoi gradualisht në një përqëndrim në lëvizjen e nxënësit dhe qasjen e qetë në përkrahjen e mësimit.

Parsons (2014) përdori në mënyrë të duhur një numër supozimesh ose keqkuptimesh në përpjekje për të përshkruar se çfarë është mësimi. Ne ndjekim padinë dhe, përmes një reflektimi kritik mbi keqkuptimet më të spikatura rreth të mësuarit mobil, sqarojmë se çfarë është.

1. Të mësuarit mobil është të nxënit ndërsa lëviz

Ky keqkuptim gjithashtu mund të bazohet në supozimin se "celular" i referohet lëvizshmërisë - me fjalë të tjera, të mësuarit ndërsa "je në lëvizje". Interesante në këtë drejtim, siç theksohet nga Parsons (2014), është se ne rrallë mësojmë ndërsa lëvizim fizikisht. Ai vazhdon duke konfirmuar se ne priremi të marrim mjetet tona të mësimit me vete në vendet e përshtatshme. Ne duhet të pranojmë megjithëse shumë nxënës që përdorin transportin publik, në të vërtetë marrin pjesë në aktivitete mësimore ndërsa janë në lëvizje. Ky nuk është keqkuptimi;

keqperceptimi qëndron në faktin se të mësuarit mobil mund të ndodhë ndërsa nxënësi është statik. Nxënësi nuk ka nevojë të jetë fizikisht në lëvizje.

2. Të mësuarit mobil i referohet të nxënimit me telefona celularë

Telefonat celularë natyrisht nuk janë lloji i vetëm i pajisjes mobile që mund të përdoret për të mësuarit mobil. Kjo më pas hap diskutimin se cilat lloje të pajisjeve mobile duhet të konsiderohen si pajisje mësimore. Disa studiues përfshijnë laptopë në përkufizimet e tyre (Corbeil dhe Valdes-Corbeil, 2007), ndërsa të tjerë mendojnë se një laptop kufizon 'lëvizjen' e një nxënësi dhe se një pajisje e lëvizshme do të ishin ato pajisje që mund të operohen në duart e një nxënësi (Mellow , 2010 në Crescente dhe Lee, 2011; Traxler, 2007). Me fjalë të tjera, se duhet të jenë pajisje dore. Çështja e rëndësishme këtu është se keqperceptimi është rreth “telefonave celularë” si pajisja dalluese për mësimin.

3. Të mësuarit mobil është gjithçka rreth pajisjeve të lëvizshme

Ky është sigurisht një keqkuptim shumë i zakonshëm dhe një grackë që duhet ta shmangim gjithmonë. Teknologjia gjithmonë duhet të vlerësohet si aftësuesi dhe jo si nxitësi i veprimtarive tona mësimore dhe të nxënimit. Qëllimi kryesor i integritit të teknologjisë në kontekstet e mësimdhënies dhe të nxënimit është të përmirësojë përvojën e të nxënimit. Fatkeqësisht, një organ i madh studimesh pilot dhe provash në përdorimin e teknologjisë për përmirësimin e përvojave dhe rezultateve të mësimdhënies dhe të nxënimit janë pa themele arsimore të qarta (Kukulska-Hulme et al. Në Nuri et al., 2014). Përdorimi i teknologjisë nuk rezulton automatikisht në praktika efektive të mësimdhënies dhe të nxënë të thellë domethënës përveç nëse praktikohet përdorimi efektiv pedagogjik i teknologjisë (Ng'ambi, 2013).

4. Të mësuarit mobil është thjesht të nxënimit me qasje në pajisjet e lëvizshme

Të mësuarit mobil është përcaktuar nga disa studiues në këtë fushë si “eLearning” duke përdorur pajisje mobile (Pinkwert et al., 2003 në Caudill, 2007). Disa skeptikë i referohen të mësuarit mobil si "e-Learning lite" pasi ata besojnë se mund të ofrojë vetëm copa të përmbajtjes (Hlodan, 2010). Është përkufizuar gjithashtu si një nënbashkësi eLearning dhe / ose si një zgjatje eLearning (Crescente dhe Lee, 2011). Megjithatë kjo është e vërtetë në një farë mase, Parsons (2014) saktë thekson se kjo pamje nuk merr parasysh ndonjë nga mundësitë shtesë të pajisjes celulare, për shembull ndërjegjësimi i vendndodhjes dhe komunikimi bashkëpunues sinkron dhe asinkron.

5. Të mësuarit mobil është mësimi në distancë dhe jo veprimtari ballëpërballë në klasë

Është e panevojshme të theksohet se ka shembuj të shkëlqyeshëm të veprimtarive të suksesshme të mësimit që ndodhin si në mjediset mësimore nga distanca ashtu edhe në mjediset e klasës ballëpërballë. Në një shembull, nxënësit mund ta shtrijnë mësimin e tyre zyrtar ballëpërballë tek detyrat e shtëpisë, udhëtimet në terren dhe vizitat në muze duke rishikuar materialin mësimor në pajisjet mobile ose duke mbledhur dhe analizuar informacionin duke përdorur pajisje dore (Sharples, Taylor dhe Vavoula, 2005). Mësimi është shumë i përshtatshëm për mësimin në distancë, por përfundimisht nuk është i zbatueshëm vetëm për mësimin në distancë.

6. Të mësuarit mobil do të thotë të kesh qasje në materialet mësimore përmes pajisjeve të lëvizshme

Keqkuptimi këtu është se ai duhet të jetë "plotësisht / plotësisht i lëvizshëm" në mënyrë të ngjashme me konceptin "plotësisht në internet" në rastet e-Learning të dorëzuara vetëm në internet. Pika e rëndësishme që duhet të kuptojmë këtu është se mundësitë e mësimit mund të jenë përbërës të vegjël, aktivitete ose ngjarje brenda çdo mënyre të dorëzimit. Çelësi do të ishte në vlerën që komponenti i mësimit shton suksesin dhe cilësinë e mësimit dhe të nxënësve.

7. Të mësuarit mobil përdor metodologjitë aktuale të mësimit

Shumë është hulumtuar dhe shkruar për faktin se kalimi nga arsimit ballë për ballë në e-Learning nuk është një rast thjesht i konvertimit të materialeve mësimore në mësimin në distancë dhe format elektronik, dhe bërja e tij e arritshme përmes Internetit. Tani është një "pa-ndërrhyrje" e pranuar që e-Learning siguron mundësi të reja dhe unike për mjedisin mësimor dhe të nxënësve, për sa i përket, për shembull, materialeve mësimore multimediale të pasura me burime, ndërveprimet dhe komunikimet. E njëjta vlen edhe për të mësuarit mobil. Ne thjesht nuk mund të përdorim modelet ekzistuese të mësimit elektronik në distancë dhe metodologjitë e mësimit. Është thelbësore që të rihartohen aktivitetet tona të mësimit dhe të nxënësve që të jenë në gjendje të maksimizojnë mjediset tona mësimore dhe të shfrytëzojnë mundësitë e reja dhe unike që ofron mësimi.

Si përmbledhje, duke reflektuar mbi të gjitha mitet e diskutuara dhe duke lëvizur drejt një përkufizimi të përshtatshëm dhe bashkëkohor të mësimit, do të dëshironim të bënim jehonë fjalëve të David Parsons:

“Për të siguruar që sistemet e ardhshme të mësimit të përmbushin potencialin e tyre të plotë, është e nevojshme që të kuptuarit tonë të të mësuarit mobil përfshin të gjitha karakteristikat e tij unike dhe që ne të njohim se çdo formë e të mësuarit

që merr ritmin duke përdorur një pajisje celulare është mësimi, qoftë në lëvizje apo statike, qoftë në ambiente zyrtare apo joformale, qoftë duke punuar në bashkëpunim apo vetëm”. (Parsons, në Ally & Tsinakos, 2014).

Tani kemi shpjeguar disa nga keqkuptimet më të rëndësishme. Le të kalojmë këto dhe të shqyrtojmë mundësitë që të mësuarit mobil ofron për mësimin mobil dhe në distancë.

MUNDËSITË NËPËRMJET TË MËSUARIT MOBIL

Mundësitë pedagogjike të ofruara nga të mësuarit mobil

Të mësuarit mobil është i përshtatshëm për hartimin e mjediseve të të nxënësve për një larmi kontekstesh mësimore (Crescente dhe Lee, 2011). Në këtë pjesë, ne shikojmë mundësitë e përgjithshme që ofron të mësuarit mobil.

Mbështetje administrative dhe motivuese përmes SMS-ve

Institucione të ndryshme të distancës dhe arsimit të lartë në disa vende në zhvillim pilotuan përdorimin e SMS-ve në celularë shumë themelore që nga fillimi i viteve 2000 (Brown, 2004 dhe 2005; Mostert, 2010; Naidoo, 2011; UNESCO, 2012b). Është një mjet shumë i thjeshtë por shumë i fuqishëm për të komunikuar lehtë dhe në kohë me grupe të mëdha të nxënësve apo edhe individualisht. Shumë institucione janë ende duke përdorur SMS me shumicë si një mjet i rregullt komunikimi për nxënësit, jo vetëm në mjediset rurale për nxënësit në distancë, por edhe në kampuset e banimit. Teknologjitë SMS tani janë integruar plotësisht në shumicën e sistemeve të menaxhimit të mësimin.

Problema për t'u zgjidhur në telefona të thjeshtë

Shumë studime të rasteve janë raportuar gjatë dekadës së kaluar, ku pyetje me zgjedhje të shumëfishta janë zbatuar në mjedise mësimore për t'u përdorur në celularët bazë. Në shumicën e rasteve, nxënësit i përgjigjen secilës pyetje thjesht duke shtypur germën ose numrin dhe duke iu përgjigjur SMS-ve që kanë marrë me pyetjet. Ekzistojnë disa shembuj të sistemeve më të sofistikuar dhe të automatizuara të përgjigjes së SMS-ve dhe sistemeve që funksionojnë në celularët bazë. Ato shpesh përdoren për shërbime të përmbajtjes me bazë vendndodhjeje dhe shërbime informacioni të bazuara në menu.

Kuizet kanë rezultuar të efektshme në mësimdhënie dhe mësimnxënie kur përdoren si një strategji për përmirësimin e të mësuarit. Kuotat e rastësishme mund të inkurajojnë nxënësit të studiojnë më shumë, të jenë të angazhuar vazhdimisht me materialin, të përjetojnë më pak ankth në test, dhe ndoshta rezultate më të larta në testet e standardizuara (Roediger dhe Karpicke, 2006).

Mundësitë audio-vizuale

Telefonat inteligjentë dhe tabletët janë bërë pajisje të fuqishme për shkak të funksioneve të tyre të pasura dhe miqësore për përdoruesin audio-vizual. Këto pajisje mobile mund të kapin dhe shfaqin imazhe me rezolucion të lartë, regjistrojnë dhe luajnë audio dhe video me cilësi të arsyeshme, t'i ndajnë këto artikuj me miqtë përmes MMS (shërbimi i mesazheve multimediale), Bluetooth, komunikimi në terren afër, posta elektronike dhe mesazhet e çastit; ose publikoni artikujt në internet dhe media sociale. Ka pothuajse një bollëk mjetesh, aplikacionesh dhe teknologjish në dispozicion për arsimtarët dhe nxënësit që të bëjnë përdorimin e materialeve audio-vizive në veprimtaritë e tyre mësimore.

Mësimi i gjuhës me audio të pasur

Çelësi i mëimit efektiv të gjuhës qëndron në dëgjimin dhe të folurit e gjuhës - shqiptimi luan një rol të rëndësishëm. Regjistrimi audio dhe funksionalitetet e riprodhimit në pajisjet mobile bëjnë të mundur që nxënësit mobil të lexojnë një fjalë ose fjali me zë të lartë ndërsa e regjistrojnë atë, duke e riprodhuar përsëri për të dëgjuar shqiptimin e tij/saj, dhe ta krahasojnë atë me klipin e saktë audio të dhënë nga mësimi i gjuhës program. Kjo është shumë e dobishme për praktikën me gojë dhe për të zvogëluar ankthin midis folësve të gjuhës së dytë (Huang and Hung, 2010). Regjistrimet me zë i lejojnë dëgjuesit të rishfaqin përmbajtjen aq sa dëshirojnë dhe inkurajojnë të mësuarit aktiv, reagimet audio dhe mësimin reflektues (Ng'ambi dhe Donnelly, 2010). Më e mira nga të gjitha është që nxënësi mbart me vete këtë mjedis mësimi, kudo që shkon, duke mësuar një gjuhë të re kudo, në çdo kohë dhe me ritmin e tyre.

Vendndodhja dhe GPS

Disa nga shembujt më të njohur të mëparshëm të aplikacioneve të mëimit të ndërgjegjësuar për vendndodhjen dhe kontekstin kanë qenë në muze (Lonsdale et al., 2004). Informacioni në lidhje me artefaktet muzeale shtyhet në pajisjen celulare të një nxënësi kur ai ose ajo i afrohet afërsisht artefaktit. Megjithatë aplikacionet muzeale mbeten të njohura, shumë shembuj bashkëkohorë të aplikacioneve të ndërgjegjësuar për vendndodhjen mund të gjenden në qytete të ndryshme dhe mjedise urbane siç janë qendrat tregtare, aeroportet dhe natyrisht ambiente të ndryshme që lidhen me udhëtimet. Gjenerata e fundit e telefonave inteligjentë si dhe disa tableta janë të pajisur me funksione GPS (sistemi i pozicionimit global) që ofrojnë të dhëna për vendndodhjen dhe kohën. Përparësitë e ndërgjegjësimit të vendndodhjes janë që informacioni i rëndësishëm dhe udhëzues mund të shtyhet në pajisjen celulare të një nxënësi për të siguruar një mjedis të mësuar të personalizuar, të bazuar në vendndodhje dhe ndërveprim. Për

shembull, Wood dhe Romero (2010) raportojnë për përdorimin e një aplikacioni mësimor të aktivizuar GPS. Aplikacioni, i njohur si MoveGrapher, lejon nxënësit e fizikës të kuptojnë grafikët kinematikë duke gjeneruar dhe shfaqur grafikët e kohës dhe shpejtësisë së lëvizjes së tyre ndërsa ecin dhe vrapojnë.

MJETET MOBILE DHE LLOJET E TË NXËNIT

Të nxënit kontekstual dhe situacional

Zhvillimet në mjediset e të mësuarit kontekstual i lidhin aplikacionet e lëvizshme me kontekstin aktual të nxënësit (p.sh. vendndodhja, drejtimi, aktiviteti, rrethina dhe koha) dhe lejojnë që nxënësi të regjistrojë aktivitetet kontekstuale dhe të bashkëveprojë me rrethinën. Teknologjitë e ndërgegjegësuar nga konteksti bëjnë të mundur rritjen e mjedisit të nxënësit me informacion dhe shërbime përkatëse dhe mbështetëse. Puna në terren ofron një shembull shumë të mirë praktik të të mësuarit kontekstual dhe të vendosur. Aplikacionet celulare mund të kombinohen dhe integrohen me shërbime të bazuara në re (cloud) dhe aplikacione multiplatformë për të mundësuar mësimin ndërkontekst dhe mësimin për mbështetjen e performancës (Wong and Looi, 2011).

Lojrat serioze dhe simuluese

Simulimet janë burime shumë të fuqishme për të nxënë dhe mësuar koncepte komplekse, teknike dhe madje abstrakte. Lojrat serioze e marrin atë një hap ose dy më tej dhe ofrojnë mundësi për të angazhuar nxënësit në kuptime dhe emocionuese, si dhe aktivitete arsimore konkurruese. Lojrat serioze përdorin pedagogji për të futur udhëzime në përvojën e lojërave (Greitzer, Kuchar dhe Huston, 2007 në Tseklevs et al., 2014). Më tej, Tseklevs et al. (2014) bëjnë një dallim midis mësimin të bazuar në lojë dhe lojërave serioze pasi që i pari përfshin një larmi më të gjerë platformash të lojërave ndërsa lojrat serioze përdorin kryesisht platforma të teknologjisë së lojërave, lojëra tastierë, lojëra në internet dhe lojëra mobile.

Lojrat serioze mund të përdoren për të lehtësuar mësimin bashkëpunues dhe të bazuar në probleme duke rritur motivimin dhe performancën e nxënësit (Burguillo, 2010). Motivimi i nxënësve korrespondon me një seri të proceseve fiziologjike që ndikojnë në drejtimin, fuqinë dhe këmbënguljen e sjelljes (Moos dhe Marroquin, 2010). Simulimet lejojnë zhvillimin e një game të aftësive të rendit më të lartë dhe psikomotor në një mjedis virtual. Connolly et al. (2012) realizoi një rishikim sistematik të literaturës duke hetuar ndikimet e mundshme pozitive të lojrave në lidhje me të mësuarit, rritjen e aftësive dhe angazhimin. Rishikimi zbuloi se ndikimet më të shpeshta që ndodhnin në lojëra serioze ishin përvetësimi i njohurive, rezultatet emocionale dhe motivuese.

Realiteti i shtuar dhe prania e gjithëpërfshirjes

Realiteti i shtuar i referohet aplikacioneve ku objektet digjitale kanë lidhje me objektet fizike (Specht, Ternier & Greller, 2011). Fitzgerald et al. (2012) konsideron një përkufizim të punës të realitetit të shtuar për të përfshirë shkrirjen e çdo informacioni digjital brenda ambienteve të botës reale, d.m.th. të qenit në gjendje të shtoj rrethinën e afërt të një personi me të dhëna ose informacion elektronik, në një shumëllojshmëri të formateve mediatike që përfshijnë jo vetëm vizuale ose grafike media, por edhe mbivendosje teksti, audio, video.

Realiteti i shtuar është një mjet efektiv për të lejuar nxënësit të eksplorojnë dhe përjetojnë objekte digjitale në një mjedis të jetës reale sikur objektet dixhitale të ishin objekte fizike të jetës së vërtetë. Kamera e integruar e pajisjeve mobile mund të përdoret për të nxitur modele interaktive 3D. Informacioni digjital i nxitur nga të dhënat e vendndodhjes përmes një smartphone ose GPS të tabletit, mund të "mbivendoset" në botën e vërtetë.

Ambjentet virtuale me shumë përdorues në zhvillim lejojnë që nxënësit të përfshihen në mënyrë aktive në përvojat me avatarët e pjesëmarrësve të tjerë duke siguruar përvoja interaktive dhe bashkëpunuese me objekte dhe mjete digjitale, siç janë fotografitë historike dhe mikroskopët virtualë dhe lejojnë gjetet virtuale (Dunleavy, Dede dhe Mitchell, 2008).

Prania e ngushtë është e lidhur me realitetin e shtuar në atë që njerëzit 'zhyten' veten e tyre në mjedise virtuale, ku ata mund të bashkëveprojnë me njerëzit e tjerë përmes ndërveprimit virtual me imazhe digjitale në 3D sikur njerëzit e tjerë të jenë fizikisht të pranishëm, edhe pse ato në fakt nuk janë pranishëm. Bashkëveprimi virtual është sinkron. Në këtë mënyrë realiteti i shtuar mund të përdoret për të stimuluar të mësuarit bashkëpunues dhe ndërveprues.

Mundësitë dhe përfitimet e realitetit të shtuar me celular janë përshëndetur për disa vite (Johnson, Levine dhe Smith 2009; Cook 2010), por për fat të keq nuk janë bërë akoma kryesore për shkak të arsyeve të ndryshme të kuptueshme, për shembull, aftësive të kërkuara për zhvillimin e celularit aplikacione të rritura të realitetit dhe kostot e përfshira. Sidoqoftë, një numër i programeve me burim të hapur dhe pa pagesë të realitetit të shtuar janë në dispozicion dhe do të ndihmojnë në përfshirjen e realitetit të shtuar në mësimin mobil dhe në distancë.

Të nxënit e integruar formal dhe informal

Mësimi i konsiderueshëm ndodh jashtë klasës zyrtare dhe cilësimet e institucionalizuara të mëimit në distancë përmes nxënësve duke personalizuar dhe strukturuar proceset dhe mjediset e tyre të të mësuarit. Mësimi ndërthuret me aktivitetet e përditshme që zhvillohen në vendet e përditshme. Këto hapësira mësimore përfshijnë vendet e punës, jashtë, vendet e kohës së lirë dhe kafenetë

(Sharples, Taylor dhe Vavoula, 2005). Kjo është në kontrast me të mësuarit rreptësisht zyrtar i cili shihet si të mësuarit që ndodhë ekskluzivisht brenda kufijve të mjedisit të klasës. Mjedisi ideal i të nxënët do të integronte si proceset mësimore zyrtare ashtu edhe ato joformale.

Të nxënët e personalizuar dhe mjediset e personalizuar

Të mësuarit mobil u lejon nxënësve të personalizojnë mësimin e tyre bazuar në karakteristikat dhe preferencat e tyre, si dhe mjetet dhe aplikacionet në dispozicion të tyre pa kufizime kohe dhe hapësire. Nxënësi ndërton dhe zhvillon zgjedhjen e tij / saj të veprimtarisë edukative përmes përdorimit të aplikacioneve të bazuara në internet dhe mediave sociale për të krijuar bashkësi personale dhe autentike të të mësuarit. Sampson dhe Karagiannidis (2002) i karakterizojnë mjediset e të nxënët personal si kontekste mësimore një-për-një ose shumë-për-një (d.m.th. një ose shumë mësues për një nxënës); të mësuarit e pavarur nga koha, hapësira dhe vendndodhja dhe të mësuarit të dizajnuar rreth karakteristikave të nxënësve.

Publikimi personal

Media sociale dhe aplikacionet e lidhura lejojnë publikimin personal dhe miqësor dhe të menjëhershëm të shpërndarjes së të gjitha llojeve të mediave (teksti, imazhet, audio, video). Krijimi i përmbajtjes dhe botimi personal i përmbajtjes është bërë pjesë e jetës së përditshme të nxënësve. Të jesh në gjendje të botosh me lehtësi nga pajisjet e lëvizshme tani ka bërë të mundur të bësh botime dhe shpërndarje personale nga kudo, në çdo kohë.

Sofistikimi i pajisjeve bashkëkohore mobile ofron një pasuri të tillë të mundësive për nxënësit në distancë dhe celular. Të jesh i aftë për të matur, analizuar, kapur, publikuar, organizuar, vlerësuar dhe komunikuar është aq i fuqishëm për të mësuar. Ajo ka sjellë një dimension krejt të ri për të mësuar. Dhe kjo pasuri e mjeteve mësimore tani është me të vërtetë në pëllëmbën e dorës dhe në majë të gishtave.

Pedagogjitë në zhvillim për të mësuarit mobil

Një numër i pedagogjive të reja janë shfaqur vitet e fundit të përshtatura për të përmbushur nevojat e nxënësit të shekullit XX. Këto pedagogji padyshim janë të ndikuara nga, por gjithashtu mbështesin natyrën e aftësive të mësimit dhe natyrën e shoqërisë së sotme.

Social konstruktivizmi

Konstruktivizmi i referohet të mësuarit si ndërtim i kuptimeve (njohurive) të reja nga nxënësi vetë. Konstruktivizmi shoqëror i referohet të mësuarit si rezultat i pjesëmarrjes aktive në një 'komunitet' ku kuptimet e reja bashkëndërtohen nga nxënësi dhe 'komuniteti' i tij / saj, dhe njohuritë janë rezultat i konsensusit (Gruender, 1996; Savery and Duffy, 1995 në Brown, 2006).

Tsipurksy (2013) shënoi termin "burim klase" si adaptim i tij i termit "burim nga turma". Ai e përshkruan atë si një strategji mësimore që mund të ndihmojë studiuesit dhe edukatorët të arrijnë te nxënësit e tyre, ndërsa janë relevante në një epokë digjitale. "Ndihma në klasë përfshin që anëtarët e komunitetit të japin detyra në klasë ku nxënësit bëjnë artefakte digjitale në internet, të tilla si uikis, faqe interneti, blogje, video, podcast dhe të tjerë" (Tsipurksy, 2013). Më pas, nxënësit raportojnë mbi tema të rëndësishme për klasën e tyre në një mënyrë vizive tërheqëse. Nxënësit kryejnë kërkime të pavarura për një temë specifike që ata zgjedhin, analizojnë informacionin që ata gjejnë dhe organizojnë dhe komunikojnë këto të dhëna. Këto aktivitete forcojnë aftësitë kërkimore, si dhe mendimin kritik, ndërsa ofrojnë mundësi për të bërë "botimin" e tyre informal.

Heutagogjia

Heutagogjia karakterizohet nga potenciali i saj për të krijuar njohuri të reja të kërkuara në botën aktuale të ndërlidhur të ndërlidhur. Si teori e të mësuarit, heutagogjia është një shtrirje e andragogjisë dhe huazohet shumë nga kompleksiteti, sistemet dhe teoritë e konstruktivizmit. Sidoqoftë, karakteristika përcaktuese që e veçon heutagogjinë është qasja shumë e përqendruar te nxënësi, që ajo adopton (Hase dhe Kenyon, 2000 në Canning and Callan, 2010). Në botën heutagogjike, nxënësi ndan përmbajtjen dhe burimet në një mënyrë të vetë-përcaktuar (Ashton dhe Newman, 2006). Për më tepër, vetë-efikasiteti në nxënësit heutagogjikë rritet kur nxënësit përjetojnë kënaqësi emocionale pozitive nga përvoja e të mësuarit.

Teoria e kompleksitetit

Teoria e kompleksitetit u ngrit në një kontekst të veçantë brenda shkencave natyrore (Morrison, 2002 në Morrison, 2006). Kjo paradigmë merrej me elementë diskrete që veprojnë mbi njëri-tjetrin në sisteme të mbyllura vetë. Ajo hedh poshtë pikëpamjen zvogëluese se një tërësi komplekse mund të ndahet në pjesët përbërëse të saj dhe të kuptohet në tërësi. Kjo pikëpamje zvogëluese mund të përdoret për të shpjeguar punën e sistemeve të tëra, si jo më shumë se shumica e pjesëve të tyre. Teoria e kompleksitetit është e ndjeshme ndaj vetive sistemike dhe marrëdhënieve që shfaqen nga ndërveprimet e pjesëve me kalimin e kohës

(Morrison, 2006). Kështu që, e tërë thuhet se është më e madhe se shuma e pjesëve të saj dhe kështu diseksioni i pjesëve përbërëse të tij shkatërron sistemin dhe parandalon një kuptim të plotë të dinamikës dhe vetive të tij. Nëse mësimi shihet si një sistem kompleks, të mësuarit mobil i jep vetes dinamikën e ndryshme sistematike që ushqejnë procesin e të mësuarit.

Të mësuarit rizomatik

Të mësuarit rizomatik i shikon idetë si të shumëfishta, të ndërlidhura, të vetë-përsëritura dhe nuk kanë fillim dhe mbarim. Ky sistem besimi bën thirrje për modele edukative që lejojnë rrjedhshmërinë e konceptimit të njohurive, në një botë ku njohuria e përparme bëhet e vjetëruar për shkak të natyrës të Ëeb-it (Cormier, 2011). Në modelin rizomatik të të mësuarit, kurrikula ndërtohet dhe negociohet në kohë reale nga kontributet e atyre që janë të angazhuar në procesin e të mësuarit (Cormier, 2008). Në këtë drejtim, të mësuarit shihet si një proces dinamik i cili lejon të gjithë lojtarët në procesin e të mësuarit të kontribuojnë në mënyrë aktive në të.

Konektivizmi

Duke shpjeguar lidhshmërinë si një paradigmë të të mësuarit, Downes (2010) thotë se është "teza që njohuritë shpërndahen në një rrjet të lidhjeve, dhe për këtë arsye që mësimi konsiston në aftësinë për të ndërtuar dhe përshkuar ato rrjete". Në shpjegimin e mëtejshëm të lidhjes, Siemens (2005) sqaron se lidhja e integritit integron parimet e kaosit, rrjetit, kompleksitetit dhe teorive vetë-organizuese. Siemens (2005) vazhdon me përshkrimin e tij të lidhjes duke thënë se procesi i mësimi "... është i përqendruar në lidhjen e grupeve të specializuara të informacionit, dhe lidhjet që na mundësojnë të mësojmë më shumë janë më të rëndësishme sesa gjendja jonë e tanishme e njohjes." Ai gjithashtu thotë: Konektionizmi nxitet nga të kuptuarit se vendimet bazohen në themelet që ndryshojnë shpejt. Informacione të reja po merren vazhdimisht. Aftësia për të bërë dallime midis informacioneve të rëndësishme dhe të parëndësishme është thelbësore. Mundësia për të njohur kur informacionet e reja ndryshojnë peizazhin bazuar në vendimet e marra dje është gjithashtu kritike.

Navigationizmi

Navigationizmi është një paradigmë e të mësuarit në të cilën nxënësit gjejnë, identifikojnë, manipulojnë dhe vlerësojnë informacionin dhe njohuritë. Kjo njohuri është e integruar në botën e tyre të punës dhe të jetës për të zgjidhur problemet dhe për t'ua komunikuar këtë njohuri të tjerëve. Navigacioni i lejon nxënësit të lundrojnë brenda një shpërthimi të madh informacioni (Broën, 2006).

Duke shpjeguar më tej navigacionin, Broën thekson që mësimi i suksesshëm bëhet kur nxënësit zgjidhin problemet kontekstuale të jetës reale përmes angazhimit aktiv në aktivitete për zgjidhjen e problemeve dhe rrjetëzim të gjerë, komunikim dhe bashkëpunim. Qëllimi i këtyre aktiviteteve nuk është të fitojnë ose të krijojnë njohuri, por të zgjidhin probleme. Njohuritë, natyrisht, janë duke u krijuar në proces, por krijimi i njohurive nuk është fokusi i aktiviteteve vetë. Në një paradigmë navigacioniste, roli i arsimtarit është që të trainojë nxënësit në SI si të lundrojnë - të jenë mentorët e tyre në aftësitë dhe aftësitë lundruese të kërkuara në epokën e njohurive. Edukatori bëhet 'trajneri në kontakt'. Lundrimi i njohurive është çështja kryesore e asaj që bëhet fjalë për mësimdhënien dhe mësimin dhe përqendrimi i të mësuarit është në on 'lundrimin' 'në oqeanin e njohurive të disponueshme (Brown, 2006).

KAPËRCIMI I VËSHTIRËSIVE DHE E ARDHMJA E TË MËSUARIT MOBILE

Sfidat në zbatimin dhe qëndrueshmërinë e të mësuarit mobil

Ndërsa mundësitë që ofrojnë të mësuarit mobil janë të mëdha, ekzistojnë disa sfida që duhen adresuar për të lejuar mësimin e mësimit të përparojë në praktikë. Në këtë pjesë, ne shikojmë disa nga sfidat që mund të pengojnë miratimin e përhapur të mësimit.

Burime të pasur të të mësuarit mobil për nxënësit në zona rurale

Ndërsa rritja e shpejtë e infrastrukturës pa tel nëpër vendet në zhvillim siguron lidhje të lëvizshme për gjithnjë e më shumë njerëz çdo vit, madje edhe në mjediset rurale, pjesa më e madhe e lidhjes pa tel është ende në gjerësinë e brezit të ulët të GSM dhe bandat themelore GPRS. Kjo do të thotë që ndërsa nxënësit celularë kanë qasje në zë dhe të dhëna, gjerësia e brezit të ulët kufizon përdorimin e materialeve të pasura me burime siç janë videoklipet, transmetimi audio dhe video, dhe shkarkimi i skedarëve të mëdhenj. Për më tepër, shumica e pajisjeve mobile në mjediset rurale janë ende telefona celularë shumë themelorë. Marrja e telefonave inteligjentë dhe tabletave është ende shumë e ulët, jo vetëm për shkak të mungesës së furnizimit me bandë të infrastrukturës pa tel, por edhe për shkak të faktit se komunitetet më të varfra nuk mund të përballojnë pajisjet më të shtrenjta.

Alfabetizmi digjital

Alfabetizmi digjital si i nxënësve ashtu edhe e arsimtarëve mbetet një sfidë. Në fakt, shumë nxënës janë ditët e fundit më shumë të arsimuar dixhital sesa shumica e arsimtarëve, veçanërisht kur bëhet fjalë për teknologjitë celulare dhe mediat

sociale. Disa nga arsyet e mungesës së shkrim-leximit dixhital në mesin e arsimitarëve përfshijnë zhvillimin e pamjaftueshëm profesional për shkak të mungesës së fondeve, dobësinë e axhendave të shkrim-leximit digjital, paqartësinë rreth përcaktimit të shkrim-leximit dixhital dhe ndryshimin e kërkuar të qëndrimit nga ana e arsimitarëve (Johnson et al. , 2014).

Sillni pajisjen tuaj (SPT) dhe mbështetjen teknike bashkë me të

SPT është mënyra se si gjërat po lëvizin me shpejtësi. Ndërsa ofron përfitimet e fleksibilitetit dhe familjaritetit nga ana e pronarit të pajisjes, ajo gjithashtu ofron sfida në lidhje me lidhjen për një gamë të gjerë të pajisjeve të mundshme dhe sistemeve operative. SPT kërkon burime të rritura të IT dhe menaxherët e sistemeve të IT raportojnë një përhapje të rreziqeve të sigurisë së sistemit të lidhur me SPT, siç janë viruset (Barker, 2014). Për të zbutur disa prej këtyre sfidave, institucionet mund të zgjedhin të zgjedhin pajisjen tuaj nga pajisjet e aprovuara ose pajisjet me aftësi të kufizuara në pronësi të korporatave (Henderson, 2014). Për më tepër, bëhen rekomandime për vendosjen e trafikut të SPT në një rrjet virtual të dedikuar të ndarë nga rrjeti institucional si një mjet për të zvogëluar rreziqet e sigurisë (Rath, 2012).

Përkundër këtyre sfidave dhe shqetësimeve në lidhje me rreziqet e sigurisë dhe mbështetjen teknike, mjediset e rrjetit janë zhvilluar dhe evoluar në një masë të tillë gjatë viteve të kaluara që shumë prej këtyre shqetësimeve janë adresuar. Sidoqoftë, sfida e mbetur teknike ka të bëjë me kompleksitetin e mbështetjes dhe mirëmbajtjes së kërkuar në mjediset ku vendosja masive e e-Books dhe materialeve të kursit kërkon aplikacione të specializuara softuerike për të ekzekutuar në të gjitha pajisjet për të gjithë nxënësit në një institucion specifik. Mirëmbajtja dhe mbështetja në mjedise të tilla janë me kosto efektive, të minimizuara dhe të thjeshtuara kur një institucion vendos të sigurojë vetëm një pajisje të zgjedhur mobile, që funksionon në një sistem operativ dhe të gjithë përdoruesit përdorin saktësisht të njëjtat aplikacione softuerike për mësimdhënie dhe mësimnxënie. Sidoqoftë, zhvillimet e ardhshme në drejtim të sistemeve operative, teknologjisë (harduerit) dhe softuerit do t'i eliminonjë këto shqetësime dhe do të lejojnë funksionimin pa probleme pavarësisht pajisjes dhe sistemit operativ.

Software që mundëson të mësuarit e qetë

Zhvillimet e fundit në teknologjitë pa tel. dhe sensorët kanë bërë të mundur zhvillimin e mjediseve të të gjithanshmeve të të nxëniet të ndërgjegjshëm për kontekstin, të cilët janë në gjendje të kuptojnë situatën e nxënësve dhe ofrojnë mbështetje të adaptueshme sipas vendndodhjes dhe preferencave personale të

nxënësve. Tashmë ekzistojnë disa nivele të udhëzimeve të individualizuara që mund të sigurohen në mjediset e kudogjendura të të nxënësve të ndërgjegjshëm: për nxënësit naivë, mbështetje adaptive dhe udhëzime për operacione ose vëzhgime në botën reale; megjithatë, për nxënësit me përvojë me prejardhje dhe përvojë të ndryshme, jepen vetëm lë të kuptohet ose paralajmërimet e nevojshme (Hwang et al., 2008).

Sidoqoftë, ndërsa shumë studiues kanë hetuar zhvillimin e mjedisve të tilla të të mësuarit, zhvillimi i programeve kompjuterike dhe sistemeve për mjediset e kudogjendura të të nxënësve të ndërgjegjshëm për kontekstin akoma nuk janë arritur plotësisht. Shpenzimi i krijimit të sistemeve të kudogjykitimit të kudogjendur nga konteksti është gjithashtu shumë i lartë.

Paradigma e orientuar nga përmbajtja

Një qasje e drejtuar nga përmbajtja ndaj arsimit karakterizohet nga kurrikula dhe aktivitete edukative që përqendrohen në përmbajtjen e lëndës. Theksi është në përmbajtjen që nxënësit duhet të zotërojnë dhe një nxënës merr një kualifikim bazuar në natyrën, sasinë dhe nivelin (vështirësinë) e përmbajtjes lëndore që ai/ ajo ka zotëruar. Në të kundërt, një qasje e bazuar në rezultate në arsim përqendrohet në rezultatet e të nxënësve që duhet të arrihen nga nxënësit. Një proces tipik për kurrikulën në një model të bazuar në rezultate karakterizohet nga formulimi dhe përzgjedhja e rezultateve të të nxënësve që një nxënës duhet të arrijë. Përzgjedhja e përmbajtjes së lëndës bazohet në rëndësinë e tyre për të mundësuar që nxënësi të arrijë rezultatet e të nxënësve.

Është shqetësuese të vëzhgosh dhe është e vështirë të pranosh që ne, si arsimtarë dhe arsimtarë, ende vazhdojmë të punojmë brenda paradigmatve tona "të drejtuara nga përmbajtja", duke u siguruar nxënësve tanë përmbajtje të paracaktuar dhe të dizajnuar dhe zhvilluar me kujdes. Kjo në një epokë ku ekzistojnë një bollëk informacioni kuptimplotë dhe të arritshëm në dispozicion.

E ardhmja e të mësuarit mobil

Të mësuarit mobil është rritur në mënyrë eksponenciale gjatë dekadës së kaluar dhe po lulëzon në mjediset bashkëkohore të të mësuarit konstruktivist social. Sidoqoftë, megjithëse të mësuarit mobil mund të jetë lulëzuar në këtë moment, ajo është ende një rrugë e gjatë nga pjekuria, mësimi do të vazhdojë të rritet. Teknologjitë inovative të lëvizshme dhe mjetet e reja të lëvizshme të drejtuara drejt hyrjes dhe manipulimit të informacionit do të ofrojnë mundësi të reja për mësim në të ardhmen.

Mjedisi i ardhshëm mësimor do të sigurojë më shumë mundësi për të mësuar të personalizuar dhe kontekstual në mjediset e përhapura. Ne do të shohim zhvillime

të mëtutjeshme në mjediset e të mësuarit social-konstruktivist me më shumë shembuj të burimeve të klasës dhe ekspert / ligjërues i rishikuar burimet e të mësuarit, të cilat u vihen në dispozicion të mësuesve të lëvizshëm dhe në distancë nga kudo në botë. Teknologjitë e reja celulare dhe ëireless do të ofrojnë mundësi për të krijuar burime të pasura me burime mësimore dhe mjedise mësimore. Rritja e madhe e infrastrukturës Wi-Fi falas në vendet publike, transportin publik dhe shumë shpejt edhe në mjediset rurale pasi qasja në infrastrukturën Wi-Fi dhe teknologjitë satelitore do të rritet me shpejtësi edhe në vendet në zhvillim.

Teknologjitë e veshura dhe bio-teknologjia do të bëhen gjithnjë e më të vlefshme komerciale dhe do të hapin rrugën për integrimin e thjeshtë të teknologjive për mësimin e vërtetë të kudogjendur.

Ne parashikojmë rritje eksponenciale në përdorimin e simulimeve dhe realitetit të shtuar në mësim. Mundësitë dhe përfitimet e realitetit të shtuar me celular nuk janë bërë akoma kryesore për arsye të ndryshme, për shembull, aftësitë e kërkuara për zhvillimin e aplikacioneve të realitetit të shtuar me celular dhe kostoja e teknologjive dhe pajisjeve të përdorura në mjedise të tilla. Sidoqoftë, me numrin e programeve me burim të hapur dhe falas të shtuar dhe aplikacionet që bëhen të disponueshme, marrja në rrjedhën kryesore do të bëhet mbledhja e borës së shpejti. Ashtu siç është bërë mjaft e lehtë për të krijuar përmbajtje e-Learning, e cila ishte një risi e ashpër dhe elitare vetëm disa vjet më parë - arsimtarët do të jenë në gjendje të krijojnë artefakte të përmbajtjes së realitetit të shtuar pothuajse në fluturim.

Ne sigurisht që do të shohim që aplikacione gjithnjë e më gjithëpërfshirëse dhe komplekse të mësimit janë duke u zhvilluar dhe në dispozicion me kosto të ulët ose pa kosto për nxënësit dhe arsimtarët, duke lejuar që aktivitete të pasura dhe komplekse mësimore dhe mësimore të zhvillohen në mjedise të reja krijuese dhe inovative të të mësuarit. Në mënyrë të ngjashme, edugaming do të fitojë shumë fushë dhe do të mësojë përtej fushës së simulimeve dhe lojërave serioze. Vlera dhe faktorët motivues të përfshirë në “konkurrencën” kanë një ndikim ndikues në të nxënë dhe kontribuojnë ndjeshëm në popullaritetin e përdorimit të lojërave serioze në mjediset e të mësuarit.

Zhvillimet teknologjike vazhdimisht prezantojnë pikëpamje të reja dhe alternative rreth ndërveprimit tonë me informacionin dhe njerëzit dhe për aftësitë dhe kompetencat që kërkojmë të mbijetojmë në epokën e njohurive dhe në të ardhmen. Disa nga aftësitë themelore ose themelore të kërkuara janë aftësi për zgjidhjen e problemeve, aftësi digjitale të shkrim-leximit, shkrim-lexim informacioni, shkrim-lexim të mediave vizive, si dhe aftësi psikologjike dhe emocionale.

Përveç këtyre aftësive, më poshtë janë disa shembuj të aftësive dhe kompetencave të kërkuara në një paradigme naviguese dhe mjedise të ardhshme mësimore (Brown, 2006):

Gjetja e informacionit përkatës dhe të azhurnuar;

Kontribuoni në mënyrë të ndjeshme në procesin e prodhimit të njohurive. Kjo përfshin mjeshhtërinë e aftësive të rrjetit dhe aftësive të kërkuara për të qenë pjesë e kontributit të rëndësishëm për komunitetet e praktikës dhe komunitetet e mësimi;

Analizimi, sintetizimi dhe vlerësimi i lidhjeve dhe modeleve;

Kontekstualizimi dhe integrimi i informacionit nëpër forma të ndryshme të informacionit;

Rikonfigurimi, ri-prezantimi dhe komunikimi efektiv i informacionit;

Menaxhimi i informacionit (identifikoni, analizoni, organizoni, klasifikoni, vlerësoni, vlerësoni);

Dallimi midis informacionit kuptimplotë dhe të parëndësishëm për detyrën specifike në fjalë ose problemin që duhet të zgjidhet;

Dallimi midis pikëpamjeve alternative të vlefshme dhe informacionit me të meta thelbësore;

Marrja e sensit dhe menaxhimi i kaosit;

Shkathësia e informacionit dhe metalifikimi.

Hapësirat virtuale të mediave sociale janë kalimtare, bashkëpunuese dhe rrjedhëse të lira, që kërkojnë një kuptim gjithëpërfshirës të informacionit për të vlerësuar, shkëmbyer dhe prodhuar përmbajtje në mënyrë kritike në forma të shumta. Nxënësit zbatojnë njohuritë e marra nga një gamë e gjerë burimesh verbale, të shtypura, media dhe në internet dhe rafinojnë vazhdimisht aftësi me kalimin e kohës. (Mackey and Jacobson, 2011).

Siç parashikohet nga Brown dhe Duguid (2000), fshatrat dhe komunitetet tradicionale siç i dimë ata do të mbijetojnë në përparimin teknologjik, por do të përshtaten me kushtet e një bote të re të ngopur me informacion.

Mjedisi i ardhshëm mësimor do të kërkojë nga nxënësit të jenë kompetentë në këto lloj aftësish lundrimi që të jenë në gjendje të mësojnë në mënyrë efektive.

Përfundime

Roli i teknologjisë mund të luajë në përmirësimin e përvojës së të mësuarit nuk mund të mbivlerësohet. Telefonat celularë për shembull kanë evoluar nga pajisjet e ngadalta dhe të mëdha në smartphone të vegjël, të sofistikuar dhe të kudogjendur. Teknologjitë bashkëkohore mobile tani përfshijnë lloje dhe madhësi të ndryshme të pajisjeve mobile, si dhe sisteme komplekse dhe të sofistikuar, programe kompjuterike dhe aplikacione. Këto teknologji mobile kanë filluar të

japin kontribute të konsiderueshme në mësimdhënien dhe mësimin në distancë duke siguruar përvoja të personalizuar të të mësuarit kontekstual.

Ashtu si me fenomenet e reja, ekzistojnë mite dhe keqkuptime në lidhje me atë që mësimi bën dhe nuk kërkon. Për të kuptuar bazat e të mësuarit mobil, ne kemi përcaktuar se çfarë është të mësuarit mobil duke adresuar gabimet kryesore dhe duke përshkruar disa nga mundësitë që ofron mësimi për të përmirësuar SPT.

Të mësuarit mobil po evoluon ndërsa mundësitë e reja po bëhen të mundshme përmes teknologjive mobile. Mundësitë e ofruara nga të mësuarit mobil janë të mëdha. Për të siguruar që premtimi i mësimi është realizuar plotësisht, sfidat ekzistuese që veprojnë si pengesa për miratimin e të mësuarit mobil duhet të adresohen. Ne kemi diskutuar disa nga rreziqet thelbësore, pengesat dhe sfidat që duhet të shmangin praktikuesit e të mësuarit mobil dhe në distancë kur hartojnë dhe zbatojnë mësimet.

Shfaqja e mësimi mobil ka ndodhur në përputhje me prishjen e strukturave hierarkike mësimore. Qasjet emergjente pedagogjike përqafojnë mënyra të reja të të mësuarit duke marrë parasysh njohjen e karakteristikave të mjediseve të të nxënësve aktual dhe të ardhshëm, qasjen relativisht të lehtë në një bollëk informacioni në mënyra të ndryshme, si dhe mundësitë e komunikimit si në mënyrë sinkronike ashtu edhe në mënyrë asinkronike me lehtësinë relative. E ardhmja e mësimi është me të vërtetë e kufizuar vetëm nga imagjinata jonë.

Nëse do të shtynim paksa imagjinatën në një përshkrim letrar-matematik do të thoshim se në shkollat tona mundësitë për pajisjen e laboratorëve me mjete të teknologjisë së lartë ecën në rastin më të mirë në progresion aritmetik, vetëpajisja e nxënësve në progresion gjeometrik ndërsa teknologjia në progresion eksponencial do të thotë se pika më e dobët mbetet pajisja e shkollës, ndërkohë që shkolla duhet të gjejë rrugët për shfrytëzimin si të teknologjisë ashtu dhe të pajisjeve që vetëzotërojnë nxënësit.

BIBLIOGRAFI

Ashton, J. & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 825-840.

Barker, C. (2014). BYOD: Why the biggest security worry is the fool within rather than the enemy without. <http://www.zdnet.com/byod-why-the-biggest-security-worry-is-the-fool-within-rather-than-the-enemy-without-7000035190>

Brown, J.S. & Duguid, P. (2000). The social life of information. <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/738/647>

- Brown, TH. (2004) The role of m-learning in the future of e-learning in Africa. In: *Distance Education and Technology: Issues and Practice*, 197-216, Open University of Hong Kong Press, Hong Kong, China.
- Downes, S. (2010). Personal learning environments and the PLENK online course. <http://www.slideshare.net/Downes/personal-learning-environments-and-plenk2010>
- Lonsdale, P, Baber, C, Sharples, M, Byrne, W, Arvanitis, T, Brundell, P and Beale, H (2004). Context awareness for MOBIlearn: Creating an engaging learning experience in an art museum. *Proceedings of mLearn 2004*. Bracciano, Rome
- Nikaj, I with chapter: Expectations from Future Technologies and E-Learning in Higher Education in Albania, Handbook of Mobile Teaching and Learning, Editor: Yu (Aimee) Zhang, 2015 Springer, Berlin, Heidelberg, ISBN: 978-3-642-41981-2
- Parsons, D. (2014). The future of mobile learning and implications for education and training. In Ally, M. & Tsinakos, A., Editors, *Perspectives on Open And Distance Learning: Increasing access through të mësuarit mobil*. Published by the Commonwealth of Learning and Athabasca University, Vancouver, Canada.
- UNESCO (2012a). *Turning on të mësuarit mobil in Africa and the Middle East: Illustrative initiatives and policy implications*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216359e.pdf>
- UNESCO (2012b). *të mësuarit mobil for teachers in Africa and the Middle East: Exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216358e.pdf>
- Wong, L.-H., & Looi, C.-K. (2011). What seems do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364–2381. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.007
- Wood, S. & Romero, P. (2010). Learner centred design for a hybrid interaction application. *Educational Technology and Society*, 13(3), 43-54.

**DONIKA ANDON
ALBINA PAJO**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Edukimit
albina.pajo@yahoo.com**

QASJE TE RETORIKËS NË PËRRALLA DHE FABULA NË TEKSTET E GJUHËS SHQIPE TË ARSIMIT FILLOR (KURRIKULA E RE)

Abstrakt

Në këtë studim u synua mbështetja e hipotezës në lidhje me qasjen e retorikës në përrallat dhe fabulat në tekste të arsimit fillor. Përrallat dhe fabulat si zhanre të rëndësishme të letërsisë janë pjesë e programit dhe teksteve lëndore të gjuhës shqipe të arsimit bazë, kl. I-IV në kurrikulën me kompetenca.

Nëpërmjet analizës përmbajtësore të teksteve synohet të shihet vendi që zë retorika dhe gjuha e figurshme në to, për kompetencën komunikative me anë të përdorimit të figurave e retorikës së kuptimit në to sipas klasave, duke bërë të mundur edukimin e fëmijëve të këtij cikli me shije estetike dhe pasurim të fjalorit.

Synohet të nxirret në pah nevoja e përfshirjes së përkufizimeve apo njohurive të thjeshta në përputhje me moshën e nxënësve për gjuhën e figurshme, epitetin, krahasimin, personifikimin, fjalët e urta, shprehjet frazeologjike.

Ky studim mendohet t’u shërbejë më së pari studentëve të gjuhës shqipe për qasjen e figurave retorike të përrallave dhe fabulave si në programe, tekste dhe kurrikul.

Fjalë kyç: përralla, fabula, kurrikula, nxënës, tekst, arritje, retorikë, komunikim

Hyrje

Përrallat dhe fabulat janë zhanre të cilat trajtohen në tekstet e gjuhës shqipe që në klasë të parë e deri në klasë të nëntë, për faktin se ndërmjet të tjerave ngërthejnë në vetvete një sërë mjetesh retorike të cilat ndikojnë në shijet estetike dhe komunikimin e nxënësve kryesisht përmes kompetencës komunikative. Lënda e gjuhës shqipe bën pjesë në fushën “*Gjuhët dhe komunikimi*” dhe synon zhvillimin gjuhësor e letrar që është boshti themelor për rritjen intelektuale, shoqërore, estetike dhe emocionale të nxënësve sipas kurrikulës me kompetenca. Kjo fushë, jo vetëm që i aftëson nxënësit që të përdorin gjuhën për të komunikuar, për të plotësuar interesat e tyre personale, por gjithashtu zhvillon tek nxënësit të menduarit kritik dhe i bën të vetëdijshëm për identitetin e tyre personal dhe kombëtar.

Nëpërmjet leximit të teksteve letrare (përrallë, fabul), nxënësit zhvillojnë botën e tyre emocionale, pasurojnë përfytyrimet dhe imagjinatën e tyre për botën, çmojnë gjuhët dhe kulturën, nxitet dëshira dhe kurioziteti i nxënësve për t'u bërë lexues aktivë e të pavarur dhe shkruar të saktë, origjinalë dhe krijues. Po kështu, zhvillohen tek nxënësit njohuritë, shkathtësitë, qëndrimet dhe vlerat e duhura që ata të flasin dhe të dëgjojnë në mënyrë korrekte në varësi të situatës dhe qëllimit që kanë.

Mësimdhënia dhe të nxënët e gjuhës shqipe lidhen me shumë faktorë didaktikë, zhdërvjellësinë në të përgjigjur, interpretimin e fakteve, të mbajturit mend etj. Për këtë arsye, programi i parashikon këto *"ushtrime të të folurit"* që në ciklin fillor, si pjesë e domosdoshme e orëve të leximit që ndihmojnë edukimin estetik, tashmë në mësimdhënien me situata të nxëni, ku njohuritë dhe shprehjet përcillen tek nxënësi nëpërmjet një procesi aktiv komunikimi. Tekstet e reja mësimore i vijnë në ndihmë këtij procesi të nxëni në shkollë dhe vazhdon sistematikisht gjatë gjithë jetës. Është kjo arsyeja që në programin e ri me kompetenca të lëndës së gjuhës shqipe, lënda nuk është konceptuar si qëllim më vete, por në funksion të lëndëve të tjera dhe të formimit letrar e kulturor të nxënësit.

Në këtë studim do të bëjmë një analizë përmbajtësore në tekstet e gjuhës shqipe të kurrikulës së re kl. I-IV, konkretisht të fabulave dhe përrallave për të parë qasjen konkrete të koncepteve të thjeshta teorike të retorikës në përshtatje me moshën e nivelin e nxënësve të këtij cikli.

KURRIKULA E RE ME KOMPETENCA NË ARSIMIN FILLOR

3.1 Përcaktimi i kompetencës gjuhësore dhe komunikative sipas gjuhëtarëve

Termi aftësi komunikuese apo kompetencë komunikuese, i krijuar në vitin 1971 nga Dell Hymes si *"dija, njohuria që i nevojitet një folësi ose dëgjuesi"*. Sipas Hymes-it, qëllimi i studiuesit të gjuhës duhet të jetë: *"Të kuptojë faktin që një fëmijë normal fiton njohuri për fjalitë, jo vetëm si fjali gramatikore, por edhe si të përshtatshme. Ai ose ajo fiton kompetencë se duhet të flasë ose të mos flasë, çfarë duhet të thotë dhe me kë?, kur?, ku?, si?."* (Yasukata Yano, 2003;75)

Për të trajtuar kompetencën komunikative, në fillim duhet konsideruar lidhja mes kompetencës gjuhësore dhe asaj komunikative. Kompetenca gjuhësore është një term gjuhësor që lidhet jo vetëm me aftësinë që kanë folësit për të njohur dhe zbatuar rregullat gramatikore të një gjuhe, por edhe për mënyrën e përdorimit dhe shfrytëzimin e duhur.

Gjuha në vetvete nuk mund të shihet thjesht si një mjet i pandryshueshëm komunikimi. Ajo merr trajta, forma dhe kuptime të ndryshme sipas realitetit që kërkon të shprehë në kushte të caktuara. *Gjuha është një proces i dyanshëm: nga bota te fjala dhe nga fjala te bota.* (Lloshi, Xh, 2005 : 346).

Sipas Hymes-it, *termi kompetencë është kuptimi i përgjithshëm mbi aftësitë e njeriut, sintezë e njohurive gjuhësore që individi i përfiton gjatë jetës si dhe*

përbëhet nga dijet, njohjet, mundësitë sistematike që ka çdo njeri, ndërsa performanca përbëhet nga sjelljet, kufizimet, pritshmëritë, tërësia e aftësive ndërvepruese në mjedisin social. Hymes përcaktoi katër parametra të kompetencës komunikative: 1-Mundësitë. 2-Realizueshmëria. 3-Përshtatshmëria. 4-Vërtetueshmëria. (Pajo,2017;)

Dalim në përfundimin se në kompetencën komunikative përfshihet gjithçka në përdorimin e gjuhës dhe modalitetet e tjera komunikative në mjedise të caktuara shoqërore, në vend që t'i referohet vetëm dijes së krijuar dhe për të kuptuar fjalitë. Në vetevete ajo përmbledh:

a. *Kompetencën gramatikore*, njohuritë apo edhe aftësitë gramatikore, fjalorin, fonologjinë dhe semantikën e gjuhës. Sipas Neeleman and Van de Koot gramatika shihet si një bazë e njohurive të konsultuara nga këto sisteme. (Neeleman and Van de Koot, 2010)

"Gramatika dhe sistemet e performancës mund të shihen si teori të të njëjtit objekt, por në nivele të ndryshme të përshkrimit." Pra kompetenca gramatike e gjuhës amtare, përkatësisht të njohurit e gjuhës, përfshin tri lloje kryesore të aftësive gjuhësore: *sintaksore, semantike dhe fonologjike.*

b. *Kompetencën sociolinguistike*, njohuritë e lidhjes mes gjuhës dhe kontekstit jogjuhësor, duke ditur si të përdorë dhe t'i përgjigjet në mënyrën e duhur tipeve të ndryshme të aktit të të folurit, të tillë si: kërkesë, falenderim, ftesë etj. është një nga tre përbërësit e *aftësisë së komunikimit gjuhësor* të përdorimit të gjuhës. (Kuadri europian i përbashkët i referencës për gjuhët, 2001; 21)

c. *Kompetencën e ligjërimit* që do të thotë të dish e të jesh i aftë si të fillosh e të mbarosh bashkëbisedimet.

d. *Kompetencën strategjike*, aftësitë e folësit për të përdorur strategji komunikative verbale dhe joverbale për të kompensuar dobësitë në komunikim ose për të përmirësuar efikasitetin e komunikimit, p.sh: një nxënës nuk gjen fjalën a shprehjen e duhur dhe i duhet të përdorë një parafrazë ose perifrachim për ta sqaruar atë. Pra, performanca gjuhësore përfshin manifestimin e njëkohshëm të sistemit gjuhësor si përdorim dhe realizimin e saj si funksion, në atë çfarë nxënësi është me të vërtetë në gjendje të komunikojë në gjuhë. Dallimi *përdorim-funksion* lidhet me dallimin që ka bërë e Sosyri mes *gjuhë-ligjërimit (language – parole)* dhe Çomskit mes *kompetencës dhe performancës.*

Larmia e tematikave (moshore, kulturore, argëtuese, shkencore) e nxisin nxënësin të mbështetet në aftësinë e përdorimit të rregullave gramatikore me efikasitet dhe në mënyrë të përshtatshme. Pavarësisht shkallës së formimit të tyre gjuhësor (të ulët, të mesëm, të lartë), të gjithë arrijnë ta përdorin gjuhën për të shprehur mendimet, ndjenjat dhe emocionet e tyre. Ka nxënës që lexojnë shumë, por nuk shprehen qartë e bukur, ka të tjerë që janë elokuentë, kjo si rrjedhojë e njohurive të tyre gjuhësore, rrethit social apo faktorë të tjerë. Prandaj biem dakort me mendimin se *"Rëndësia e kompetencës komunikative si përftesë e kompetencës gjuhësore që një individ folës zotëron, llojet e kompetencës komunikative janë një*

syth i rëndësishëm për të kundruar ndikimin e kësaj kompetence në të mësuarin e gjuhës për shkak se kur nxënësi komunikon nxjerr në pah sa është kompetent në përdorimin e gjuhës. (Irida Hoti, 2012; 30)

Të dëgjuarit, të lexuarit, të folurit, e më tej të shkruarit janë katër rubrika të cilat edhe pse në dukje të veçanta kanë një lidhje thelbësore me kompetencën komunikative. Mësimi i gjuhës shqipe në shkollë nisur nga objekti i saj si lëndë parësore dhe si lëndë me karakter të theksuar kombëtar, synon zhvillimin e përgjithshëm intelektual dhe komunikues të çdo individi, për realizimin e të gjitha marrëdhënieve shoqërore komunikuese, që realizohen përmes tij (Gjokutaj, 2009; 7).

Integrimi brendalëndor dhe ndër-lëndor, nëpërmjet ndërtimeve të rregullta sintaksore, semantike dhe veçantisë leksikore (që secili individ folës zotëron), përfton një komunikim, më të rrjedhshëm e të saktë në gjuhën shqipe, sepse sjellja gjuhësore është rregull i drejtuar nga një një sistem njohurish, të cilat duhet të kërkohen dhe të zbatohen në raste të veçanta për t'u realizuar komunikimi. Me fjalë të tjera sjellja gjuhësore është një çështje pajtimi.

Kur një nxënës e kupton gramatikën dhe modelet në gjuhë, ai ose ajo është në gjendje të kuptojë çdo lloj komunikimi. Në orën e mësimdhënies të gjuhës shqipe, puna me tekstin përbën një domosdoshmëri, por shpesh të kuptuarit e tij, si dhe shfrytëzimi i teksteve për qëllime të caktuara pedagogjike si dallimi i llojeve të tyre është i vështirë.

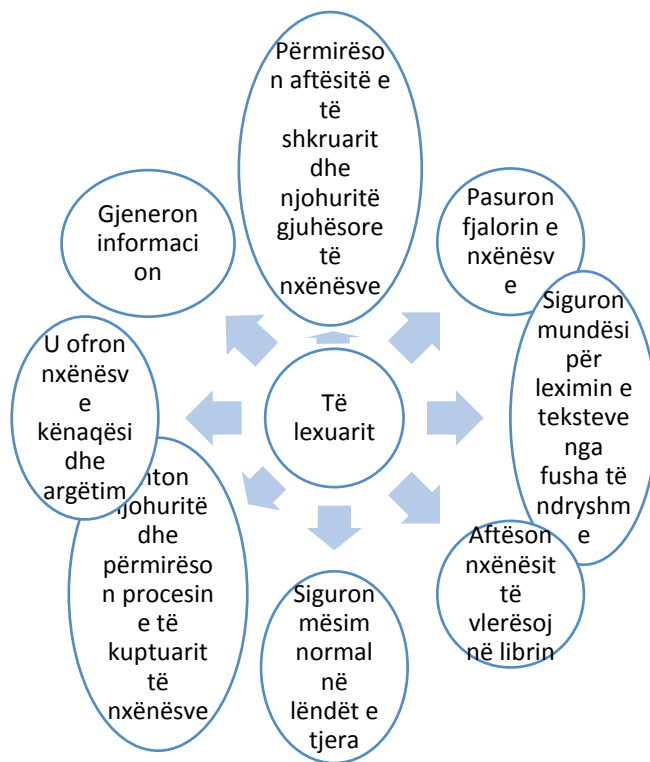


Fig. 3.1.1. Përfitimiet e të lexuarit të përrallave dhe fabulave nga Erida Koleci, *Teknikat e të lexuarit, material trajnimi, Projekt nga Save the Children, 2013*

Për Barthes një mësues duhet të bëhet “*bashkëpunues, pjesëmarrës*”. (Barthes, 1977; 192) Mësuesi duhet të bashkëpunojë për të ndryshuar gjërat, për të ndryshuar mënyrën se si nxënësit të mësojnë nëpërmjet pranimit, reformimit nga shpjegimi i teksteve në të lexuarit e njëjësive më të vogla si fjala, fjalia me intonacion dhe lidhje sintaksore. Kjo është e vetmja mënyrë që teksti të përthithet edhe kuptohet më mirë nga nxënësi. Përgjatë viteve të arsimit bazë nxënësit duhet të studiojnë lloje të ndryshme tekstesh. Duke i ndarë llojet e teksteve sipas grupklasave të shkallëve të parë dhe të dytë do të kishim një paraqitje, si në tabelën më poshtë. (Petriti, Murthi, Pepa; 2001)

Raporti i përrallave dhe fabulave me llojet e teksteve të tjera, klasat I-IV

Një kuptim i dytë për *fushat e të nxënësve dhe lëndët mësimore* jepet tek Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar e vitit 2014. Fushat e të nxënësve përbëjnë bazën e organizimit të procesit mësimor-edukativ në shkollë, për çdo nivel arsimor dhe shkallët përkatëse të kurrikulës të cilat janë: *Gjuhët dhe komunikimi; Matematikë; Shkencat e natyrës; Shoqëria dhe mjedisi; Arte; Edukim fizik, sporte dhe shëndet; Teknologji dhe TIK.*

Çdo fushë ka rezultatet e saj të të nxënit që i përkasin zhvillimit të kompetencave kyçe. Fushat e të nxënit përfshijnë një ose më shumë lëndë apo module. Lëndët dhe modulet bazohen në rezultatet e të nxënit të përcaktuara për çdo fushë. Disa lëndë të fushës mund të jenë pjesë e disa shkallëve kurrikulare. Lënda e gjuhës shqipe në kurrikulën me kompetenca bën pjesë në fushën “Gjuhët dhe komunikimi” dhe synon zhvillimin gjuhësor e letrar për formim intelektual, shoqëror, estetik dhe emocional të nxënësve. Njëpërmjet leximit të teksteve letrare si: përralla, fabula nxënësit zhvillojnë botën e tyre emocionale, pasurojnë përfytyrimet dhe imagjinatën e tyre për botën, çmojnë gjuhët dhe kulturat, nxit dëshirën dhe kuriozitetin e nxënësve për t’u bërë lexues aktivë e të pavarur dhe shkruar të saktë, origjinalë dhe krijues. Tekstet letrare janë nga më të thjeshtat, më të shkurtrat në klasën e parë e duke u zgjedhur më të gjata dhe më të shumëllojshme në klasat pasardhëse, në përshtatje me grupmoshën. Larmi tekstesh letrare nga autorët të njohur për fëmijë, shqiptarë dhe të huaj, nga letërsi e traditës dhe bashkëkohore janë përzgjedhur për tekstet shkollore të ciklit fillor. Të kuptosh një tekst nuk nënkupton thjesht të përshkruash për çfarë bëhet fjalë në tekst, ose të riprodhosh me fjalë të tjera tekstin. Kërkimet e fundit në psikologjinë e të lexuarit, tregojnë se të lexuarit është një proces i gjallë mendor dhe intelektual gjatë të cilit lexuesi ndërton kuptimin e tekstit, më shumë se riprodhon fjalët e tekstit. Kuptimi është rezultat i ndërveprimit të katër kushteve: çfarë sjell lexuesi në situatën e leximit, përmbajtja ose brendia e tekstit, karakteristikat e tekstit, strategjitë që zbaton lexuesi në mënyrë të ndërgjegjshme për të kuptuar tekstin. (Lloshi, 2005;185)

Kjo është arsyeja pse asnjëherë dy njerëz nuk kuptojnë njësoj një tekst, kjo në sajë të rregullave gramatikore që diktojnë të kuptuarin, leksiku, fjalët që autori përdor, shprehja e ideve dhe mënyra si janë organizuar ato. Të nxënit nuk duhet parë thjesht si një proces i transmetimit të njohurive abstrakte tek fëmija, por si një proces social gjatë të cilit njohuritë ndërtohen, brenda një mjedisi të vecantë social dhe fizik. *Të nxënit me situata* përfshin pjesëmarrjen e nxënësve në detyra, të ngjashme këto me zbatimet në botën reale, ndërkohë që synohet përmirësimi i të nxënit me anë të motivimit të nxënësve dhe krijimit të një konteksti të pasur të nxëni. Kjo kurrikul vë më shumë theksin tek konteksti dhe zbatimi i njohurive se sa tek mbajtja përmendsh e fakteve. Mësimdhënia vendoset në kontekste autentike që i ndihmon nxënësit të mësojnë nga përvoja reale dhe që transferohen lehtësisht. Nëse e vendosim nxënësin në një situatë të botës reale (*kontekst autentik*) ku të ndërveprojë me individë të tjerë, atëherë ai nxë (*mëson*).

Zhvillimi i kompetencës tek nxënësit arrihet kryesisht përmes *ndërveprimit* të tij me mjedisin e të nxënit. Sa mirë, sa shpesh dhe sa shumë ai ndërvepron me mjedisin janë ata faktorë që përcaktojnë zbatimin e kompetencës prej tij. Dihet se kompetenca është e lidhur ngushtë dhe shoqërohet gjithmonë me *situatën, familjen e situatave* dhe *kontekstin* ku këto vendosen. E parë në këtë

këndvështrim, çdo kompetence i korrespondon një situatë dhe një familje situatash ku ajo zhvillohet, ndërtohet dhe përsoset.

Dilemat që kanë mësuesit në përcaktimin e situatave nuk lidhen vetëm me shkallën e qartësisë së përshkrimit të tyre, por dhe sa të kuptueshme e të rëndësishme do të jenë ato për nxënësit. Për zgjidhjen e këtyre dilemave vjen në ndihmë *matrica e trajtimit kompetent të situatës*. (IZHA, Të nxënit me situata, kompetenca dhe situata e të nxënit, 2014) I rikthehem raportit të teksteve letrare sipas klasave. Në klasën e parë, sipas librit të Abetares, shohim se fabula dhe përralla janë në fund të tekstit sepse deri atëherë nxënësi nuk arrinte të lexonte në fjali. Në klasë të dytë përrallat dhe fabulat janë të shpërndara nga njëra tjetra. Në klasë të tretë kreu 2 është me përralla, fabula, mite dhe legjenda. Në klasë të katërt është kreu i tretë me përralla fabula, mite dhe legjenda.

ANALIZË E FIGURAVE RETORIKE NË TEKSTE TË GJUHËS SHQIPE, KLASA I-IV

Në këtë kapitull do të bëhet analizë përmbajtësore e teksteve të gjuhës shqipe të arsimit fillor (kurrikula e re) në lidhje me vendin e figurave retorike të thjeshta në to. Do të qëmtojmë krahas figurave letrare konkrete të përdorura në fabula dhe përralla edhe qasje teorike ose shpjegime konceptore të tyre. Janë marrë në shqyrtim tekstet e gjuhës shqipe të Shtëpisë Botuese “Pegi”, për arsye se janë përzgjedhur nga shumica e shkollave në Qarkun e Korçës dhe aktualisht janë në përdorim prej tyre. Do t’i referohemi retorikës në përrallat dhe fabulat në tekstet lëndore të gjuhës shqipe të arsimit fillor, për klasat I-IV, si zhanre të rëndësishme letrare, pjesë e programit në lidhje me kompetencën e të lexuarit të teksteve letrare dhe joletrare dhe paralel me këtë do të analizohen nga pikëpamja përmbajtësore dhe aparati pedagogjik pas secilit tekst për të parë raportin nëse në tekst ka figura letrare, cilat janë ato dhe a diskutohet rreth tyre tek aparati pedagogjik. Arsyeja e hulumtimit në rrafshin e aparatit pedagogjik bëhet sepse është e rëndësishme të kuptohet nëse nxënësit hasin vështirësi për kryerjen e detyrave dhe nëse jepen orientime apo jo.

Do të bëhet analiza përmbajtësore e tyre për të parë vendin që zënë figurat retorike dhe gjuha e figurshme në to si: *krahasimi, hiperbola, epiteti, personifikimi*, etj. duke bërë të mundur edukimin e fëmijëve të këtij cikli me shije estetike dhe pasurim të fjalorit sipas kompetencave të tematikës së të lexuarit të parashtruara në programet e lëndës së gjuhës shqipe të shkallës së parë dhe të dytë. Siç u ravigjzua më lart, në metodologji, qëllimi nuk është është thjesht një analizë gjuhësore, por sa dhe si aparati pedagogjik mundëson dallimin dhe funksionin e tyre nga nxënësit dhe mësuesi gjatë procesit mësimor.

Synohet të qaset raporti i teksteve fabul/përrallë për secilën klasë si dhe raporti fabul/përrallë në klasa pasardhëse.

Me anë të analizës do të shihet nëse tekstet e reja mësimore të kurrikulës me kompetenca i vijnë në ndihmë këtij procesi që fillon që në klasë të parë. Siç e

pamë më lart programet e rejtatë gjuhës shqipe, lënda nuk është konceptuar si qëllim më vete, ajo është në funksion të të gjitha lëndëve të tjera dhe të formimit letrar e kulturor të nxënësit.

5.1 Analizë përmbajtësore e tekstit të *Gjuhës shqipe* të klasës së parë

Në këtë çështje do t'i qasemi tekstit shkollor të klasës së parë për kompetencën e fushës në lidhje me të lexuarit e teksteve letrare dhe joletrare.

Në klasën e parë jepen tekste si përralla të shkurtra, fabula, tregime me figura, gjëegjëëza dhe poezi të thjeshta dhe nga programi lëndor synohet që nxënësi të kuptojë se çfarë ndjen nga leximi i fabulës apo i përrallës dhe nëse do të donin nxënësit që të përfundonte ndryshe. Pra synohet që të nxitet imagjinata ndaj fantastikes, por edhe si një mënyrë edukuese.

Në tekstin e Abetares së Shtëpisë Botuese “Pegi & Dukagjini” (Gjokutaj, Krasniqi, 2012) jepen 6 tekste letrare gjithsej pesë përralla dhe një fabul.

Kërkesat pedagogjike të secilës përrallë janë të ndryshme dhe gradualisht synojnë të edukojnë ndjenjën e së bukurës, retoriken, letraren nëpërmjet gjetjes së cilësive të personazheve, të argumentuarit rreth veprimeve, ndjenjave të personazheve.

Para apo pas tekstit të përrallave nuk është dhënë asnjë përkufizim as të njohurive gjuhësore, as të njohurive letrare. Përgjithësisht nuk shpjegohet asnjë fjalë apo të ketë një fjalorth, përveçse në një fjalë të vetme apo një fjalë të urtë. Pas përrallës “Zhurmat e pyllit” jepet një shprehje filozofike e ndërtuar në bazë të kundërtash e cila duket e vështirë për grupmoshën e nxënësve. Gradualisht masa e kërkesave, pyetjeve dhe diskutimeve është në rritje që nga përralla e parë e deri në atë të pestë.

Analizë përmbajtësore e tekstit të *Gjuhës shqipe* të klasës së dytë

Në këtë çështje do t'i qasemi tekstit shkollor të klasës së dytë, shkalla e parë në lidhje me masën e njohurive dhe mundësive që i ofrohen nxënësit dhe mësuesit nëpërmjet tekstit, në lidhje me figurat retorike. Nuk duhet anashkaluar fakti që tekstet shkollore janë burimi parësor dhe më i rëndësishmi, i lehtë, i mirëstrukturuar si dhe argëtues në të njëjtën kohë, por në lidhje me zhanret e fabulës dhe përrallës me të vërtetë që tekstet ndihmojnë për formimin e mirë të nxënësit, i cili nxë, jo vetëm duke lexuar, por dhe duke interpretuar atë që lexon, ku figurat retorike tek fabulat dhe përrallat janë një urë mbi të cilën ngrihet ligjërimi i nxënësit.

Në tekstin e lëndës së Gjuhës shqipe të klasës së dytë të Shtëpisë Botuese “Pegi” (Gjokutaj, Shuteriqi, Rrokaj, 2016) jepen dymbëdhjetë tekste letrare gjithsej shtatë përralla dhe pesë fabula, më tepër tekste të këtyre zhanreve se në klasën e parë.

Te teksti i Gjuhës shqipe të Shtëpisë Botuese “Pegi” të klasës së dytë janë përzgjedhur shtatë përralla dhe pesë fabula. Kërkesat pedagogjike të secilës përrallë janë me të shumta se ato në klasën e parë dhe në fillim të secilës përrallë

dhe fabul jepet një fjalorth i cili varion nga dy deri në katër fjalë, madje shpjegohet edhe ndonjë shprehje frazeologjike kuptimi i së cilës është baraz me një fjalë të vetme.

Para apo pas tekstit të përrallave nuk është dhënë asnjë përkufizim as të njohurive gjuhësore, as të njohurive letrare. Gradualisht masa e kërkesave, pyetjeve dhe diskutimeve është në rritje që nga përralla e parë e deri tek e shtata, madje dhe gjatësia e përrallës dhe e fabulës. Ndërsa në klasën e parë nuk jepej ndonjë fjalë e urtë, këtu pothuaj në secilin tekst përrallë apo fabul jepet një ose dy fjalë të urta, por nuk jepet asnjë përkufizim për figurat letrare, shprehjet frazeologjike apo për fjalët e urta.

Analizë përmbajtësore e tekstit të *Gjuhës shqipe të klasës së tretë*

Teksti i lëndës së gjuhës shqipe i klasës së tretë, i shtëpisë botuese “Pegi” mundëson që nxënësi të arrijë rezultatet e të nxënimit për kompetencë e të lexuarit. Më poshtë do t’i qasemi fabulave dhe përrallave të përzgjedhura në këtë tekst të cilat mundësojnë që nxënësit ndër të tjera i jepet mundësia e dallimit të gjuhës së figurshme nga gjuha jo e figurshme; gjetja në një tekst e rimës, personifikimit, krahasimit, hiperbolës, epitetit. Teksti i Shtëpisë Botuese “Pegi” zhanrin e fabulës dhe përrallës i ka të përmbledhura në seksionin e dytë së bashku me mite, legjenda dhe histori.

Te teksti i gjuhës shqipe të klasës së tretë të Shtëpisë Botuese “Pegi” dallohen dy fabula dhe gjashtë përralla të përzgjedhura me kujdes, të këndshme, me subjekte dhe mesazhe të ndryshme të cilat mundësojnë një konceptim më të lehtë ndaj lidhjes së njohurive si nga ana e ngjarjeve të paraqitura ashtu edhe në lidhje me gjuhën e figurshme. Dallohen në aparatin pedagogjik te rubrika ‘Reflektoj’ fjalët e urta të cilat jepen pothuaj te secila përrallë e madje paralele të tyre që nxënësi të kuptojë dhe të mësojë të drejtën dhe të mirën dhe të kuptojë se veprimet e këqija ndërshkohen. Përrallat janë të pasura me fjalë me ngjyrim emocional, janë të pasura me krahasime, epitete dhe në secilën përrallë dhe fabul personifikimi është pjesë sepse është një nga karakteristikat e përrallës dhe të fabulës.

Kërkesat pedagogjike të secilës përrallë janë të ndryshme dhe gradualisht synojnë të edukojnë ndjenjën e së bukurës, retorikën, letraren nëpërmjet gjetjes së cilësive të personazheve, të argumentuarit rreth veprimeve, ndjenjave të personazheve. Para apo pas tekstit të përrallave nuk është dhënë asnjë përkufizim as të njohurive gjuhësore, as të njohurive letrare. Përgjithësisht jepet një fjalorth, deri në katër fjalë. Gradualisht masa e kërkesave, fjalive, alternativave të dhëna, pyetjeve dhe diskutimeve është në rritje që nga përralla e parë e deri në atë të gjashtë. Figura letrare në përralla dhe fabula janë të dhëna në tekst, por në aparatin pedagogjik nuk jepet asnjë kërkesë për figurat letrare apo ndonjë përkufizim i thjeshtë për to.

Analizë përmbajtësore e tekstit të *Gjuhës shqipe të klasës së katërt*

Në tekstin e lëndës së Gjuhës shqipe të klasës së katërt, të shtëpisë botuese “Pegi” jepen në një seksion më vete, atë të tretë, përrallat, fabulat, mitet, legjendat si krijimtari mitologjike dhe folkorike, trashëgimi botërore dhe shqiptare.

Më poshtë do të trajtojmë zhanrin e përrallave dhe të fabulave se sa tekste të tilla janë dhënë në klasën e katërt si dhe sa mundësi ofrojnë përrallat dhe fabulat e zgjedhura si dhe aparati pedagogjik i këtyre teksteve që nxënësi të interpretojë dhe të analizojë elemente të thjeshta në një tekst si: gjuha e figurshme nga gjuha jo e figurshme; rima, personifikimi, krahasimi, hiperbola, epiteti si dhe njësi të tilla si shprehjet frazeologjike, si dhe fjalët e urta.

Që në fillim të seksionit të tretë paraqitet një panoramë e qartë e veçorive të përrallës dhe të fabulës në formën e kllasterave që fëmijët ta kenë më të lehtë ta mbajnë mend informacionin të ndarë në fjali. (Gjuhë shqipe, Pegi 2018;96).

Përshkrimi i tematikave të kompetencës së të lexuarit e teksteve letrare dhe joletrare në tekstin e botimit “Pegi” mundësohet me anë të teksteve të përzgjedhura që nxënësi të përdorë disa strategji para, gjatë dhe pas leximit për të kuptuar tekstin. Me anë të aparatit pedagogjik, përgjigjes së kërkesave nxënësi demonstroi të kuptuarit e tekstit duke treguar brendinë dhe duke e ilustruar atë me fragmente dhe detaje konkrete. Nxënësi gjykon rreth ideve dhe informacionit të tekstit, dallon elementet kryesore të formës dhe të strukturës së teksteve, krahason personazhe, ide, informacione etj. Ai zbulon disa ngjashmëri dhe ndryshime mes teksteve.

Te teksti “Pegi” dallohet përdorimi i pasur i gjuhës së figurshme në tekstet e përrallave dhe të fabulave, fjalë të urta, fjalët me ngjyrim emocional, disa krahasime, me tepër epitete dhe shumë personifikime. Janë përzgjedhur tre përralla dhe tre fabula. Kërkesat pedagogjike të secilës përrallë janë të ndryshme dhe gradualisht synojnë të edukojnë ndjenjën e së bukurës, retorikën, letraren nëpërmjet gjetjes së cilësive të personazheve, të argumentuarit rreth veprimeve, ndjenjave të personazheve. Para apo pas tekstit të përrallave nuk është dhënë asnjë përkufizim as të njohurive gjuhësore, as të njohurive letrare. Përgjithësisht jepet një fjalorth.

Aparati pedagogjik fillon me rubrikën ‘*Fjalë të reja*’. Rubrika e dytë: ‘*Lexoj dhe kuptoj*’ paraqet një sërë pyetjesh në lidhje me rrethanat dhe se çfarë ndodhi.- Në rubrikën “Analizoj” jepen nga një e deri tri kërkesa. Në rubrikën ‘Reflektoj’ jepen deri në tri kërkesa. Figura letrare janë të dhëna në tekste, por në aparatit pedagogjik nuk jepet asnjë kërkesë për figurat letrare apo ndonjë përkufizim i thjeshtë për to.

PËRFUNDIME

Punimi “*Qasja e retorikës në përralla dhe fabula të teksteve e gjuhës shqipe të ciklit fillor në kurrikulën me kompetenca*” është një përpjekje për të parë se sa retorika dhe rrugëtimi i saj në kohë me dukuritë e saj në letërsinë artistike i prezantohet nxënësit të arsimit fillor. Iu referuam rrugëtimin të zhanrit të përrallës dhe fabulës që nga lashtësia, vendit të përrallës dhe fabulës në folklorin botëror si dhe përrallës dhe fabulës në letërsinë shqipe për t’i dhënë vendin që meriton këtyre zhanreve si ndikuese në formimin e nxënësit.

Më tej i qasemi kurrikulave, programeve lëndore sipas tyre për të parë raportin e të lexuarit në krahasim me tematikat e tjera sipas shkallëve I, II, si dhe raportin e përrallave dhe fabulave me llojet e teksteve të tjera letrare/joletrare. Një arritje rrugëtimi i alterteksit për arsimin e mesëm të ulët i cili mundësoi dhe i hapi rrugën hartimit të teksteve cilësore dhe përzgjedhjes së tyre.

Pjesa më e rëndësishme e cila i përgjigjet dhe pyetjeve kërkimore ka të bëjë me analizë përmbajtësore të teksteve të gjuhës shqipe nga klasa e parë e deri në të katërt

për të analizuar sa tekstet fabula dhe përralla kanë figura letrare dhe nëse përkufizohen, apo shpjegohen ato.

Në përfundim të këtij punimi pohojmë se në studimin e teksteve mësimore të gjuhës shqipe nga klasa I-IV, nga studimi krahasues i teksteve mësimore janë vërejtur arritje në hartimin e teksteve duke qenë kah standardeve të parashtruara për arritjen e tyre.

- Pozitive është se që në tekstet e klasës së dytë jepet i rregullt pas secilit tekst rubrika e fjalorthit që e edukon nxënësin kah të kuptuarit dhe të shprehurit në mënyrë të pasur, fjalorthi në klasë të dytë përmban ose shpjegon një deri dy fjalë, në klasat pasardhëse rritet deri katër numri i fjalëve të shpjeguara.
- Një arritje është se ushtrimet e aparatit pedagogjik në përputhje me kërkesat e programeve lëndore të lëndës së gjuhës shqipe sipas klasave dhe shkallëve ushtrimet janë interesante sepse rrisin vëmendjen e nxënësit si dhe arsytimin logjik.
- Nga ana tjetër nga analiza përmbajtësore e teksteve u vu re se në klasat e ciklit fillor jepen tekste si: përralla të shkurtra, fabula, që nxënësi të kuptojë se çfarë ndjen nga leximi i fabulës apo i përrallës, moralin, që i edukon drejt së mirës me anë të konkretes.
- Para apo pas teksteve të përrallave nuk është dhënë asnjë përkufizim as të njohurive gjuhësore, as të njohurive letrare.
- Gradualisht masa e kërkesave, pyetjeve dhe diskutimeve është në rritje që nga përralla e parë e deri tek e fundit dhe në mënyrë spirale të zgjeruar nga klasa e parë në të katërt, madje dhe gjatësia e përrallës dhe e fabulës.
- Përrallat janë të pasura me fjalë me ngjyrim emocional, janë të pasura me krahasime, epitete dhe në secilën përrallë dhe fabul personifikimi është

pjesë sepse është një nga karakteristikat e përrallës dhe të fabulës sidomos në klasë të katërt.

Si përfundim, mund të themi se të lexuarit e fabulave dhe përrallave në shkollë formëson boshtin rreth të cilit, orientohet formimi i përgjithshëm i nxënësit, formim ky, i cili do ta shoqërojë në studimet e mëvonshme deri në hulumtime të thella kërkimore apo në situata ligjërimore formale a joformale. Mësimdhënia e gramatikës lidhet drejtpërsëdrejti me kompetenca të lindura apo të fituara të nxënësit që ndikojnë, jo vetëm në njohjen dhe përfitim të gramatikës, por edhe në përdorimin e saktë të saj.

REKOMANDIME

Hartimi i teksteve të gjuhës shqipe është një sistem i mirëndërtuar në bazë njohurish për grupmoshën, dije shkencore, aparat pedagogjik që mundëson ndërveprimin nga teksti tek nxënësi, por jo vetëm kaq. Nxënësi që në klasë të parë, me tekstin e parë, abetaren, përvetëson jo vetëm shkronjat, fjalët, fjalitë, por arrin të lexojë një tekst të shkurtër me pak fjali dhe ka gjasa që zhanret e fabulës dhe përrallës të jenë më të gjeturat që nxënësi të motivohet si për të lexuar ashtu edhe për t'u njohur me letraren. Rrjedhimisht, duhet që tekstet mësimore të gjuhës shqipe të jenë të ndërtuara qartë e saktë, ndaj rekomandojmë si më poshtë:

- Konceptet e figurave letrare, si pjesë e rëndësishme e kurrikulës së mësimin të gjuhës shqipe, e teksteve mësimore në arsimin bazë duhet të përcaktohen që nxënësi të kuptojë se ajo shprehje e figurshme emërtohet sipas figuracionit që bart, si dhe të jepen shembuj të thjeshtë që nxënësi të kuptojë përmes konkretes.
- Pra në fund të klasës së katërt nxënësi dallon gjuhën e figurshme nga gjuha jo e figurshme, gjen në një tekst: rimën, onomatopenë, personifikimin, krahasimin, hiperbolën, epitetin, si dhe tregon çfarë funksioni kanë, por për të treguar funksionin nxënësi nuk duhet ta gjejë mekanikisht si fjalë jo të zakonshme të të shprehuri, por të krijojë një koncept për secilën figurë stilistike dhe pikërisht për këtë është e nevojshme një përkufizim, sqarim dhe shembuj të thjeshtë konkretizues të tjerë ashtu si jepen fjalë të urta sinonime.
- Në klasën e tretë dhe të katërt ka nevojë për citime që do t'i udhëheqin nxënësit për më vonë. Konceptet e figurave letrare të rimerren nga klasa në klasë që të sigurohet përvetësimi i termave dhe koncepteve përmes teksteve mësimore, përdorimi i tyre në gjuhë për arsye komunikative.

Si përfundim, dhënia e koncepteve teorike në mënyrë graduale që nga klasat e arsimit fillor e deri në të nëntë ndihmon në përvetësimin e njohurive shkallë-shkallë dhe në mënyrë të qëndrueshme, si dhe ndihmon jo vetëm për përvetësimin e tyre, por edhe për zgjerimin e tyre gradual.

BIBLIOGRAFI

Gjokutaj, M. Krasniqi, I., Rrokaj, Sh., Kumnova. S. Abetare, Tiranë, klasa 1, Shtëpia Botuese “Pegi”

Gjokutaj, M., Shuteriqi, L. Rrokaj., Sh. Gjuhë shqipe, klasa 2, Tiranë, Shtëpia Botuese “Pegi”

Gjokutaj, M., Gjuhë shqipe, klasa 3, Tiranë, Shtëpia Botuese “Pegi”

Gjokutaj, M., Gjuhë shqipe, klasa 4, Tiranë, Shtëpia Botuese “Pegi”

Heba Holta 2015, Përkthimi, si mjet në komunikimin ndërkulturor (rasti i La Fontenit në shqip), Tiranë, PDF.

Hoti, Irida., (2012) Prurje gjuhësore përmes kurrikulës së gjuhës shqipe; Parime, kritere, programe dhe tekste shkollorë-Gramatikë e zbatuar-Tiranë.

IZHA, Fusha “Gjuhët dhe komunikimi”, Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”, shkalla e parë dhe e dytë, qershor 2017

Lloshi Xh., (2005), Stilistia e gjuhës shqipe dhe pragmatika, Albas.

Mimoza Gjokutaj, Didaktika e gjuhës shqipe, SHBLU, Tiranë, 2009,

Modern world. 2004. Retrieved November 07, 2014 from Encyclopedia.com: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3404900972.html>

Pajo, Albina., 2017, Çështje të kompetencës gjuhësore përmes terminologjisë së teksteve të gjuhës shqipe (altertektit) në arsimin parauniversitar, Tiranë. PDF

Rhetoric. The Oxford Pocket Dictionary of Current English. 2002. Encyclopedia.com. (November 7, 2014).

<http://www.encyclopedia.com/doc/1O999-rhetoric.html>.

Xhevat Lloshi, Stilistika dhe Pragmatika, Botimet Toena, Tiranë, 1999.

Yasukata Yano, Intercultural Communication Studies, Communicative Competence, Communicative Competence and English, as an International Language, Waseda University, XII-3, 2003.

REKOMANDIME

Hartimi i teksteve të gjuhës shqipe është një sistem i mirëndërtuar në bazë njohurish për grupmoshën, dije shkencore, aparat pedagogjik që mundëson ndërveprimin nga teksti tek nxënësi, por jo vetëm kaq. Nxënësi që në klasë të parë, me tekstin e parë, Abetaren, përvetëson jo vetëm shkronjat, fjalët, fjalitë, por arrin të lexojë një tekst të shkurtër me pak fjali dhe ka gjasa që zhanret e fabulës dhe përrallës të jenë më të gjeturat që nxënësi të motivohet si për të lexuar ashtu edhe për t’u njohur me letraren. Rrjedhimisht, duhet që tekstet mësimore të gjuhës shqipe të jenë të ndërtuara qartë e saktë, ndaj rekomandojmë si më poshtë:

- Konceptet e figurave letrare, si pjesë e rëndësishme e kurrikulës së mësimin të gjuhës shqipe, e teksteve mësimore në arsimin bazë duhet të përcaktohen që nxënësi të kuptojë se ajo shprehje e figurshme emërtohet sipas figuracionit që bart, si dhe të jepen shembuj të thjeshtë që nxënësi të kuptojë përmes konkretes.

- Pra në fund të klasës së katërt nxënësi dallon gjuhën e figurshme nga gjuha jo e figurshme, gjen në një tekst: rimën, onomatopenë, personifikimin, krahasimin, hiperbolën, epitetin, si dhe tregon çfarë funksioni kanë, por për të treguar funksionin nxënësi nuk duhet ta gjejë mekanikisht si fjalë jo të zakonshme të të shprehurit, por të krijojë një koncept për secilën figurë stilistike dhe pikërisht për këtë është e nevojshme një përkufizim, sqarim dhe shembuj të thjeshtë konkretizues të tjerë ashtu si jepen fjalë të urta sinonime.
- Në klasën e tretë dhe të katërt ka nevojë për citime që do t'i udhëheqin nxënësit për më vonë. Konceptet e figurave letrare të rimerren nga klasa në klasë që të sigurohet përvetësimi i termave dhe koncepteve përmes teksteve mësimore, përdorimi i tyre në gjuhë për arsye komunikative.

Si përfundim, dhënia e koncepteve teorike në mënyrë graduale që nga klasat e arsimit fillor e deri në të nëntë ndihmon në përvetësimin e njohurive shkallë-shkallë dhe në mënyrë të qëndrueshme, si dhe ndihmon jo vetëm për përvetësimin e tyre, por edhe për zgjerimin e tyre gradual.

**JOHANA FOTO
ALBINA PAJO**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Edukimit
joymit76@hotmail.com
albina.pajo@yahoo.com**

TË LËXUARIT DHE NDIKIMI I TIJ NE CILËSINË E KOMUNIKIMIT PËR NXËNËSIT E ARSIMIT FILLOR

Abstrakt

Leximi është aftësia për të deshifruar vargun e shenjave të shtypura ose të shkruara. Leximi lidhet me njohjen e shkronjave dhe bashkimin e tyre në fjalë, me shqiptimin me zë të lartë të asaj që është shkruar, me gjetjen e përmbajtjes së pjesës, shpjegon atë që është shkruar në një gjuhë të caktuar.

Të lexuarit është aktivitet shumë i rëndësishëm, burim kryesor njohurish, mjet ndërlihdjeje dhe komunikimi, i cili ka zënë dhe zë vend të veçantë në planprogramet shkollore. Është e nevojshme që mësuesit të njohin mirë procesin e të lexuarit, si edhe një mësimdhënie efektive që të aftësojnë nxënësit të bëhen lexues të mirë gjatë gjithë jetës së tyre, t’i bëjë ata të aftë për t’u përfshirë në mënyrë të pavarur në veprimtarinë lexuese.

Për të hyrë në botën e leximit, nxënësit duhet të kryejnë aktivitete të shumta e të larmishme, të bashkëpunojnë në biseda e veprimtari, të zhvillojnë mundësinë e të menduarit logjik, të drejtshqiptimit dhe drejtshkrimit, të interpretojnë dhe krijojnë tekste artistike, të zhvillojnë mundësitë e tyre të njohjes, të të kuptuarit dhe prirjeve krijuese.

Qëllimi i këtij hulumtimi është që nxënësit e arsimit fillor të zhvillojnë aftësinë e të lexuarit, kuptimin e asaj që lexojnë për të rritur cilësinë e komunikimit gjatë jetës së tyre.

Mësuesit duhet të jenë të aftë për përvetësimin dhe sistemimin e njohurive kryesore për të lexuarit, llojet e tij, metodat e mësimdhënies, modelet e të lexuarit, parimet mbi të lexuarin, të lexuarit si proces të kuptimshëm, të lexuarit për të reflektuar e komunikuar. Nëpërmjet leximit duhet të realizohet afrimi midis nxënësve, për formimin e kulturës së përgjithshme individuale (Beqo, 2017).

***Fjalët kyçe:** të lexuarit, nxënie, nxënës, mësimdhënës, hulumtim, komunikim.*

Hyrje

Gjuha është themeli i leximit dhe i komunikimit njerëzor. Në mijëra vjet njerëzimi kaloi nga britmat dhe lëvizjet trupore në simbole figurash që gjenden edhe sot në shpella e shkëmbinj, në shkrimin e tyre në pllaka keramike e më vonë në papiruse e lëkurë.

Kjo teknologji e re ishte e rëndësishme për zgjerimin e shkrimeve, te të gjithave ideve të rilindjes, e para së gjithash shkrim edhe në gjuhën amtare. Shpejt

filluan të shtypen gazeta të ndryshme në të cilën filloi të zhvillohet transmetimi i dijes në atë periudhë dhe kjo më vonë ndikoi deri te rritja e shkrimtarëve, të cilët rreshtat e tyre mund t'i botojnë në këtë mënyrë dhe t'ju ofrojnë publikut të gjerë.

Kjo temë paraqet interes studimor mbasi, influenca e leximit në komunikim jo vetëm tek fëmijët por edhe tek të rriturit krijon premisat e para të formimit të një mentaliteti të qytetëruar në shoqëri, sjell mirëkuptim, dituri dhe vërtetësi në marrëdhëniet njerëzore.

Ky studim ka për qëllim zhvillimin mendor të fëmijëve, nxitjen e imagjinatës dhe aftësitë krijuese. Të përmirësojë gjuhën e folur, të jenë më të shkathët, më të komunikueshëm dhe të kenë shkallë të lartë inteligjence. Aftësimi i nxënësve që të kuptojnë, interpretojnë, analizojnë dhe komunikojnë mbi përmbajtjen e një teksti. Fëmijët janë e ardhmja e një kombi, duke patur aftësi ata do të çojnë përpara zhvillimin e shoqërisë.

Gjatë kllit të arsimit fillor nxënësit:

- kultivojnë identitetin vetjak, kombëtar dhe përkatësinë kulturore;
- përvetësojnë vlera të përgjithshme kulturore dhe qytetare;
- zhvillohen në aspektet intelektuale, etike, fizike, sociale dhe estetike;
- zhvillojnë përgjegjësi ndaj vetes, ndaj të tjerëve, ndaj shoqërisë dhe ndaj mjedisit;
- aftësohen për jetë dhe për punë, në kontekste të ndryshme shoqërore e kulturore;
- aftësohen për të nxënë gjatë gjithë jetës;
- zhvillojnë shpirtin e sipërmarrjes;
- përdorin teknologjitë e reja. (Arsimor, 2014)

Ç'ËSHTË TË LEXUARIT?

Leximi është aftësia për të deshifruar një varg shenjash të shtypura ose të shkruara apo ndonjë formë tjetër. Kjo do të thotë interpretimi gjuhësor apo interpretim për të kuptuar nga niveli përkatës i vargut të shenjave. (org/wiki, Përkufizim)

Në mënyrë të përmbledhur, leximi është shkathtësia e njeriut që vargjeve të shenjave në një tekst t'ju jape kuptimin (domethënien) e lidhjes objektive që kanë paraqitur ato shenja.

Leximi e ndriçon njeriun, e njeh me aspekte të botës dhe të jetës, e bën më të ditur, më të kulturuar, më të hapur ndaj gjithçkaje, e njeh me përvoja të jashtëzakonshme në kulturën e përgjithëshme dhe atë profesionale, e njeh me shumë personazhe historikë, të kulturës artit dhe shkencës, me jetët dhe bëmat e tyre, sa të duket sikur me imagjinatën tënde se je ti që ke përjetuar ato që ke lexuar. **Lexim influencon në përmirësimin e një sërë faktorësh që hasen tek fëmijët si empatia, stresi, aftësia për të përballuar situatat.**

Dituria: Të lexosh do të thotë të bëhesh i ditur. Fëmijët që mësojnë të lexojnë mirë që në moshë të hershme bëhen më inteligjentë me kalimin e viteve.

Diferencën e bëri "cilësia" e inteligjencës". Më shumë se çdo aftësi tjetër, rezultoi që është cilësisht më inteligjent ai që nuk ndan librin nga dora ndër vite. (Children Save

Leximi dhe ndikimi për një shoqëri e mirë

Është kënaqësi që të bisedosh me një njëri që lexon. Mënyra e tij e komunikimit, shëmbuj që jep nga ato që ka lexuar, inteligjenca që paraqit në vazhdimin e bisedës, qetësia me të cilën dëgjon partnerin, mënyra e diskutimit të problemit pa zë të lartë dhe pa ju fyer e bën atë të parapëlqyer. Pa dyshim se sjellja e tij, mirëkupimi dhe dashuria për njeriun vinë nga leximi i vazhdueshëm. Miqësia me njerëzit e lexuar është e gjatë sepse ka në themel të vërtetat. Libri është një nga gjërat më të dashura të njeriut të kulturuar. (B.Laya, 2014)

Fazat e leximit sipas moshës janë: Paraleximi, leximi i shkronjave, leximi me rrokje, leximi i fjalëve, leximi i fjalive, leximi normal i një teksti, leximi i të rriturve.

Zhvillimet elektronike çuan në ndryshime me ritme të shpejta në teknologjike gjatë shekullit XX dhe XXI

Gjysma e dytë e shekullit XX ka qenë periudhë e një kthese të pabesueshme e të habitshme në shumë sfera të teknikës e shkencës, por mendoj se më e rëndësishme ka qenë e vazhdon të jetë krijimi i një sistemi krejt të ri, jo tradicional komunikimi. Ky progres po vazhdon me ritme të habitshme, aq sa qytetërimi i shek. XXI ka zënë të quhet "qytetërim i mjeteve digjitale". Ne asistojmë në aktivizimin e një sistemi të ri, që po e quajmë lexim digjital.

Komunikimi është proces social sepse përmban termat; shoqëror, proces, simbole, kuptime me anë të të cilit shkëmbehen dhe kuptohen informacionet midis dy apo më shumë njerëzve, me qëllim që të motivohen ose të influencohen në sjelljet apo në qëndrimet e tyre. Ai është një proces shoqëror, në të cilin individët përdorin simbole për të krijuar dhe interpretuar kuptime në mjedisin e tyre. Në vetvete ai përmban termat; shoqëror, proces, simbole, kuptime, mjedis.

Komunikimi është shoqëror duke patur parasysh faktin se ai përfshin domosdoshmërisht dynjerëz që ndërveprojnë si dhegjues dhe marrës. Ai është shoqëror pasi përfshin njerëz që futen në ndërveprim me qëllime, aftësi dhe motive të ndryshme. Komunikimi është një **proces** pasi ai është i vazhdueshëm dhe i pafund. Komunikimi është edhe **simbol** sepse mund të jetë vetëm një dukuri e një fenomeni. Dukuritë mund të jenë verbale dhe joverbale. Simbolet janë të çfardoshme, por mund të përdoren në grupe të cilët kuptojnë domethënien e tyre. **Kuptimi** është term i rëndësishëm i komunikimit. Ai është thelbi i përmbajtjes të një mesazhi. Mesazhi mund të këtë më shumë se një kuptim, por edhe nuance kuptimore, të cilat përdoren në vartësi të kontekstit. Konteksti (ose tema e komunikimit) mund të jetë e pëgjithshëm ose specifike. Në rastin kur është spscifik; politike, letrare, artet pamore, mund të marrë kuptime të ndryshme.

Mjedisi përfshin elementë si: koha, vendi, periudha historike, raporti dhe gjerësia kulturore e marrësit dhe dhënësit.

Komunikimi si marrëdhënie midis të rriturve dhe fëmijëve

Komunikimi është themeli i çdo marrëdhënieje njerëzore, mjeti përmes të cilit ne lidhemi emocionalisht me tjetrin (Wiley, 2007). Aftësia për të komunikuar buron nga nevoja për t'u lidhur me të tjerët. Shumica e fëmijëve mësojnë të komunikojnë, sepse kështu mund t'u plotësohen nevojat. Komunikimi është një proces dinamik, ku gjatë të cilit ne shkëmbejmë informacione, mendime dhe ndjenja, në mënyrë verbale (me fjalë) ose joverbale (pa fjalë).

Fëmijët komunikojnë me të rriturit që nga dita kur vijnë në jetë. Foshnjat komunikojnë me tinguj (qajnë, gugatin, belbëzojnë), me shprehjet e fytyrës (kontakti me sy, buzëqeshja, grimasat) dhe me lëvizjet e trupit (lëvizin këmbët kur janë të kënaqur ose në stres). Ndërsa motakët dhe fëmijët më të mëdhenj mësojnë të përdorin gjuhën (Faulkner, 2005). Fëmijët i zhvillojnë aftësitë e komunikimit, kur të rriturit u përgjigjen përpjekjeve të tyre për të komunikuar nevojat dhe dëshirat. Kur i sapolinduri afrohet tek gjiri i nënës, ajo i jep të pijë; kështu foshnja mëson se nëna do t'u përgjigjet sinjaleve dhe përpjekjeve të tij për të komunikuar.

Të rriturit duhet ta njohin dhe ta respektojnë nevojën e lindur të fëmijës për të komunikuar dhe t'i përgjigjen atij. Prania e të rriturve përmes dashurisë, kujdesit dhe sigurisë, që u përgjigjet nevojave trupore dhe emocionale të fëmijëve të vegjël, ushqen atashimin (lidhjen emocionale) mes të rriturit dhe fëmijës (Kearns dhe Austin, 2007).

Me zhvillimin e fëmijëve ndryshon dhe mënyra komunikimit

Fëmijët e vegjël mund të kuptojnë një gjuhë të thjeshtë dhe figura konkrete, ndërsa fëmijët më të rritur mund të kuptojnë shprehi gjuhësore dhe figura më të ndërlikuara. Aftësitë fizike, mendore, sociale dhe emocionale të fëmijëve zhvillohen në mënyrë graduale gjatë jetës së tyre, prandaj, mënyra sesi ne duhet të komunikojmë me fëmijët përcaktohet nga mosha dhe zhvillimi i tyre. (Kramer, 1990)

Teoritë e ndryshme psikologjike mbi zhvillimin njerëzor bazohen tek koncepti i "stadeve". Stadi i referohet një periudhe zhvillimi me tipare karakteristike (Karaj, 2005). Sipas kërkimeve psikologjike në fushën e zhvillimit të fëmijës, të gjithë njerëzit kalojnë të njëjtat stade në një rend kronologjik të caktuar. Studimet e reja sfidojnë konceptin e stadeve dhe ofrojnë mënyra alternative për t'i shpjeguar dallimet në zhvillimin e fëmijëve. Ato përqendrohen te mënyrat e ndryshme sesi fëmijët ndërveprojnë me mjedisin. Sipas kësaj pikëpamjeje, zhvillimi i fëmijës mund të ndikohet më shumë sesa mund të mendohej më parë, nga rrethanat e mjedisit (Berry, Greenspan dhe Stanley, 2000).

Dallojmë dy lloj komunikimesh: Verbal dhe Jo verbal

Komunikimi verbal është një lloj komunikimi gojor, ku mesazhi transmetohet përmes fjalëve të folura. Këtu dërguesi i jep fjalë ndjenjave, mendimeve, ideve të tij dhe i shpreh ato në formën e fjalimeve, diskutimeve, prezantimeve dhe bisedave. Efektiviteti i komunikimit verbal varet nga toni i folësit, qartësia e fjalës, volumi, shpejtësia, gjuha e trupit dhe cilësia e fjalëve të përdorura në bisedë. Në rastin e komunikimit verbal, reagimet janë të menjëhershme pasi që ka një transmetim në kohë reale dhe marrje të mesazhit nga dërguesi dhe marrësi. Komunikimi verbal është i aplikueshëm si në situatën formale ashtu edhe në atë jo formale. Ai mundësohet nga gjuha dhe fjala.

Fjala me të vërtetë është çelësi i çdo marrëdhënieje. Fjala duhet të jetë ajo që ndihmon dhe edukon tjetrin njeriun. Të flasësh nuk mjafton të hapësh gojën, të përdorësh një argument, citim e fraza të famshme e të bukura. Por të flasësh, do të thotë të dish të dëgjosh e t'i bësh të tjerët të të dëgjojnë. Të dish të flasësh është çështje cilësie dhe jo sasive, e për të arritur këtë cilësi, është i nevojshëm: **shpirti, maturia, thjeshtësia, inteligjenca, gatishmëria dhe zëri.**

Komunikimi joverbal shërben për të komunikuar qëndrimet apo ndjenjat tona që dalin drejtpërdrejt nga pavetëdija. Kjo është arsyeja përse ne kuptojmë kur dikush na ka frikë ose nuk na pëlqen, pavarësisht se me fjalë mund të thotë të kundërtën. Në shumë raste, gjuha jonë e trupit mund të na "tradhtojë" duke u dhënë të tjerëve informacione që nuk do të donim t'ua jepnim. Këto sinjale joverbale mund të japin të dhëna dhe informata, si dhe kuptim shtesë mbi komunikimin e folur (verbal).

Leximi në arsimin fillor

Leximi është aftësia më e rëndësishme që duhet të zhvillojë secili nxënës gjatë shkollimit. Përveç të qenit aftësi themelore jetësore, leximi është thelbësor për nxënien e të gjitha lëndëve të tjera në shkollë (autorësh, Doracaku i leximit, 2012)

Gjithnjë e më shumë leximi po njihet si element thelbësor për nxënie. Leximi gjithnjë e më shumë po ndodh online nga e-lexues, ku kerkesat për të lexuar janë shtuar dhe qasja ndaj mundësisë për të lexuar është bërë më e lehtë; rrjedhimisht, janë shtuar kerkesat dhe mundësitë dhe lehtësitë për të lexuar. Çdokush ka nevojë për aftësi të mira të lexim-kuptimit. Ata që nuk lexojnë mirë rrezikojnë të kenë arritje të pakta dhe pengesa gjatë gjithë jetës si dhe vështiresi në qasjen ndaj informatave të rëndësishme (p.sh. qytetari, shëndetesi, ekonomi, etj.) dhe përfitimet e tyre shoqërore. Në veçanti rrjedhshmëria gojore (aftësia për ta lexuar tekstin saktë, me shpejtësi dhe me shprehjen e duhur) dhe lexim-kuptimi (të kuptuarit e përmbajtjes) nuk janë në nivelin e duhur. 360, C. -U. (2006). *Basic Education Program*. MASHT

Kurrikulat kërkojnë metoda të reja të mësimdhënies

Kurrikula e leximit përcakton shtatë kompetenca thelbësore të cilat duhet t'i arrijnë të gjithë nxënësit. Leximi duhet të shihet si aftësi thelbësore e komunikimit, së bashku me shkrimin dhe të folurit. Lexuesi i suksesshëm është ai që lexon tekstin me zë; diskuton dhe interpreton atë që ka lexuar; identifikon qëllimin, ngjarjen dhe personazhet kryesorë të tregimeve; identifikon konceptet kryesore në shkrimet e vërteta; dhe zhvillon strategji të lexim-kuptimit. (Dardha, 2014)

Mësuesi duhet të japë ndihmesn kryesore që nxënësit:

1. Të kuptojnë mirë fonetikën
2. Leximi i tyre të jetë gjithnjë kuptimplotë
3. Inkurajimi i nxënësve për t'u bërë nxënës të pavarur
4. Diagnostifikimi dhe identifikimi i veshtirësive individuale të nxënësve
5. Leximi duhet të jetë i këndshëm, sfidues dhe interesant:

Arsyet kryesore pse disa nxënës kanë vështirësi gjatë të nxënimit të leximit:

1. U mungon përkrahja dhe inkurajimi
2. Mund të kenë vështiresi individuale
3. Kanë ndonje pengesë të natyrës së veçantë, C. -U. (2006). *Basic Education Program*. MASHT

Leximi dhe shkrimi nuk janë procese të natyrshme siç është të folurit. Leximi dhe shkrimi janë aftësi të cilat zhvillohen shumë më vonë se të folurit dhe marrin më shumë kohë për t'u zotëruar.

Mësuesi duhet të krijojë mjedis që nxit leximin.

Ai duhet të bëjë kujdes në disa aspekte:

- 1) Të bëjë leximin të veçantë;
- 3) Të dijë të ndajë dhe të vlerësojë librat;
- 4) Të përkrahë nxënësit që lexojnë me vështirësi;
- 5) Të ndihmojë në përdorimin e TIK-ut për të zhvilluar kompetencat e leximit dhe shkrimit. (IZHA G. a., 2017)

KOMPETENCAT KRYESORE PËR LEXIM TË SUKSESSHËM

Dëgjim-kuptimi është mënyra se si fëmijët e mësojnë gjuhën në fillim dhe baza për të gjithë të nxënimit tjetër të gjuhës. Foshnjat fillojnë të mësojnë ta kuptojnë të folurit dhe të flasin përmes dëgjimit të tingujve rreth tyre, duke dëgjuar tinguj e të folurit dhe duke ndërtuar njohurinë e tyre të gjuhës së folur. Dëgjimi është gjithashtu thelbësor në mësimin e gjuhës.

Vëmendja: Të nxënët do të ndodhë vetëm nëse nxënësit janë të vëmendshëm. Mësimdhënësi duhet të ofrojë aktivitete interesante dhe motivuese të cilat e tërheqin vëmendjen e nxënësve.

Mësimdhënësi duhet të bëjë një punë intensive për të përmirësuar aftësitë e dëgjim-kuptimit duke patur parasysh raportin mes rrjedhshmërisë së leximit dhe të kuptuarit.

Rrjedhshmëria e leximit gojor dhe lexim-kuptimi janë shumë të ndërlidhura. Por raporti nuk është i drejtpërdrejtë. Një lexues i cili mund t'i dekodojë fjalët me shpejtësi dhe saktësi është patjetër me i prirur ta kuptojë atë që lexon; por të kuptuarit gjithashtu varet nga disa procese mendore të cilat nuk janë të ndërlidhura drejtpërdrejt me shikimin apo influencojnë në dekodimin e tekstit. Nxënësit me rrjedhshmëri të mirë lexojnë më shumë dhe mbajnë mend më shumë nga ajo që kanë lexuar sepse harxhojnë më pak energji konjitive në dekodim. Ata kanë më shumë energji në dispozicion për të kuptuar dhe për t'u kënaqur më atë që lexojnë.

C. -U. (2006). *Basic Education Program*. MASHT

Të kuptuarit është qëllimi kryesor i leximit

Të kuptuarit nuk është thjesht “nxjerrje e informatave të veçanta nga një tekst”, por një grup aftësish shumë më komplekse. Mësuesi duhet të paraqitë leximin si:

- Të paraqitë leximin në mënyrë pozitive.
- Tu japë nxënësve mundësi për vetë-vlerësim
- Të japë informata shtesë kur është e mundur
- Tu ofrojë nxënësve shumëllojshmëri sa më të madhe të librave
- Të lejojë nxënësit të bëjnë zgjedhje kur është e mundur

Strategjitë e lexim-kuptimit përfshijnë:

a) Parashikimi: Lexuesit e mirë i parashitjnë vetes pyetje para se të lexojnë duke e shikuar titullin dhe fotografitë.

b) Vizualizimi: Lexuesit e mirë krijojnë pamje në mendjet e tyre kur lexojnë. Kjo i ndihmon të mbajnë mend dhe të kuptojnë më mire atë që lexojnë

c) Parashtrimi i pyetjeve: Lexuesit e mirë i parashitjnë vetes pyetje perderisa lexojnë për t'u siguruar se kanë kuptuar. *A kishte kjo kuptim për mua? A pati ndonjë pjesë që më duhet ta lexoj sërish? Cili është mesazhi që përcjell autori?*

d) Krijimi i lidhjeve: Lexuesit e mirë bëjnë lidhje më libra të tjerë që kanë lexuar, apo ngjarje të dëgjura më parë.

e) Nxjerrja e informatave: Lexuesit e vëmendshëm nxjerrin informata, ose lexojnë mes rreshtave.

f) Përcaktimi i rëndësisë: Lexuesit gjejnë cilat pjesë të tregimit janë të rëndësishme dhe cilat nuk janë.

g) Përmbledhja: Lexuesit e mirë e pyesin veten për atë që kanë lexuar.

Vizualizimi është teknike e rëndësishme për ta kuptuar tekstin dhe lexim-kuptimin.

Vizualizimi përfshin krijimin e një imazhi të qartë në mendje duke u bazuar në atë që lexon.

LEXIMI FUNKSIONAL

Funksional quhet ai lexim me anën e të cilit në ndihmohemi për të arritur një qëllim të caktuar. Edhe leximi funksional mund të jetë i këndshëm, sidomos kur përfshin zgjidhjen e problemeve, por gjithmonë ka të paktën një shtytës që na nxit të mendojmë se çfarë po përpiqemi të arrijmë. Teksti i njëjtë mund të lexohet goftë dhe si përmbajtje e lirë apo si përmbajtje funksionale, varësisht nga qëllimi i leximit. Leximi funksional është angazhimi që nxënësit duhet të bëjnë tërë kohën për t'i realizuar detyrat në shkollë, në punë dhe në jetën e tyre të përditshme.

Identifikohen katër përdorime funksionale të leximit:

- Leximi për të përcjellë udhëzimet;
- Leximi për të marrë informacion;
- Leximi për të shfrytëzuar referenca;
- Leximi për të plotësuar dokumente.

Zakonisht duhet të përdoret strategjia: Raporti Pyetje-Përgjigje

Kompetenca e komunikimit dhe të shprehurit

Në këtë studim trajtojmë mësimdhënien e gjuhës komunikative si një praktikë për mësimin e gjuhës, parimet kryesore të mësimdhënies komunikative, aplikimin e tyre në tekstet e gjuhës shqipe si dhe ndikimi dhe rëndësia e kësaj kompetence në mësimin e gjuhës.

Mësimdhënia e gjuhës komunikative është një praktikë për të mësuarin e gjuhës, e cila thekson se qëllimi i mësimin të gjuhës është kompetenca komunikative, e cila kërkon ta bëjë të kuptueshëm komunikimin dhe përdorimin e gjuhës, si një vatrë e të gjitha veprimtarive të të nxënësve në klasë.

Ka një përcaktim komunikativ të gjuhës që mund të shërbejë si bazë për zhvillimin e tezave komunikative për mësimin e gjuhës. Konceptet tradicionale përshkruajnë thelbin e gjuhës përmes gramatikës dhe fjalorit. Ndërsa tani synohet të paraqitet mbi sistemet e kuptimeve që shtrihen pas përdorimit komunikativ të gjuhës. Janë dy tipe të kuptimit: **kategori imagjinare** (koncepte si: koha, sasia, frekuenca) dhe **kategoritë e funksionit komunikativ** (kërkesë, ofertë, ankesë).

Studiues të ndryshëm mbështetin idenë se çdo gjë që ndodh në klasë mbështetet në natyrën e gjuhës dhe rreth gjuhës. Është pranuar se gjuha është më tepër se thjesht një sistem rregullash, prandaj në mësimdhënie përgjithësisht pranohet që duhet dalluar **“Të mësojmë që”** dhe **“Të dimë si”**. Pra, duhet bërë dallimi mes njohjes së rregullave të ndryshme gramatikore dhe aftësisë për t'i përdorë këto rregulla me efikasitet dhe në mënyrë të përshtatshme kur komunikojmë.

Komunikuesi më efektiv i një gjuhe nuk është gjithmonë personi, i cili është më i miri në përdorimin e strukturës së saj, por ai, i cili është më i aftë në procesin e plotësimit të situatës duke përfshirë veten si dëgjues, duke marrë parasysh se çfarë njohurish ndahen mes tyre (nga situata apo bisedat paraprirëse) dhe zgjedhja e njësive me të cilat do të komunikojë mesazhin e tij me efektivitet.

Parimet kryesore të mësimdhënies së gjuhës komunikative janë:

- Nxënësit përdorin një gjuhë për të komunikuar përmes përdorimit të saj.
- Komunikimi kuptimplotë (shprehës) dhe i vërtetë duhet të jetë synimi i procesit të të mësuarit.
- Të folurit elokuent (i rrjedhshëm) dhe i saktë janë dy synime të rëndësishme në të mësuarin e gjuhës.
- Komunikimi përfshin integrimin e aftësive të ndryshme gjuhësore.
- Të mësuarit është një proces i një interpretimi krijues dhe përfshin gjykimin dhe gabimin.

Mësimi i gjuhës komunikative synon një riekzaminim të synimeve të mësimdhënies, kurrikula, materiale dhe veprimtari në klasë duke ndikuar shumë mbi ndryshimet në të mësuarin e gjuhës.

Disa nga parimet e mësimdhënies së gjuhës komunikative janë të përfshira në praktika të tjera komunikative të tilla si:

- **Të mësuarit e gjuhës bazuar në detyra;**
- **Të mësuarit e gjuhës bashkëveprues;**
- **Mësimdhënie bazuar në përmbajtje.**

Teoria komunikative synon të zhvillojë kapacitetin e nxënësit në përdorimin e gjuhës në mënyrë efikase. Kompetenca komunikative mbetet një model i shkëlqyer i gjuhësisë së zbatuar jo vetëm për mësimdhënien e gjuhës, por edhe në fushën kërkimore. Ajo lëviz mbi ajrin e pastër të gjuhësisë teorike dhe mësimdhënies tradicionale të gjuhës, ndërsa vetë, si një model i idealizuar mund të ndihmojë procesin kthimit të abstraksionit gjuhësor në realitetin prej së cilës ka buruar.

Si fitohet kompetenca komunikative në klasë?

“Të mësuarit komunikativ i gjuhës është një qasje për mësimin e gjuhëve.” dhe kjo realizohet më së miri në procesin e të mësuarit. Të mësuarit e gjuhës mundet dhe duhet të afrojë të mësuarin e gjuhës në mënyrë objektive dhe analitike përmes studimit dhe praktikës së aspekteve strukturore, funksionale dhe socialkulturore. Ajo duhet të ofrojë mundësi për të jetuar gjuhën si një eksperiencë personale përmes kontakteve direkte me objektivat gjuhësorë. Le të paraqitim një prej kurrikulave të gjuhës:

Në ***“marrjen e njohurive”***

“Nxënësi duhet të mësojë të artikulojë në mënyrë të pranueshme dhe të ndërtojë fjali të kuptueshme me lidhje të shpejta të elementeve të mësuara.”

Rëndësi merr ***përdorimi i njohurive***. Në këtë fazë nxënësi duhet të jetë në grupe dyshe me një nxënës tjetër ose me grupe të vogla nxënësish. Në këtë tip praktike nxënësi duhet të lejohet të përdorë çdo gjë që di për gjuhën (si edhe

gjeste, vizatime, pantomime) për të shprehur kuptimin e saj kur i mungojnë fjalët, ose s' di të gjejë formulimin e saktë për t' u shprehur.

Nxënësit përftojnë një kompetencë komunikative, të ndërtuar mbi tërësinë gramatikore duke u bërë përdorues të mirë të gjuhës shqipe.

Duhet të kemi parasysh se nxënësi më tepër mëson si të komunikojë nga mënyra se si komunikon vetë mësuesi. Mënyra se si mësuesi komunikon me nxënësit mbetet për një kohë të gjatë në memorien e tyre.

KLASAT KOLEKTIVE

Çfarë janë klasat kolektive?

Klasë kolektive quhet klasa ku mësojnë së bashku nxënësit e dy a më shumë klasave të arsimit fillor ose dy a më shumë klasave të arsimit të mesëm të ulët. Klasa kolektive mund të emërtohet dhe “klasë e bashkuar”, pasi ajo është një bashkim nxënësish të grupmohave të ndryshme me diferencë nga një deri në pesë vjet në arsimin fillor, dhe nga një deri në katër vjet në arsimin e mesëm të ulët.

Pse ka klasa kolektive?

Të mësuarit në klasa kolektive është dukuri e hershme e arsimit shqiptar. Mësimdhënia në këto klasa konsiderohet:

- një formë e përshtatshme për t' i ndihmuar kombet që të arrijnë arsimimin për të gjithë, duke ofruar arsim cilësor për fëmijët që neglizhohen nga sistemi arsimor, pasi jetojnë në komunitete të vogla dhe të largëta;
- një qasje, e cila mund t' i ndihmojë shkollat e këtyre komuniteteve që t' u shërbejnë më mirë nxënësve, duke iu ofruar arsim cilësor dhe të përshtatshëm për komunitetin ku jetojnë;
- një mundësi e mirë që fëmijët të nxënë nga njëri- tjetri.

Disa mendime në lidhje me punën që duhet të kryejë mësuesi

– **Zhvilloni mësim me të gjitha klasat së bashku.** Ju mund të vendosni vetë veprimtaritë e përbashkëta dhe veprimtaritë me klasa të ndara. Jepini mësim njëerës klasë, ndërkohë që të tjerët punojnë në mënyrë të pavarur. Për disa veprimtari, mund t' i caktoni nxënësit e klasave më të larta të punojnë me nxënësit e klasave më të ulëta, në mënyrë që të nxënë më shumë dhe të krijojnë ndjesinë e solidaritetit në klasë.

– **Ndajini nxënësit në grupe sa më heterogjene sipas aftësive, moshës, nivelit, prirjeve etj.**

Kjo do t' u japë mundësinë nxënësve që të përmirësojnë arritjet e tyre, të zhvillojnë aftësitë sociale dhe të mësojnë nga njëri-tjetri.

– **Lidhni mësimin me situata të jetës së përditshme.** Nxënësit e kuptojnë një koncept të caktuar më qartë nëse e lidhni atë me jetën e përditshme, traditat dhe kulturën e tyre.

Për shembull, konceptin e veprimeve me para në matematikë mund ta filloni me një prezantim të përbashkët për të gjitha klasat. Ju mund ta shpjegoni procesin e veprimeve me lekë duke përdorur kartëmonedhat dhe monedhat. Kjo mund të realizohet duke ju treguar nxënësve artikuj të ndryshëm, duke treguar koston e çdo artikulli dhe duke i kërkuar çdo nxënësve ose grupi të llogarisin kombinimet e monedhave dhe kartmonedhave që mund të përdoren për atë shumë parash. Gjithashtu, ju mund të bëni lojëra me role, bazuar në marrjen dhe në dhënien e shumave të caktuara të parave.

– **Përshtatni programin lëndor në kontekstin e komunitetit vendor dhe të klasës suaj**

Zbatoheni programin në mënyrë sa më fleksibël, duke përdorur një sërë strategjish të mësimdhënies dhe të menaxhimit të klasës sipas rrethanave të ndryshme, stileve të të nxënësve dhe nevojave individuale të nxënësve.

– **Mbani parasysh diversitetin e nxënësve**, sipas gjinisë, moshës, familjes, rrethanave social-ekonomike, gjuhës, aftësive dhe nevojave të veçanta, në mënyrë që ta konsideroni këtë diversitet jo si një problem që duhet zgjidhur, por si një mundësi që mund të shfrytëzohen për të përmirësuar të nxënësve.

– **Krijoni një stil tuajin të mësimdhënies** (rrjedhimisht dhe mënyrën tuaj të vlerësimit) për t'iu përshtatur rrethanave, stileve dhe nevojave të ndryshme të të nxënësve të secilit nxënës. Kjo gjë përfshin identifikimin e hershëm të nxënësve, të cilët rrezikojnë të ngelin dhe ofrimin e vëmendjes së veçantë për t'u siguruar që do t'ia dalin me sukses dhe nuk do ta braktisin shkollën.

– **Bëjeni klasën sa më të përshtatshme për fëmijët**. Kjo do të thotë se nuk duhet të ofroni vetëm materialet e detyrueshme, por gjithashtu të siguroheni se klasa është një mjedis i shëndetshëm, mikpritës dhe gjithëpërfshirës dhe mundëson mbrojtjen e fëmijëve, që vijnë nga rrethana dhe mundësi të ndryshme.

– **Përpiquni të jeni krijues në mënyrën se si e menaxhoni klasën kolektive**, p.sh., duke i organizuar të gjitha klasat, duke i përzier ato, duke krijuar grupe të mëdha dhe të vogla, dyshe dhe hapësirë për punë individuale. Kjo gjë kërkon kujdes të veçantë në krijimin e rutinës për nxënësit që të punojnë dhe të mësojnë në mënyrë të pavarur përmes të nxënësve të bazuar në veprimtari.

– **Duhet të jeni fleksibël me kohën**, duke kaluar nga një grup te një tjetër, si dhe duhet të ekuilibroni vëmendjen mes nxënësve me arritje të mira, që i keni caktuar si ndihmës dhe nxënësve me arritje më të ulëta, të cilët kanë nevojë për vëmendje shtesë.

– **Shfrytëzoni çdo lloj burimi përreth**, që ju ndihmon në punën tuaj, si: stafin drejtues, kolegët, prindërit, komunitetin vendor dhe rrjetin profesional, me anëtarët e të cilët mund të ndani përvoja të dobishme, materiale dhe plane mësimore.

– **Zhvilloni aftësi të tjera të nevojshme për të ndihmuar një shkollë të vogël dhe të largët që të ketë sukses.**

Mësimdhënia në klasat kolektive është një sfidë në vetvete, por puna me kolegët për ta bërë shkollën tuaj të vogël të suksesshme, kërkon edhe aftësi të tjera, si: t'ia dalësh me burime të kufizuara dhe të përpiqesh të mbledhësh sa më shumë të tjera; të kryesh vetëvlerësimin e shkollës për arritjet dhe nevojat e saj dhe të hartosh një plan për përmirësimin e shkollës; të keni përkrahjen e prindërve të varfër dhe shpesh të pafuqishëm dhe të pinteresuar; dhe të gëzosh mbështetjen e drejtuesve të komunitetit vendor. Të gjitha këto janë aftësi të dobishme në shkollat me klasa kolektive.

Programi i shkollës fillore siguron: a-një klimë në klasë, e cila nuk është konkurese, por që i nxit fëmijët të mësojnë nga njëri-tjetri, si dhe nga mësuesit. b- Ky program rrjedh natyrshëm që nga programi parashkollor dhe mundëson përdorimin e metodave të përshtatshme zhvilluese. Programi i shkollës fillore i shikon vlerësimet autentike dhe metodat e raportimit cilësor si një komponent përbërës të procesit të dhënies dhe të marrjes së njohurive. Ky vlerësim i vazhdueshëm e mbështet mësimin e fëmijës dhe e ndihmon mësuesin pët të marrë vendime të përshtatshme për procesin e edukimit.

c- Ky program vlerëson mësuesit dhe prindërit si partnerë në edukimin e fëmijëve. Mësuesit bashkëpunojnë rregullisht, planifikojnë, konsultohen dhe përfshijnë edhe prindërit për të krijuar për fëmijët një klimë respekti, suksesi dhe gëzimi të nevojshme për një mësim gjatë gjithë jetës.

Zgjedhja e përshtatshme e fëmijëve në klasat kolektive

Mësuesit disa herë gabojnë në zgjedhjen e fëmijëve për klasat e tyre me grupe moshash të ndryshme. Disa e interpretojnë ndryshimin e moshave si një rast pët t' i vënë të gjithë fëmijët me nivel të ulët aftësish nëpër një sërë nivelesh në të njëjtën klasë. Ky është një gabim serioz. Kjo klasë thahet emocionalisht.

Përzgjedhja e fëmijëve me nivel mbi mesatar është një gabim serioz. Një klasë e tillë siguron një kurrikul me mundësi të mbyllura në vend të një mjedisi që frymëzon dhe nxit zhvillimin individual.

Një bashkim tjetër problematik është vendosja së bashku e të gjithë nxënësve të shkallës së parë më të lartë dhe të shkallës së dytë më të ulët. Kjo lloj përzjerjeje është shkatërruese si për fëmijët edhe për mësuesit. Kjo konkurrencë nuk është produktive apo e shëndetshme për shumë fëmijë. Klasa me grupmosha të ndryshme funksionon më mirë si një grup heterogjen nxënësish. Për çdo nivel moshe të fëmijëve duhet të ketë një përfaqësim të nxënësve me nivel të lartë, të mesëm dhe të ulët. (Stone, Mësimi me klasa të bashkuara, 2002)

Qëndrimi i autorit të temës mbi përmirësimin e mësimdhënies në shkollat me klasa kolektive në arsimin fillor

Tek shumë mësues dhe prindër, për të cilët përvoja me klasat me mosha të ndryshme është diçka e re, habiten për praninë e fëmijëve më të rritur në klasat e ndryshme. A sfidohet në mënyrë të mjaftueshme fëmija i rritur në një grup me fëmijë të vegjël? Është e domosdoshme që mësuesi i klasës së bashkuar të mbajë në qendër nevojat e fëmijëve. Filloni çdo vit me synimin për të çuar çdo fëmijë sa

më larg që ta lejojnë potencialet e tij. Një mësues i kujdesshëm do të mbajë në qendër nevojat e të gjithë fëmijëve.

Një nga përfitimet e mëdha të klasave të përziera është mundësia për të zhvilluar çdo fëmijë në përputhje me potencialet e tij. Në klasat me të njëjtën moshë, kurrikula dikton sa larg mund të shkojë një fëmijë. Në klasat e përziera kurrikula është me fund të hapur për të gjithë fëmijët. Megjithëse fëmijët më të rritur do të jenë më shumë të moshës së shkallës së tretë, ai mund të lexojë edhe në nivelin e shkallës së tretë apo të zgjidhë problem të shkallës së katërt. Nuk ka tavan në progresin që mund të bëjë një fëmijë në klasat e përziera.

Studimi dhe analiza e ndikimit të leximit në komunikim në veprimtaritë e pesë shkollave të rajonit të Korçës në arsimin fillor të cilat punojnë me klasa kolektive.

- Shkolla 9 vjeçare 1 – 47 nxënës
- Shkolla 9 vjeçare 2 – 30 nxënës
- Shkolla 9 vjeçare 3 – 17 nxënës
- Shkolla 9 vjeçare 4 – 23 nxënës
- Shkolla 9 vjeçare 5 – 30 nxënës

Materialet e paraqitura tek nxënësit ishin tekste letrare dhe jo letrare të niveleve sipas klasave kolektive II-III-IV-V.

Në testimet ishin përfshirë pyetjet si më poshtë:

1. Pyetje me përgjigje alternative.
2. Pyetje me kombinime.
3. Pyetje me alternative të shumta.
4. Pyetje me përgjigje të shkurtra dhe me plotësim.

Pas korigjimit të testeve nxënësit, të cilët morën rezultat të ulët u klasifikuan në dy nivele:

- 1- Nxënësit që u vlerësuan me notën 4
- 2 – Nxënës që u vlerësuan me notat 5-6, të cilët u vendosën në grupin analfabetë funksional.

Studimi u përqëndrua në kategorinë e nxënësve analfabetë funksional. Numuri i nxënësve të kategorisë të parë (analfabetë) ishte i papërfillshëm. Rezultatet e testimit sipas shkollave, nxënësve dhe pyetjeve që përfshihen në testet paraqiten në mënyrë tabelore dhe grafike (me shtylla) si më poshtë.

Shënim: Theksojmë se përpunimi i gjithë të dhënave është bërë nga autori i studimit.

Mbas paraqitjes tabelare dhe grafike të rezultateve të testit për nxënësit analfabetë funksional të arsimit fillor mund të japim vlerësimin mbi mangësitë në lexim dhe komunikim duke analizuar secilin nxënës në veçanti, nxënësit për secilën klasë si dhe të pesë shkollave.

Në të pesë shkollat nxënësit analafabetë funksional me diferenca të vogla, paraqitin pothuajse të njëjtat të meta dhe vështirësi në leximin e kuptimshëm dhe komunikim. Ndërto më të rëndësishmet janë:

- a – Kanë mangësi t`ju përgjigjen pyetjeve me alternative.
- b – Nuk janë në gjendje të komunikojnë (përcjellin) mesazhin e pjesës që lexojnë.
- c – Të thonë kuptimin e fjalisë të cilën e kanë shkruar.
- d – Të tregojnë si përfundon tregimi në pjesët e dhëna në tekst.
- e – Nuk dinë si t`i plotësojnë vendet bosh në ushtrimet që paraqiten për një tekst.

Të dhënat e plota paraqiten në tabelën nr.5

Për nxënësit e mësipërm do të punohet nga mësuesit moduli: Leximi i kuptimshëm.

Ky modul do të zhvillohet në 8 javë x 5 orë në javë shuma 40 orë.

Gjatë mësimave të këtij moduli nxënësit do të lexojnë tekste të shkurtra letrare dhe jo letrare (afërsisht gjysmë faqeje). Për të mundësuar leximin dhe kuptimin e teksteve.

Shënim: Theksoj që njohuritë gramatikore nuk do të kërkohen me rregulla e përkufizime, por thjesht të njihen ngë nxënësit për një komunikim më të mire me gojë.

Metodat e të nxënësve gjatë punës me modulin janë mjaft të rëndësishme për të realizuar një proces mësimor efektiv.

Për zbatimin e programit lexim i kuptueshëm, mësuesit duhet të aftësojnë nxënësit që të përdorin strategjitë e të lexuarit, të cilat do t`u shërbejnë për të kuptuar dhe për të mos e harruar atë që kanë lexuar. Këto strategji janë:

Parashikimi, Vizualizimi; Parashtrimi i pyetjeve; Bërja e lidhjeve; Nxjerrja e informacionit; Përcaktimi i rëndësisë.

Kriteret e ndjekura gjatë procesit mësimor

A- mësimdhënie me në qendër nxënësin

Nxënësit do të jenë në qendër të procesit të mësimdhënies. Ky proces do të ndërtohet në varësi të nevojave, aftësive dhe interesave të nxënësve. Nxënësit janë të ndryshëm përsa i përket mënyrës se si ata nxënë. Ky fakt dikton nevojën për strategji të ndryshme të të nxënësve, të cilat përshtaten me objektin e të nxënësve dhe me nevojat e nxënësve.

B-Të mësuarit bashkëveprues.

Mësuesi do të sigurojë një mjedis të pasur dhe nxitës për komunikim dhe ndërveprim mes nxënësve. Duhet të përdoren metoda, strategji, teknika që nxitin të mësuarit bashkëveprues. Gjatë orëve të mësimit nxënësit do të nxitin të punojnë shpesh së bashku. Detyrat e përbashkëta do t`u sigurojnë nxënësve më shumë kohë për të komunikuar dhe për të ndarë përvojat e tyre me njëri-tjetrin.

Njëherazi edhe shkalla e zotërimit të kompetencës të komunikimit dhe të shprehurit do të rritet.

Pasi kemi përfunduar modulën zhvillohet intervistë – bashkëbisedim e shkurtër dhe e strukturuar mirë nga mësuesi për të vlerësuar nxënësit në drejtim të leximit të kuptimshëm dhe aftësisë së komunikuarit dhe të shprehurit nga ana e tyre. Për këtë qëllim janë përzgjedhur katër tekste letrare. Mësuesi hartoi pyetjet e intervistës për secilën klasë, të cilat iu drejtohen individualisht nxënësve në formën e një bisede. Vlerësimi i nxënësve bëhet në bazë të përgjigjeve dhe kriterëve vlerësues të vendosura paraprakisht nga mësuesi.

Tekstet e përzgjedhura sipas klasave dhe pyetjet e hartuara

Për secilën klasë u zgjodh nga një tekst letrar i thjeshtë dhe u hartuan pyetjet përkatëse rreth përmbajtjes së tekstit, të cilat do t’iu drejtoheshin nxënësve. Nxënësit lihen 10-15 minuta për të lexuar tekstin dhe më pas zhvillohet intervista sipas pyetjeve dhe në bazë të përgjigjeve vendosen pikët për secilin nxënë.

Për paraqitjen e gjithë të dhënave kam përgatitur dhe paraqitur tabelat për secilën shkollë dhe klasë, të cilat janë sintezë e gjendjes dhe vlerësimit të nxënësve pas testit paraprak, si dhe pas aplikimit të punës me module.

TABELA E NXËNËSVE ANALFABETË FUNKSIONALË SIPAS KLASAVE

Shkolla	Klasa			
	II	III	IV	V
1	3	3	2	1
2	2	2	2	1
3	2	1	1	1
4	2	1	1	1
5	3	2	1	1
SHUMA	12	9	7	5
Nxënës analfabetë funksionalë gjithsej				33

REZULTATET E TESTIMIT NË PESË SHKOLLA TË RRETHIT TË KORÇËS

Nr.	Shkolla	Nxënës gjithsej	Nxënës analfabetë funksionalë	Në përqindje
1	1	47	9	19.1

2	2	30	7	23.3
3	3	17	5	29.4
4	4	23	5	21.7
5	5	30	7	23.3
Shuma		147	33	22.4

Shënim: N1 - janë notat mesatare pas testimit të nxënësve dhe N2 - janë notat mesatare pas punës me nxënësit me module. Shkollat janë shënuar me numrat 1; 2; 3; 4; 5.

Konkluzione

Në të pesë shkollat e marra për studim ishin 33 nxënës analfabetë funksional. Me dallime të vogla ata kishin probleme në lexim dhe komunikim me mësuesin dhe shokët e klasës. Me secilin prej tyre u realizuar nga një intervistë (në formën e bashkëbisedimit) për të njohur vështirësitë që kishin, si dhe për të hamëndësuar faktorët që kishin ndikuar në qendjen aktuale. Më pas nga ana e mësuesit u vëzhguan mbi mënyrën e sjelljes dhe ndikimin e prindërve të tyre përsa i përket leximit të librave artistikë dhe jo artistikë, sa kohë ju kushtonin fëmijëve si dhe gjendjes së tyre arsimore dhe ekonomike. Në këtë mënyrë mësuesi krijon një panoramë të plotë për secilin nxënës, gjë e cila të jep mundësi për të hartuar plane dhe strategji specifike për të aplikuar. Qëllimi duhet të jetë i qartë, këta nxënës duhet të kapërcejnë prapambetjen e tyre për të lexuar dhe komunikuar. Mësuesi duhet të nxitë nxënësit për t'u përshtatur dhe për të ecur përpara, kurse vetë duhet të japë përkushtimin dhe dashurinë maksimale për të fituar betejën mbi padijen.

Vlerat mesatare të notave sipas shkollave ishin:

	Pas testimit	Pas punimit me module
Shkolla 1	5.46	6.68
Shkolla 2	5.59	6.70
Shkolla 3	5.54	6.49
Shkolla 4	5.40	7.60
Shkolla 5	5.57	7.14

Ky është një rezultat i kënaqshëm, i cili hedh bazat për një ecure më të mirë të këtyre nxënësve në të ardhmen. Të dhënat e plota për rezultatet e nxënësve sipas shkollave dhe klasave janë paraqitur në tabelat dhe grafikët bashkangjitur këtij studimi.

Përfundime

Nxënësit të cilët punuan me modulën 2 (Leximi i kuptimshëm) kaluan me 18.12 deri 19 % kufirin e analfabetizimit funksional. U arritën objektivat e mëposhtme:

-U rrit aftësimi i nxënësve për të kuptuar, interpretuar dhe analizuar përmbajtjen e një teksti të shkurtër letrar ose jo letrar.

-Nxënësit dhanë përshtypjet e veta në lidhje me një tekst të shkurtër letrar dhe jo letrar.

-Nxënësit lidhen pjesët që lexuan me filmat që kane parë, udhëtimet, përvojat personale dhe me ngjarje nga jeta e tyre.

- Nxënësit bëhen më kurajozë për të përballuar jetën.

BIBLIOGRAFIA

Alimerko, R. (2014). Letërsia për fëmijë.

Arsimit, M. e. (n.d.).

Arsimor, I. i. (2014). Gjuhë dhe Komunikim.

Web . site Faguenti-Të dish të lexosh dhe çfarë të lexosh - 2018

Loundes, L. (2015). Si të flasës me gjuhën e trupit. *Gazeta Shqip* .`

Hamzai, D. (7 Shkurt 2018). Zbulim i madh në Rusi, 300 tulla me alfabetin e vjetër të Shqipërisë. *Bota.al* , 1.

B.Laya. (2014, April 24). Ndikimi i librave tek fëmijët.

Balla, K. (2016, May 29). Libri vs Interneti. *Libri vs Interneti* . (<https://space.aab-edu.net>, 2010) zhvillimi i njeriut

(autorësh, BEP doracakut i leximit, 2012)/26

(autorësh, Udhëzues për arsimin fillor, 2017)-IZHA/19

(IZHA G. a., 2017) programi lexim shkrim

Janku, M. (2017). Kompetencat komunikative dhe të mësuarit ... etj. *UT* , 23.

Beqo, A. (2017). Doktoratura.

C.Teliti. (2005). *Matematika e zbatuar*.

Children, U. S. Leximi në arsimin fillor.

Dardha, D. (2014). Doktoratura.

Haxhiraj, E. (2012). *Evolucioni i komunikimit*.

Haxhiraj, E. (2014). *Evolucioni i komunikimit*.

IZHA. (2009). *Komunikimi*.

Kramer, P. (1990, October 10). Family resource coalition. *Family resource coalition* .

Opaja.net. (2017, March 6). thënie brilante për librin dhe leximin.

opaja.net/wiki. (n.d.).

opaja.net/wiki. (n.d.). Përkufizim.

Sot, B. (2019, November 15 ora 10.58). *Libri na bën të lumtur*. Retrieved from *Libri na bën të lumtur*.

source, i. (n.d.).

Toçe, D. D. (2017, May 02). *Udhëtimi më i bukur për një fëmijë është libri*.
(autorësh, Doracaku i leximit, 2012)-KEC
Uçi, A. (2017). *leximi*.
Kramer Patricia/ Family Resource Coalition 1990
(doktoratura, 2014) Irida Hoti/34

**ERMIONA BRAHOLLI
SUELA HENA**

**Universiteti “Fan S. Noli” Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i historisë dhe gjeografisë
ermiona.braholli@yahoo.com
henasuela@yahoo.com**

HARTËZIMI I HIDROMONUMENTEVE TË SHQIPËRISË, SIPAS NDARJES SË RE ADMINISTRATIVO - TERRITORIALE

Abstrakt

Shqipëria është një vend i vogël për nga sipërfaqja, por shumë e pasur me hidromonumente, si: liqene, burime, ujëvara, kroje, kënetat e foma të tjera ujore. Në kuadër të kategorisë III të zonave të mbrojtura, Monumentet e Natyrës, hidromonumentet zenë një peshë të rëndësishme, ku rreth 98 ose 14% e tyre për shkak të vlerave gjeologjike, gjeomorfologjike, hidrogjeologjike, didaktike, etj. janë shpallur hidromonumente. Këto vlera i kthejnë hidromonumentet në një atraksion potencial turistik, që mund të ndikojë drejtpërdrejt në zhvillimin ekonomik të Shqipërisë. GIS është një nga teknologjitë më moderne që gjen zbatim në këtë drejtim pasi ndihmon menaxherët e trashëgimisë natyrore. GIS ndihmon në ruajtjen dhe përditësimin e informacionit në mënyrë të vazhdueshme.

Nëpërmjet përdorimit të teknologjisë GIS u krijua gjeoinformacioni i hidromonumenteve (krijimi i database me të gjithë elementët përshkrues, përdorues dhe përhapjen e tyre gjeografike) dhe krijimi i hartave, për t'i përdorur si një instrument nxitës për kryerjen e studime të tjera në këtë drejtim. Hartëzimi i hidromonumenteve të Shqipërisë është një proces mjaft i rëndësishëm pasi do të mundësojë qasje në të dhëna dhe informacione rreth tyre duke informuar jo vetëm bashkitë rreth pasurive që zotërojnë, por edhe turistët për t'i bërë hidromonumentet pjesë të itinerarëve të tyre turistikë.

***Fjalët kyçe:** bashki, GIS, hidromonumente, hartëzimi, ndarje administrativo-territoriale.*

MAPPING OF ALBANIAN HYDROMONUMENTS, ACCORDING TO THE NEW ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL DIVISION

Abstrakt

Albania is a small country but it is very rich with hydro monuments like: lakes, springs, waterfalls, marshes and other forms of water. They are part of the third category of protected area, Monuments of Nature. In total, they are 98 hydromonuments, due to their scientific, geological, geomorphologic, hydrological and didactic values. These values turn the hydromonuments into a potential tourist attraction, which may directly affect Albania's economic development. GIS is one of the most up-to-date technologies in this field as it helps natural heritage managers. GIS helps maintain and update information continuously.

The use of GIS technology created the geo-information of hydromonuments (creation of a database with all the descriptive elements, their users and their geographical spread) and the creation of maps to use as an incentive for conducting further studies in this field. Mapping Albania's hydromonuments is a very important process as it will enable access to data and information about them, not only informing municipalities about the assets they own, but also tourists to make the hydro-monuments part of their tourist itineraries.

***Keywords:** District, GIS, hidromonument, mapping, administrative-territorial division*

Hyrja

Shqipëria shtrihet në Evropën Juglindore, në perëndim të Gadishullit Ballkanik, ku del gjerësisht në detet Adriatik e Jon. Nga pikëpamja e pozicionit në globin tokësor, Shqipëria shtrihet midis kordinatave 39°38' (në jug të Konispolit) dhe 42°39' (në skajin verior të Vërmoshit) të gjerësisë gjeografike veriore dhe 19°16' (ishulli i Sazanit) dhe 21°4' (fshati Vërnik në bashkinë e Bilishtit) të gjatësisë lindore (Shqiperisë, 1990). Pozicioni gjeografik është përcaktuesi kryesor i kushteve natyrore të vendit tonë. Shqipëria ndodhet në brezin rrudhosës Alpino-Mesdhetar; ka reliev kodrinoro-malor; ka klimë mesdhetare; është pjesë e pellgjeve ujëmbledhës së Adriatikut dhe Jonit; ka shumëllojshmëri të tokave dhe biodiversitet të pasur (Qiriazit, Gjeografia Fizike e Shqipërisë, 2019).

Tektonika aktive, përbërja shkëmbore e larmishme, morfologjia dhe morfometria e relievit dhe kushtet klimatike kanë kushtëzuar një shumëllojshmëri të objekteve ujore, si: burime, lumenj, liqene, laguna dhe kënetat. Objektet ujore në vendin tonë janë formuar gjatë miocen-pliocen-kuaternari, përgjatë periudhave gjeologjike që

territoret e vendit tonë kanë dalë mbi ujë (Qiriaz, Gjeografia Fizike e Shqipërisë, 2019). Litologjia dhe struktura e Albanideve kanë kushtëzuar gjeomorfologjinë e pellgjeve ujëmbledhës së rrjetit lumor, shtratin e lumenjve, basenet e ujërave nëntokësore, morfologjinë e litoralit, si edhe origjinën dhe karakteristikat morfologjike të liqeneve dhe të lagunave (Pano, 2008).

Relievi dallohet për karakterin e theksuar kodrinor e malor, për shumëllojshmërinë e formave morfologjike dhe morfografike, për shkallën e lartë të copëtimit horizontal dhe vertikal, për pjerrësinë e madhe të shpateve, për kompleksitetin dhe larminë e tipave gjenetikë të tij (Shqipërisë, 1990). Relievi karstik është një nga tipat më të përhapur në Shqipëri, zhvillimi i tij lidhet me shkëmbinjtë karbonatikë, sasitë e mëdha të reshjeve (Shqipërisë, 1990), temperaturat relativisht të larta, mungesa ose bimbësia e varfër e shumë viseve të vendit dhe ekzistenca e çarjeve dhe plasaritjeve në shkëmbinjtë karbonatikë përmes së cilave bëhet qarkullimi i ujrave nga sipërfaqja në thellësi të tokës, duke nxitur krijimin e burimeve dhe liqeneve të shumta karstike.

Klima mesdhetare dallohet edhe për karakterin e theksuar kapriçoz; për lëkundje të mëdha të motit dhe të vlerave të të gjitha elementeve klimatike nga mesatarja e tyre shumë vjeçare; për pasiguri të dukshme të këtyre vlerave dhe të tipareve të motit (Qiriaz, Gjeografia Fizike e Shqipërisë, 2011). Rreshjet në Shqipëri karakterizohen nga rregjimi i çrregullt, tipik mesdhetar. Duke kaluar nga territoret fushore në ato kodrinore e malore, rreshjet ndryshojnë nga forma e shiut, në formën e dëborës. Në gjysmën e ftohtë e të lagësht të vitit bien 80% të normës vjetore në zonat perëndimore dhe 60% në zonat e brendshme e lindore. Stina më e lagësht është dimri dhe vjeshta, kurse stina më e thatë është vera. Elementi klimatik më i rëndësishëm në formimin e objekteve ujore janë rreshjet. Në Shqipëri rreshjet janë të formave të shiut, breshërit dhe borës. Elementi reshjen ndikon drejtpërdrejt në regjimin, formën dhe madhësinë e objekteve ujore. Kushtet natyrore të mësipërme bëjnë që në Shqipëri të ketë rreth 152 lumenj kryesore, 247 liqene artificial dhe rreth 200 burime me mbi 100l/s (Pano, 2008).

Hidrotrashëgimia e Shqipërisë

Pasuria hidrologjike e vendit tonë, e krijuar në kushtet natyrore të sipërpërmendura, për shkak të shumëllojshmërisë dhe vlerave, gëzon përdorime të ndryshme. Objektet ujore kanë vlera shkencore, didaktike, estetike, peizazhistike, ekonomike dhe kulturore. Nga tërësia e pasurisë ujore shqiptare, vetëm 98 objekte ujore mbajnë statusin e hidromonumentit, kategoria III (Monumente Natyre) e Zonave të Mbrojtura në Shqipëri (Qiriaz, Trashëgimia Natyrore e Shqipërisë, 2018). Në kategorinë hidromonumente janë cilësuar: burime të mëdha dhe interesante karstike, minerare dhe termominerare, shpërthime avulli

të nxehtë apo gazi të djegshëm, liqene akullnajore e karstike, ujëvara dhe ligatina (Qiriazzi & Sala, Monumentet e Natyrës të Shqipërisë, 2006). Në Shqipëri, në kategorinë hidromonumente, bëjnë pjesë: 46 burime karstike, 3 burime minerale, 8 burime termominerale, 1 kanal natyror, 10 ujëvara, 4 laguna (liqene bregdetare), 2 kënetë, 5 liqene karstike dhe 19 liqene akullnajorë.

Burimet karstike janë krijuar në kontaktin e shkëmbinjve gëlqeror, që janë shkëmbinj të përshkrueshëm, me flishin, rreshpet, molasat dhe magmatikët, që janë shkëmbinj të papërshkrueshëm. Burimet karstike janë formuar edhe në kontakt të gipseve me rreshpet. Disa nga burimet dalin në rrëzë të depozitimeve fluvio-glaciale. Ujërat e burimeve karstike paraqesin interes gjeografik, panoramik, atraktiv e turistik dhe kanë vlera të mëdha ekonomike (Meçaj, 2005).

Burimet karstike janë: *burimi i Guakut, Uji i Ftohtë (Vleshë), burimi karstik i Kërçini, kroi i Mbretit, burimet e Bellovës, burimi e Sopanikës, tri Çezmat e Zerqanit, gurra e Zerqanit, gurra e Vakëfit të Zerqanit, kroi i Gjeneralit, burimi i Shutresë, kroi i Nënës Mbretereshe, burimet e Kërpicës, burimi i Studnës, gurra e Kosharrishtës, viroi i Gjirokastrës, gurra e Nivanit, burimi i Libohovës, burimi i Ujit të Ftohtë, uji i Zi në Këlcyrë, burimi i Drilonit, kroi i Kuq në Gjallicë, burimi i Kolesianit, kroi i Bardh, burimi i Krumës, burimet e Brudit, gurra e Domajve, burimi karstik i Qirecit, burimi i Qukut të Dunishës, burimi i Shoshanit, burimet e Valbonës, burimi i Vinjollit, burimi i Vrakës, burimet e Kirit, burimi i Shtrazës, burimet e Okolit, Syri i Sheganit, burimi Koprishtit, Syri i Gjonit, burimet e Vuklit, ixuari i Borshit, burimet e Ftterrës, burimet e Tatzatit, burimi Karstik i Oknos dhe Syrit i Kaltër* (Qiriazzi & Sala, Monumentet e Natyrës të Shqipërisë, 2006).

Burimet minerale janë ujra të ftohta, që ndodhen natyrshëm në thellësi të ndryshme të nëntokës, e në kushte të përshtatshme gjeologjike kanë dalë mbi sipërfaqe, por me përmbajtje minerale (Zyrtare, Për menaxhimin e Integritit të Burimeve Ujore, 2012). Në grupin e hidromonumenteve të Shqipërisë bëjnë pjesë 3 burime të kripura: burimet e *Golemasit, të Bashajt dhe të Mullirit*. Formimi i burimeve të kripura lidhet me përshkrimin e ujit në shtresa nëntokësore të kripura. Burimet termominerale janë ujëra të ngrohta dhe me përmbajtje minerale, që dalin nga shtresat shkëmbore të nëntokës në sipërfaqe. Në kategorinë e hidromonumenteve bëjnë pjesë 8 burime termominerale: *burimi termomineral i Llixhave të Peshkopisë, burimi i Llixhës së Hibratit, ujërat termale të Povlës, burimi termoninerar i Karbunarës, ujërat Termale të Bënjës, burimi ujit dhe gazit të djegshëm, burimet termale të Vromonerit dhe kroi i Bardhë, të cilët janë formuar përgjatë shkëputjeve tektonike gjatësore dhe tërthore* (Pervizi, 2016). Burimet termominerale kanë përmbajtje të lartë të squfurit dhe temperatura deri në 50°C (Qiriazzi & Sala, Monumentet e Natyrës të Shqipërisë, 2006).

Kanalet natyror janë rrjedhje ujore që lidhen drejpërsëdrejti me një sipërfaqe ujore. I vetmi kanal natyror që bën pjesë në hidromonumentet është *Kanali i Vivarit*, i cili lidh liqenin e Butrintit me detin Jon. Gjatësia e tij është rreth 2.5 km, gjerësia është rreth 8 m dhe thellësia 6-7 m (Qiriazhi & Sala, Monumentet e Natyrës të Shqipërisë, 2006).

Ujëvarë nënkupton një formacion ku uji, nën veprimin e forcave të natyrës, pa ndërhyrjen e njeriut, bie në shtratin e vet lumor nga një lartësi jo më pak se 1 m (Zyrtare, Për Zonat e Mbrojtura, 2002). Ujëvarat gjenden të përhapura në të gjithë territorin e Shqipërisë. Zakonisht ato gjenden 500 m mbi nivelin e detit dhe në distancë 100 km nga zonat kryesore urbane në vendin tonë. Mënyra se si rrjedh uji, lartësia e rrjedhës, forma e pellgut ujëmbledhës janë elementët e tyre tërheqës. Kombinimi me ngjyrën e formën e shkëmbit, ngjyrën e tokës dhe llojin e bimësisë e bëjnë pamjen më tërheqëse (Brahollit & Zhilla, 2018). Ujëvarat e Shqipërisë, pjesë e hidromonumenteve janë: *ujëvara e Pocestës në Maqellarë, ujëvara e Duriçit, ujëvara e Sotirës, ujëvara e Progonatit, ujëvara e Sopotit, ujëvara e Rehovës, ujëvara e Thethit, ujëvara e Kryeziut, ujëvara e Ramicës dhe ujëvara e Kardhikaqit*.

Në kategorinë e hidromonumenteve bëjnë pjesë 4 laguna (liqene bregdetare) si: *Rivat e Drinit, Godulla e Pishës, Laguna e Nartës (Limopuo) dhe liqeni i Rrëzës*. Lagunat gjenden pranë vijës bregdetare shqiptare, në lartësi të vogla mbi nivelin e detit. Ato kanë lidhje natyrore me detin. Lagunat dallohen për kripësi mesatare dhe për biodiversitet të pasur.

Kënetat ose lagunat e kënetëzuara, që janë pjesë e hidromonumenteve janë: *këneta e Kashtës dhe këneta e Kukësit*. Këneta e Kashtës është formuar nga akumulimi i detit Adriatik dhe akumulimet e lumit Drin (i Lezhës), ndërsa këneta e Kukësit përbën një mbetje të liqenit kuaternar, i cili po jeton fazën e fundit të tij. Përmasat e kënetave shkojnë nga 800 m të gjata, në 300-400 m të gjera.

Liqeni është një trup me ujëra të brendshme sipërfaqësore dhe nëntokësore të qëndrueshme (Zyrtare, Për menaxhimin e Integritet të Burimeve Ujore, 2012). Në kategorinë e hidromonumenteve gjenden 5 liqene karstike dhe 19 liqene akullnajore. Liqenet karstike janë formuar në gëlqeror dhe në gipse. Këta liqene ndodhen deri në lartësitë 700 m mbi nivelin e detit. *Liqeni Varri i Plakë dhe i Floqit* janë formuar pranë burimeve karstike, ndërsa *liqeni i Kacojthit, i Degës dhe i Seferanit* në gipse (Qiriazhi & Sala, Monumentet e Natyrës të Shqipërisë, 2006).

Liqenet akullnajorë janë liqene që janë formuar në lugje akullnajore, në cirqe dhe komplekse cirqesh, të periudhës së akullzimit të kuaternarit (Pervizi, 2016). Liqenet gjenden nga lartësia 1105 m (liqeni i Dushkut) në 2400m (liqeni i Gramozit). Mund të shfaqen të veçuar ose në grumbuj liqenesh. Sipërfaqja ujore,

pastërtia e ujit, biodiversiteti i pasur dhe peizazhi estetik, i bënë këta liqene tepër interesante për t'u studiuar. Liqenet akullnajore pjesë e hidrotrashëgimisë janë: *liqeni i Luleve, liqeni i Zi, liqeni i Madh, liqeni i Zi (mbi Radomirë), liqenet e Kacnisë, liqeni i Zi, liqenet e Valamarës, liqeni i Dushkut, liqeni i Zi në Lenie, liqenet e Rajcës, liqeni i Shebenikut, liqenet e Lenies, liqeni akullnajor i Gramozit, liqenet e Lukovës, liqenet akullnajore të Dobërdolit, liqenet akullnajorë të Sylbicës, liqeni i Jezercës, liqeni i Pejës dhe liqeni Ponarëve* (Qiriazzi & Sala, Monumentet e Natyrës të Shqipërisë, 2006).

Studiuesit Qiriazzi, P. dhe Sala, S. kanë evindentuar pasurinë e mësipërme të hidromonumenteve, me ndarjen e vjetër administrativo-territoriale të Shqipërisë. Për tu përshtatur me ndryshimet e administrimit territorial, më vazhdim të punimit do të evidentojmë hidromonumentet sipas bashkive të reja.

Ndarja Administrative e Shqipërisë

Organizimi administrativo-territorial i Shqipërisë ka ndryshuar në vazhdimësi. Deri në vitin 2014 territori i vendit tonë organizohej në 12 qarqe, në 36 rrethe, 65 bashki dhe 309 komuna (Doka & Draçi, 2015). Në vitin 2014, u bë një reformë e riorganizimit administrativ të Shqipërisë. Sipas ligjit të ri, njësitë e qeverisjes vendore në Republikën e Shqipërisë përbëhen nga 61 bashki dhe 12 qarqe (Zyrtare, Për menaxhimin e Integritit të Burimeve Ujore, 2012). Me ndarjen e re, emërtimet rrethi dhe komuna nuk kanë më përdorim. Bashkia është një hapësirë e re territoriale që përfshin hapësira urbane dhe hapësira rurale. Bashkia organizohet në njësi administrative. Në tabelën e mëposhtme paraqiten 61 bashkitë e Shqipërisë.

Tabela 1. Organizimi administrativo-territorial i Shqipërisë

Qarku	Bashkitë
1. Berat	Berat, Ura Vajgurore, Kuccovë, Skrapar, Polican
2. Dibër	Dibër, Bulqizë, Mat, Klos
3. Durrës	Durrës, Shijak, Krujë
4. Elbasan	Elbasan, Cërrik, Librazhd, Belsh, Peqin, Gramsh, Prrenjas
5. Fier	Fier, Patos, Roskovec, Lushnjë, Divjakë, Mallakastër
6. Gjirokastrë	Gjirokastrë, Libohovë, Tepelenë, Memaliaj, Përmet, Këlcyrë, Dropull
7. Korçë	Korçë, Pogradec, Maliq, Pustec, Bilisht, Ersekë
8. Kukës	Kukës, Has, Tropojë
9. Lezhë	Lezhë, Mirditë, Kurbin
10. Shkodër	Shkodër, Malësia e Madhe, Vau i Dejës, Pukë, Fushë-Arrëz
11. Tiranë	Tiranë, Kamëz, Vorë, Kavajë, Rrogozhinë
12. Vlorë	Vlorë, Selenicë, Himarë, Sarandë, Konispol, Finiq, Delvinë

Burimi: Ligji nr.115/2014, Fletore Zyrtare

Duke u bazuar tek ky organizim i ri i territorit konstatohet se shpërndarja e hidromonumenteve nuk është e njëjtë në të gjithë territorin e vendit. Në 37 bashkia hidromonumente, ndërsa 24 bashki si: bashkia Tiranë, Berat, Durrës, Fier, Vau i Dejës, Fush-Arrëz, Klos, Shijak, Vorë, Peqin, Rrogozhinë, Belsh, Cërrik, Maliq dhe Devoll nuk kanë asnjë hidromonument. Shpërndarja e hidromonumenteve sipas reformës së re administrativo-territoriale paraqitet si më poshtë :

Tabela nr.2 Shpërndarja e hidromonumenteve sipas ndarjes së re administrativo-territoriale

Nr.	Bashkia	Burim	Liçen	Ujëvarë	Kënetë	Laguna	Kanal
1	Dibër	6	5	1			
2	Skrapar	1					
3	Bulqizë	3	1	1			
4	Mat	2					
5	Elbasan	1	2				
6	Gramsh	1	3	1			
7	Librazhd	2	3				
8	Përrenjas		1				
9	Kavajë	2					
10	Lushnjë	1					
11	Mallakastër	1					
12	Divjakë					1	
13	Korçë	1	1				
14	Pogradec	1	1				
15	Kolonjë	1	1	1			
16	Libohovë	2					
17	Gjirokastër	1	1				
18	Tepelenë	1		1			
19	Përmet	1		1			
20	Këlcyrë	1					
21	Kukës	3			1		
22	Has	3					
23	Tropojë	4	3				

24	Lezhë				1	1	
25	Kurbin	1					
26	Mirditë	1					
27	Shkodër	3	1	1			
28	Malësi e Madhe	5	1				
29	Pukë			1			
30	Krujë	1					
31	Vlorë					1	
32	Selenicë	1		1			
33	Sarandë						1
34	Konispol	1				1	
35	Himarë	2					
36	Delvinë	2					
37	Finiq	1		1			

Burimi: *Monumentet e natyrës së Shqipërisë, 2006*

Metodologjia e përdorur

Ekziston një lidhje e fortë midis të dhënave gjeografike dhe GIS-it. Ato luajnë një rol kyç në raport me të gjitha komponentët funksionalë të një GIS-i (Huisman, 2009). GIS-i është një system me bazë kompiuterike, kontributi i të cilit qëndron në krijimin e bazës së të dhënave, integrimin, përpunimin dhe analizën e informacioneve të marra nga burime të ndryshme. Ky program konsiderohet si zgjidhja me kosto më të ulët për grumbullimin, menaxhimin dhe analizën e të dhënave hapsinore (Dollma & Pazari, 2015). Nëpërmjet programit të Arc GIS 10.1 janë ndërtuar harta ku paraqitet shpërndarja e hidromonumenteve sipas llojit të objekteve ujore. Digjitalizimi i të dhënave të hidrotrashëgimisë shqiptare bën të mundur kthimin e të dhënave në produkt digjital. Nëpërmjet kësaj pune fillestare mund të realizohet nje proces ruajtjeje dhe përmirësimi të informacionit dixhital mbi të gjitha hidromonumentet shqiptare. Gjeoinformacioni i krijuar mund të shërbejë si produkt i promovimit të turizmit në të ardhmen (Miçi, 2017). Për krijimin e hartave me objektet hidrologjike, pjesë e hidromonumenteve të Shqipërisë është punuar në tre mjedise: në ArcMap, në ArcCatalog dhe ArcToolbox. ArcMap shërben për aplikimin e gjithë të dhënave të hartës, duke përfshirë kartografinë, analizën e hartës dhe editimin. ArcCatalog shërben për

krijimin dhe menaxhimin e të dhënave gjeografike, ndërsa ArcToolbox ndihmon në gjeoprocesimin e të dhënave.

Si hartë bazë për krijimin a hartave të reja, ka shërbyer harta politike e Shqipërisë, e shkallës 1: 1 250 000, e cila është skanuar me rezolucion të lartë dhe ruajtur në direktorinë C:/ të kompiuterit. Në ArcMap bëjmë gjeoreferencimin e hartës bazë, në projeksionin e sistemit koordinativ Pulkovo_1942_Transverse_Mercator, në zonën 4N, që ndodhet Shqipëria (Nikolla, 2007).

Në ArcCatalog krijojmë shtresat (shapefile) për kufirin e Shqipërisë, për 61 bashkitë, burimet karstike, minerale, termominerale, lagunat, kënetat, kanalet, liqenet karstike dhe liqenet akullnajore, duke vendosur emërtimet e sipërpërmendura. Shtresat e krijuara mund të jenë të tipit pikë, vijë ose poligon. Në rastin e hidromonumenteve, të gjitha objektet ujore janë përcaktuar si pika.

Organizimi i të dhënave është baza për të vazhduar më tej me dixhitalizimin e të gjithë elementëve të hartës. Shtresat e krijuara eksportohen në ArcMap ku puna për krijimin e hartës vazhdon më pas me procesin e gjeoreferencimit të saj. Për krijimin e gjeoinformacionit dhe hartës digjitale të hidromonumenteve të Shqipërisë është e domosdoshme përcaktimi i koordinatave gjeografike të arealit të shtrirjes së çdo hidromonumenti.

Mënyrat e përcaktimi të koordinatave të arealit të shtrirjes së hidromonumenteve realizohen dhe nëpërmjet GPS, por mënyra më efektive është nëpërmjet përdorimit të Remonte Sensing (imazheve satelitore). Përdorimi i imazheve satelitore me rezolucion të lartë lejon dallimin, identifikim dhe krijimin e hartës së arealit të shtrirjes së hidromonumenteve në përgjithësi dhe ujëvarave, liqeneve apo burimeve në veçanti.

Mungesa e bazës financiare dhe materiale (GPS ose imazhe satelitore me rezolucion të lartë) ka penguar përcaktimin e saktë të arealit të shtrirjes së hidromonumenteve, ndonëse realizimi teknik i tyre është i njohur nga ana jonë. Për këtë arsye në këtë studim është përcaktuar skematikisht areali i shtrirjes së hidromonumenteve të Shqipërisë në bazë të literaturës së shfrytëzuar.

Duke u bazuar në koordinatat e hartës ekzistuese, hedhim në projekt koordinatat e sakta të hartës duke i konvertuar koordinatat gjeografike në koordinata metrike pra pas përfundimit të procesit të gjeoreferencimit thirret harta ekzistuese ku koordinatat e hartës bazë mbi të cilën do kryhet digjitalizimi, duhet të përputhen me koordinatat e hedhura gjatë procesit të gjeoreferencimit. Digjitalizimi i hartës vazhdon më tej me procesin e kodifikimit, ku çdo shtrese të paraqitur duhet t'i përgjigjet një numër i veçantë, i cili futet në sistem. Në bazë të këtij numri paraqiten koordinatat, kodi tematik, atributet, etj.

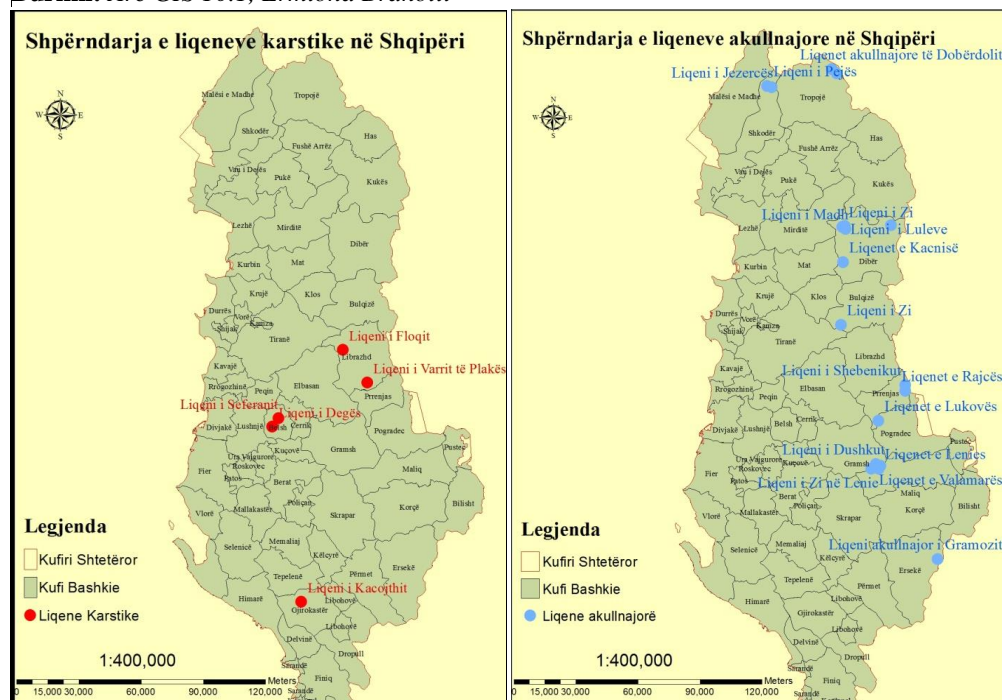
Harta administrative e Shqipërisë do të shërbejë më pas si bazë për krijimin e GI së hidromonumenteve të Shqipërisë. Mbi bazën e kësaj harte do të vendoset areali

ishtirirjes së hidromonumenteve të Shqipërisë, titulli i hartës, shkalla e hartës dhe legjenda e saj. Me praninë e këtyre elementeve bazë hedhim të gjitha hidromonumentet në hartë, mbi bazën e arealit të shtrirjes së tyre gjeografike sipas literaturës së shfrytëzuar. Harta bazë e përdorur në këtë rast është harta e krijuar paraprakisht me shkallë 1: 1 250 000, e gjeoreferencuar, mbi bazën e së cilës kemi ndarjen administrative sipas bashkive. Për të bërë një paraqitje sa më të lexueshme për shtrirjen e hidromonumenteve nga harta bazë përcaktohen simbole me ngjyra të ndryshme për secilën kategori të hidromonumenteve. Në këtë mënyrë krijohen hartat e hidromonumenteve të Shqipërisë, të kategorisë liqene, burime, ujëvara, kanale, kënetat dhe laguna.

Gjatë të gjithë artikullit janë krijuar 6 harta të shpërndarjes së secilës prej objekteve ujore, duke përcaktuar emërtimet e secilit prej tyre. Në të gjitha hartat janë vendosur, emërtimi i saj, shkalla e hartës, legjende dhe orientimi. Të gjitha hartat e ndërtuara janë të shkallës 1: 400 000.

Harta 1, 2. Shpërndarja e liqeneve akullnajore dhe karstike, të kategorisë hidromonumente në Shqipëri

Burimi: Arc GIS 10.1, Ermiona Braholli



Harta 3.4. Shpërndarja e burimeve minerale, termominerale dhe karstike të kategorisë hidromonumente, në Shqipëri.

Burimi: Arc GIS 10.1, Ermiona Braholli



Harta 5, 6. Shpërndarja e launave, kënetave dhe ujëvarave, të kategorisë hidromonumente, në Shqipëri



Përfundime dhe konkluzione

Në realizimin e këtij studimi u vlerësua krijimi i gjeoinventarizimit të hidrotrashëgimisë së Shqipërisë sipas ndarjes së re administrativo-territoriale në funksion të krijimit të një gjeoinventarizmi të tyre për të shërbyer si bazë për nxitjen e studimeve në këtë drejtim por edhe në funksion të zhvillimit të 61 bashkive në vend nëpërmjet promovimit dhe shfrytëzimit të pasurive që kanë në territoret e tyre. Për të realizuar këtë promovim hapi i parë në këtë drejtim është pikërisht aplikimi i GIS-it e cila është një teknologji moderne mjaft efikase sepse nëpërmjet krijimit të një database të hidrotrashëgimisë informacioni rreth tyre bëhet i aksesueshëm dhe lehtësish i azhonueshëm duke krijuar mundësi edhe për krijimin e hartave të hidrotrashëgimisë në mënyrë që turistët të njihen me hidrotrashëgiminë në Shqipëri dhe ta bëjnë atë pjesë të itinerareve të tyre turistike. Si rezultat i realizimit të këtij studimi dalim në konkluzionin se ka disa mangësi në këtë drejtim prandaj është e nevojshme plotësimi i këtyre pikave:

Bashkitë e mëdha si: bashkitë Tiranë, Durrës, Fier e Berat nuk kanë hidromonumente, ndërsa Bashkitë Dibër, Tropojë dhe Malësi e Madhe kanë numrin më të madh të hidromonumenteve 6-12 hidromonumente.

Të zbulohen, monitorohen, mbrohen dhe përdoren në mënyrën e duhur hidromonumentet duke i kthyer ato në atraksione turistike.

Të promovohen hidromonumentet në bashkitë e vogla të vendit për tju dhënë atyre një impuls zhvillimi.

Të krijohet gjeoinformacioni i secilit hidromonument nëpërmjet krijimit të database me të gjithë elementët përshkrues, përdorues dhe përhapjen e tyre gjeografike.

Të realizohen harta të ndryshme për hidromonumentet për të plotësuar hendekun që ekziston në këtë drejtim.

Të krijohen itinerare turistike të hidromonumenteve duke marrë parasysh aksesueshmërinë dhe kohëzgjatjen.

BIBLIOGRAFIA

- Braholli, E., & Zhilla, A. (2018). Touristic Values of Waterfalls in Albania. *International Conference on Geotourism, Mining Tourism, Sustainable Development and Environmental protection*, (p. 56). Slovakia.
- Doka, D., & Draçi, B. (2015). *Gjeografia e Shqipërisë (Popullsia dhe Ekonomia)*. Tiranë.
- Dollma, M., & Pazari, F. (2015). Kontributi i gjeografëve në evidentimin, promovimin dhe mbrojtjen e trashëgimisë natyrore e kulturore. *Studime albanologjike* , pp. 294-295.
- Huisman, O. B. (2009). *Principles of geographic information sistem*. Netherlands: The International Institute of Geo-Information Science and Earth Observation.
- Meçaj, N. (2005). Ujërat nëntokësore, origjina, përhapja, llojet, ndotësit dhe rëndësia e tyre ekonomike e jetësore për njeriun. *Studime Gjeografike nr.15* .
- Miçi, A. (2017). *Vlerësimi ekonomik i hapësirës ndërkufitare Ohër-Prepë*. Tiranë: Universiteti i Tiranës.
- Nikolla, P. (2007). *Sistemet e Informacionit Gjeografik*. Tiranë.
- Pano, N. (2008). *Pasuritë ujore të Shqipërisë*. Tiranë: Akademia e Shkencave të Shqipërisë.
- Pervizi, E. (2016). *Vlerësimi dhe menaxhimi i pasurive dhe rreziqeve natyrore në rrethin e Dibrës*. Tiranë: Universiteti i Tiranës.
- Qiriazhi, P. (2011). *Gjeografia Fizike e Shqipërisë*. Tiranë: Mediaprint.
- Qiriazhi, P. (2019). *Gjeografia Fizike e Shqipërisë*. Tiranë: Mediaprint.
- Qiriazhi, P. (2018). *Trashëgimia Natyrore e Shqipërisë*. Tiranë: Mediaprint.
- Qiriazhi, P., & Sala, S. (2006). *Monumentet e Natyrës të Shqipërisë*. Tiranë: Botim Elektronik.
- Shqipërisë, A. e. (1990). *Gjeografia Fizike e Shqipërisë*. Tiranë: Qendra e Studimeve Gjeografike.
- Zyrtare, F. (2012). *Për menaxhimin e Integritit të Burimeve Ujore*. Tiranë: Ligji nr.111.
- Zyrtare, F. (2002). *Për Zonat e Mbrojtura*. Tiranë: Ligji nr.8906.

EDLIRA MENKSHI
TEA MICI

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Historisë dhe Gjeografisë
eda_ndreko@yahoo.com
teamici@yahoo.com

BURIMET TERMALE NË SHQIPËRI, VLERAT DHE PËRDORIMI TURISTIK

Abstrakt

Burimet termale janë të njohura në të gjithë botën për efektet e tyre kurative. Dekadat e fundit ato po konsiderohen në të gjithë botën si resurse të rëndësishme për zhvillimin e turizmit të shëndetit, banjave (spa), rekreacionit dhe turizmit të natyrës. Shqipëria është mjaft e pasur me ujëra natyrore termale dhe termominerale, të cilat përdoren nga vizitorë vendas dhe të huaj për efektet e tyre në shëndet dhe jo vetëm. Punimi analizon vlerat e burimeve termale në Shqipëri dhe përdorimin e tyre në zhvillimin e turizmit. Krahas vlerave termike dhe mineralogjike, një numër i konsiderueshëm i këtyre burimeve janë të lokalizuara në zona atraktive të pasura me monumente natyrore dhe kulturore. Ato paraqesin potencial të lartë për zhvillimin e turizmit, por mbeten ende të pa shfrytëzuara, larg kapaciteteve të tyre. Përpos vlerave të tyre të rëndësishme burimet termale në vendin përballen me probleme të shumta që lidhen me mungesën e infrastrukturës dhe menaxhimin turistik. Bazuar në rezultatet e kërkimit, interesi i vizitorëve për frekuentimin e ujërave termale është evident, ashtu sikurse është mëse e nevojshme përshtatja e lehtësirave për qëllime mjeksore dhe turistike në një pjesë të mirë të tyre. Për realizimin e punimit janë përdorur një sërë metodash sasiore dhe cilësore. Nëpërmjet programit software ArcGIS 10.1 janë lokalizuar në hartëvendodhjet e burimeve termale dhe shpërndarja e tyre në territorin e vendit tonë.

***Fjalë kyçe:** burime termale, përdorim turistik, facilitete, monumente natyre, infrastrukturë*

1. Hyrje

Njerëzit i kanë përdorur burimet termale për efektet e tyre kurative dhe relaksuese që në lashtësi. Sipas studiuesit Jonn W.Lund (1993) arkeologët kanë zbuluar praktika të përdorimit të ujërave termale që në epokën e bronzit, rreth 5000 vjet më parë, (W.Lund, 1993) për të vazhduar rreth 3000 vjet BC me civilizimet nw Harapa dhe Mohenjo-Daro. (Erfurt Cooper & Cooper, 2009) Grekët dhe romakët e lashtë i kishin përshtatur në trajtën e banjave publike dhe private. Krahas

shtresave të aristokratëve, të cilët i përdornin për terapi dhe qetësim, ujërat termale konsideroheshin shëruese për trajtimin e plagëve të shkaktuara në beteja. (*Erfurt-Cooper, 2010*) Në Greqinë e lashtë krahas këtyre përdorimeve, (pastrim, shëndet, bukuri) ujërat termale konsideroheshin si trajtim të një sërë sëmundjesh si reumatizma, artriti, dhimbjet e shpinës etj. Banjat termale vazhduan të përdroreshin gjatë gjithë shekujve të mëvonshme të historisë së njerëzimit. Në shumë botime të studiuesve të huaj përmenden efektet përfituese të tyre në Japoni, Indi, Kinë, Turqi dhe Amerikën e Veriut. Po kështu, shumë vende të Europës si: Gjermania, Italia, Hungaria, Franca etj. frekuentohen nga miliona turistë me motivacion banjat, trajtimin kurativ, relaksues dhe rekreacion.

Çfarë janë burimet termale? Në literaturën e huaj ekzistojnë disa terminologji dhe përkufizime si burime termale, burime gjeotermale, burime të nxehta etj. Kështu *burimet gjeotermale përfshijnë burimet e nxehta dhe ekstremisht të nxehta – me nxehtësi natyrale gjatë lëvizjes nëntokë nëpër pore dhe hapësira të zbrazëta.* (*Erfurt-Cooper&Cooper, 2009*) Referuar të njëjtit autor burimet termale janë rrjedhje të ujërave të ngrohta dhe të nxehta, me temperaturë mbi 25 gradë Celcius, të cilat nëpërmjet të carave të krijuara dalin në sipërfaqen e tokës. Studimet gjeologjike dëshmojnë se gjatë kalimit të ujërave nëntokë nëpër shtresat e shkëmbinjëve, ato pasurohen me minerale dhe element të tjerë kimikë, të cilat i japin këtyre ujërave vlera kurative dhe terapeutike. Në literaturë termi “termal” mund të përdoret edhe për burimet minerale natyrore të ftohta, të cilat mund të nxehen në mënyrë artificiale dhe në shumë raste përdoren gjithashtu për balneologji dhe hidroterapi. Burimet natyrore të nxehta dhe minerale janë kthyer tashmë në një resurs të rëndësishmëm për zhvillimin e turizmit të shëndetit, mirëqënies dhe rekreacionit. Shumë vende të pasura me burime termale në Europë, kanë ngritur infrastrukturën e nevojshme dhe kanë ndërtuar resorte me kujdes shëndetësor dhe ato që njihen si “spa”. (shëndet nëpërmjet ujit) (*Radnic & Gracan..2009*)

Shqipëria me një sipërfaqe prej 28 748 km², ndodhet në jug të Europës, në Ballkanin Perëndimor. Prania e strukturave komplekse gjeologjike dhe gjeomorfologjike, si edhe karakteristikat termo dhe hidrogjeologjike kanë kushtëzuar praninë e ujërave termale, në gjithë territorin e saj. Sipas studimeve që janë bërë nga studiuesit, burimet termale njihen që në lashtësi. Burimet termale të Bënjës në lumin e Lëngaricës njihen që në periudhën e perandorisë Romake dhe kjo lidhet edhe me vetë fjalën “banjë” dhe ermin e fshatit Bënjë. Të njohura që në lashtësi (2000 vjet më pare) janë gjithashtu burimet termale të Elbasanit apo siç njihen ndryshe në vendin tonë “Ilixhat” e Elbasanit. (*Bejtja, 2014*) Në verilindje të vendit ujërat termale të Peshkopisë janë gjithashtu të njohura për efektet e tyre kurative. Po kështu burimet e Vronomerit dhe burimet e avullit në Postenan të

zonën e Leskovikut, si edhe burimet e Holtës pranë Gramshit. Krahas këtyre burimeve termale ekzistojnë gjithashtu një mori pusesh të ujërave termale me temperature që variojnë nga 60-65.5 °C, në pjesën perëndimore dhe jugperëndimore të vendit. Këto burime termale janë shfrytëzuar kryesisht për efektet e tyre kurative në trajtimin e sëmundjeve të ndryshme.

Metodologjia

Ky punim bazohet në shfrytëzimin e literaturës dhe punën në terren. Metodologjia e kërkimit është përqendruar në mbledhjen e të dhënave primare dhe sekondare, sasiore dhe cilësore. Konceptet e burimeve termale, veçoritë gjeologjike dhe tektonike të territorit të Shqipërisë, karakteristikat fizike dhe kimike të burimeve gjeotermale, janë nxjerrë në pah nëpërmjet shfrytëzimit të shumë botimeve të autorëve të huaj dhe vendas. Anketimi dhe intervista janë dy komponentë të rëndësishëm për sigurimin e të dhënave primare, që në këtë punim janë bërë të mundura nga realizimi i tyre në dy zona të rëndësishme të burimeve termale në Shqipëri (Ilixhat e Elbasanit dhe burimet termale të Bënjës). Nëpërmjet përdorimit të programit ArcGIS 10.1, është mundur paraqitja në hartë e vendodhjes dhe shpërndarjes së burimeve termale në të gjithë territorin e vendit tonë. Së fundmi dhe jo më pak e rëndësishme, nëpërmjet vëzhgimit në terren është synuar gjithashtu ekzaminimi i gjendjes reale të burimeve termale, përdorimi turistik i tyre dhe problemet që paraqesin.

2. Hapësira e studimit

Burimet termale dhe karakteristikat e tyre

Shqipëria është një vend i vogël, por i pasur me burime termale dhe minerale, të cilat përbëjnë një resurs të rëndësishëm për zhvillimin e turizmit kurativ, shëndetit, kreativ, por edhe turizmit natyror dhe të aventurës. Në aspektin gjeologjik një rol të rëndësishëm në formimin e burimeve termale luajnë prania e strukturave gjeologjike të Albanideve, që shtrihen midis Dinarideve dhe Helenideve dhe së bashku formojnë harkun Dinarid-Albanid-Helenid të rrudhosjes së brezit alpin mesdhetar (*Frashëri, 2004*). Si breza të rrudhosur tipik alpin ato ndërpriten nga thyerje të thella gjatësore, duke formuar dy zona të mëdha peleogjeografike Albanidet e brendshme dhe Albanidet e jashtme. Albanidet e brendshme ndahen në këto zona : Zona e Korabit, Zona e Mirditës, Zona e Gashit. (*Ziu, 2016*) Albanidet e jashtme janë pjesë e basenit sedimentar të Adriatikut jugor dhe ndahen në këto zona: zona e Alpeve, zona e Kr-Cukali, Zona e Krujës, zona Jonike dhe zona e Sazan Karaburunit (*Frashëri, 2015*). Regjimi gjeotermal i Albanideve kushtëzohet nga dendësia e fluksit të nxehtësisë, gradient gjeotermal dhe shpërndarja e temperaturave në thellësi të ndryshme. Këto janë të lidhura

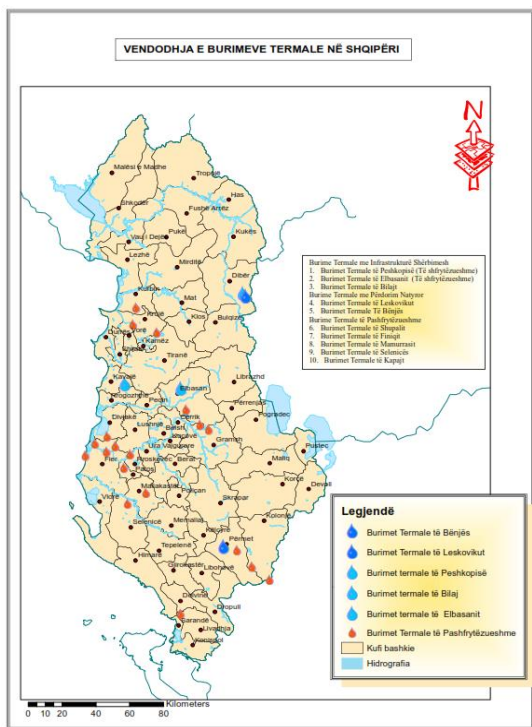
ngushtë me përbërjen litologjike (shkëmbinjtë me përbërje litologjike të ndryshme kanë përcjellshmëri të ndryshme), tektonikën e strukturave gjeologjike dhe hidrodinamikën e ujërave nëntokësore. Pikërisht me këtë regjim janë të lidhura burimet termale dhe karakteristikat fizike dhe kimike të tyre.

Vendi ndahet në tre zona të burimeve të energjisë gjeotermale. Zona gjeotermale Kruja; zona gjeotermale Ardenica dhe zona termale Peshkopia. *Zonat Gjeotermale përfaqësojnë territore të gjera, me rezerva të mëdha të energjisë gjeotermale qëmbajnë puse dhe burime me ujëra të nxehta.* Studimet e bëra në këtë fushë dhe vlerësimi i energjisë gjeotermale të Shqipërisë janë prezantuar në Atlasin Gjeotermal të Shqipërisë (2004). Sipas vlerësimeve të bëra në Shqipëri njihen vetëm burime dhe puse të ujërave termale të entalpisë së ulët, me temperatura që shkojnë deri në kufijtë e sipërm të saj, nga 60°C në lixhat e Elbasanit deri në 65,5° në pusin e Kozanit. (AGJSH, 2004)

Bazuar në këtë ndarje, ujërat termale i gjejmë të lokalizuara në katër krahina të ujërave termale; në krahinën e Korabit, krahinën e Krujës, basenin e Peri-Adriatikut dhe provincën jugore të Jonit. (Eftimi & Frashëri, 2018)

Në krahinën e Korabit, në verilindje të Shqipërisë, pranë përroit të Banjës ndodhen katër burimet termale të Peshkopisë, me temperaturë të ujit që varion nga 35°C-43.5°C. Ujërat dalin në sipërfaqe duke kaluar nëpër depozimet gëlqerore (gipse dhe dolomite) dhe formacione të tjera (flish) gjeologjike. (AKBN,) Përmbajtja mineralogjike e pasur me Ca, Cl, Na, K, SO₄, HCO₃ dhe H₂S, i bën

ujërat e burimeve termale të Peshkopisë të frekuentueshme për trajtimin e sëmundjeve të ndryshme, si disa lloje të reumatizmave, psoriasis, spondilatroz, apo trajtimin e ulçerës, gastritit, kolitit etj.



Harta e vendodhjes së burimeve termale në Shqipëri. (Punoi: Tea Mici)

Në krahinën e Krutës janë lokalizuar një sërë burimesh termale të lidhura akuiferet karbonatike në thellësi. Përmenden këtu burimet e Ujit të Bardhë afër Mamurrasit, Ilixhat dhe Hidrajt afër Elbasanit, Holtës, Përmetit dhe Leskovikut në pjesën juglindore të Shqipërisë. Për sa i përket veçorie kimike ujërat e këtyre burimeve kanë përqindje të lartë H_2S (5-10mg/l) temperature e ujit në Ilixhat e Elbasanit shkon nga 50-60°C.

Ujërat vijnë nga thellësia, ngjiten sipër nëpërmjet çarjeve të shkëmbinjëve nga dukuritë tektonike dhe karstike dhe rrjedhin në sipërfaqe në trajtë burimesh, 1-2.5 m mbi nivelin e lumit.

Për shkak edhe të lëvizjeve ngritëse lumi i Lengaricës ka arritur të çajë mbulesën terrigjene dhe të presë tërthor edhe bërthamën karbonatike të eocenit, duke formuar aty kanionet e Lengaricës, me gjatësi 4 km, gjerësi 20, dhe thellësi 20-70 m. (Qiriaz, 2006). Referuar përbërjes minerale burimet kanë ujë të tipit Chloro-Natrium-Calcium (Cl-Na-Ca), që zakonisht shoqërojnë limestone. (Eftmi & Frashëri, 2016)

Në juglindje të qytetit të Leskovikut ndodhen burimet termale e Vronomerit dhe Sarandoporit me temperaturë 28-40°C dhe përmbajtje minerale të Ca, Na, H_2SO_4 , Cl. Për t'u përmendur gjithashtu janë edhe banjat e avullit në Postenan, që gjenden në zonë.

Baseni i Peri-Adriatikut. Kjo zonë përfshin rajonin e Myzeqesë ku ndodhen edhe puset me ujë të nxehtë të Ardenices dhe Semanit.

Sipas studiesve krahina jugore e Jonit është më madhja në shtrirje por jo më e pasura. Prania e ujërave termale është e varfër dhe kryesisht në trajtën e puseve me ujëra me temperaturë të ulët.

Rezultatet dhe diskutimet

Vlerat dhe frekuentimi turistik i burimeve termale

Në mjaft vende të botës dhe Europës burimet natyrore termale përbëjnë një resurse të rëndësishëm për zhvillimin e turizmit. Është e kuptueshme që njerëzit që vizitojnë burimet termale tërhiqen nga përmbajtja minerale dhe efektet terapeutike dhe kuruese që ato kanë për sëmundje të ndryshme. Rëndësia rritet kur zona përmban atraksione natyrore dhe kulturore të larmishme që favorizojnë zhvillimin e disa llojeve të turizmit.

Prania e një numri të madh burimesh termale kurative në vendin tonë, bën që ato të shfrytëzohen gjithë e më shumë nga një numër në rritje të vizitorëve vendas ashtu edhe të huaj. Banjat pranë burimeve termale fillojnë të frekuentohen në

muajin prill dhe vazhdojnë deri në nëntor, por frekuentimi arrin numrin më të madh të vizitorëve gjatë periudhës gusht-shtator.

Vizitorët që frekuentojnë qendrat kurative vijnë jo vetëm nga trevat shqiptare, por edhe nga Maqedonia, Greqia, Italia dhe Gjermania. Pjesa më e madhe e tyre i përket moshës mbi 40 vjeç, por vitet e fundit ato preferohen mjaft edhe nga të rinjtë.

Burimet termale më të frekuentura në Shqipëri, të cilat përdoren për banja dhe ofrojnë kushte për zhvillimin e turizmit kurativ, shëndetit por edhe atë kreativ janë: llixhat e Peshkopisë, llixhat e Elbasanit (Treganit dhe Kozanit), llixhat e Bilajt, burimet termale të Bënjës dhe burimet termale të Leskovikut.

Llixhat e Peshkopisë ndodhen vetëm 2km larg qytetit të Peshkopisë. Ato përfshihen në listën e Zonat e Mbrojtura në kategorinë “Monument Natyre”. Përbërja e pasur mineralogjike bën që ato të frekuenton nga rreth 20 000 vizitorë me një periudhë qëndrimi prej 10-14 ditë. (Cena, 2016). Pjesa më e madhe e vizitorëve është nga brenda vendit, ndërkohë që afërsia me shtetin e Maqedonisë së Veriut dhe Kosovën, mundëson frekuentimin nga jashtë. Numri më i madh i vizitorëve është në periudhën maj- shtator dhe më i ulët në muajt janar dhe shkurt (22 dhe 51). Trajtimi kurativ balneologjik mundësohet nëpërmjet ofrimit të shërbimit banja në ujërat termale, akonodimit dhe ushqimit. Përveç akomodimit në qendrën kurative (80 shtretër), pranë llixhave janë ndërtuar hotele të tjera dhe shtëpi pushimi që administrohen nga biznese privatë. Në ambjentet e qendrës curative banjat ofrohen në vaska (50 vaska) që furnizohen me ujë të ngrohtë (39 °C) nëpërmjet tubave të instaluar për këtë qëllim. Shërbimet ofrohet nga 35 punonjës (fizioterapist, mjek, infermjerë...) dhe 5 drejtues bordi. Qendra termale kurative ofron trajtimin dhe kurimin e disa sëmundjeve si reumatizmat kronike, infeksionet, ulcerën, gastritin dhe sëmundjeve gjenezologjike. Për një individ që trajtohet 10 ditë çmimi varion nga 15 000-20 000 lekë. (Cena, 2016). Krahas vlerave kurative të burimeve termale, zona e llixhave dallohet për praninë e një sërë monumenteve të natyrës dhe kulturës (shpella dhe burimet e Bellovodës, Gradishta e Bellovodës, Gradishta e Peshkopisë...).

Llixhat e Elbasanit janë të lidhura me burimet termale që ndodhen në njësinë administrative Tregan, 12 km nga qyteti i Elbasanit. Burimet janë përqendruar në dy zona Llixhat e Vjetra ku ndodhen 15 burime dhe Llixhat e Hibraj me 3 burime termale. E gjithë zona shtrihet në vijë ajrore në një distancë prej 2.5 km. (Zejnëlxha, 2015) Ajo njihet si zonë turistike (VKM/ Maj 2006) dhe vitet e fundit është kthyer në një qendër të rëndësishme kurative që frekuentohet nga vizitorë të shumtë nga vendi, Kosova por edhe turistë të huaj nga vende të

ndryshme të Europës. Efekti në trajtimin e reumatizmës, trajtimi me baltë është kurues për sëmundjet e lëkurës.

Në një periudhë 15 ditorë qëndrimi, numri i vizitorëve shkon 3000-4000 persona dhe rreth 25 mijë persona në vit. Për qëllime studimi në llixhat e Elbasanit u kryen disa anketime dhe intervista, për të parë sa më mirë nga afër frekuentimin dhe funksionimin e tyre. Sipas të dhënave të anketimit (Gusht, 2018) mosha e frekuentuesve që hasej më shumë ishte 48-60 vjec, me dominim të gjinisë femërore 57%. Arsyeja kryesore e frekuentimit të banjave ishte 50% për trajtimin e sëmundjeve dhe 25% për trajtimin e trupit. Për sa i përket shërbimeve që ofroheshin pjesa më e madhe e të anketuarëve shpreheshin pozitivisht me trajtimin kurativ në qendër dhe me shërbime të tjera si akomodimi dhe ushqimi. Sipas pohimeve të punonjësve të qendrës, llixhat frekuentohen gjatë gjithë vitit, por muajt gusht dhe shtator së bashku, shënonin edhe numrin më të madh të vizitorëve, pasuar nga periudha prill-qershor. Në zonë operonin më shumë se 55 biznese që ofronin akomodim me mëngjes, trajtim me ujë termal, seanca fizioterapie dhe kujdes mjekësor për vizitorët. Çmimet e trajtimeve të plota variojnë nga 1000-1500 lekë për trajtime ditore në 15-20 000 lekë për trajtime dy javore. (Mici, 2018)

Llixhat e Bilajt, ndodhen pranë kryeqytetit në rrugën nacionale Vorë-Fushë Krujë, në fshatin Bilaj pranë asaj që njihet si ura e Gjolës. Ujërat e nxjerra në sipërfaqe nëpërmjet tubave në vaska, janë të pasura me minerale Ca, Na, K, Fe, Mg dhe kanë një temperaturë që arrin deri në 55 °C. Qendra kurative, e ndërtuar në vitet '70 dhe e rikonstruktuar pas viteve '90 (njihet si qendra Ibrahim Kupi), ofron shërbimet aktive të trajtimit kurativ (mjekësor), akomodim dhe ushqim. Nisur nga cilësia e ujërave në këtë qendër kurative mund të trajtohen disa sëmundje të reumatizmës, lëkurës (me baltë), aparatit tretës dhe sistemit nervor. Nga të dhënat e siguruara këtu, llixhat frekuentohen nga vizitorë vendas dhe të huaj, ditorë dhe me qëndrim disa ditë.

Burimet termale të Bënjës janë të njohura dhe janë përdorur që në periudhën Romake. Në aspekti gjeografik, burimet ndodhen në të dyja anët e luginës së lumit të Lëngaricës, 6 km nga rruga nacionale që lidh pjesën jugore me atë juglindore të Shqipërisë. Në aspektin e administrimit të territorit burimet termale ndodhen në afërsi të fshatit Bënjë, bashkia Përmet, në një largësi prej 8 km nga qyteti me të njëjtin emër. Vetë lugina e Lëngaricës shtrihet në territorin e parkut kombëtar “Bredhi i Hotovës”, i cili është edhe parku më i madh në Shqipëri me sipërfaqe 34 361 ha. (Qiriazzi, 2017) Në aspektin gjeologjik burimet termale të Bënjës, shtrihen në pjesën jugore të zonës gjeotermale Kruja (180 km e gjatë dhe 4 km gjërësi), e cila përfaqëson një varg strukturash antiklinale me bërthamë

karbonatike të moshës së Kretak-Eocenit, covered by Paleogene flysch formation. (*Frashëri, 2004*) Në një brez prej 500 m ndodhen 8 burime me temperaturë nga 23-30 ° C, me prurje (8- > 40) l/sek secili. Ujërat vijnë nga thellësia, ngjiten sipër nëpërmjet çarjeve të shkëmbinjëve nga dukuritë tektonike dhe karstike dhe rrjedhin në sipërfaqe në trajtë burimesh, 1-2.5 m mbi nivelin e lumit. Për shkak edhe të lëvizjeve ngritëse lumi i Lengaricës ka arritur të çajë mbulesën terrigjene dhe të presë tërthor edhe bërthamën karbonatike të eocenit, duke formuar aty kanionet e Lengaricës, me gjatësi 4 km, gjerësi 20, dhe thellësi 20-70 m. (*Qiriaz, 2006*) Referuar përbërës mineralogjike burimet përmbajnë ujëra të tipit Kloro-Natrium-Kalcium (Cl-Na-Ca) që zakonisht shoqërojnë gëlqerorët. Ndër gazrat e tretur pjesën më të madhe e zë CO₂, azoti dhe hidrokarburet. (*Pano, 2008*) Uji i një prej burimeve është i pijshëm dhe me efekte kurative për stomakun dhe aparatit tretës. Zona ku ndodhen burimet e termale të Bënjës është gjithashtu një zonë e pasur me vlera natyrore dhe kulturore. Kanioni i Lengaricës gjendet në luginën e lumit me të njëjtin emër disa dhjetëra metra larg burimeve termale, në afërsi të fshatit Bënjë, 400 m mbi nivelin e detit. Strukturat e gëlqerorëve të gërryer nga karst activity kanë formuar relieve të ngushta e të thepisura përgjatë kanionit. Gëlqerorët janë shumë të kartëzuar vecanërisht në shpatin e djathtë të lumit, ku takohen edhe disa zgavra dhe shpella me gjatësi 10-15 m. Shpella e Pëllumbave ndodhet në zonën e kanionit, e formuar nga karsti 160 m e gjatë, 2-3 m e gjerë dhe 3 m e lartë. (*Qiriaz, 2017*) Ndër monumentet kulturore përmendin urën e Katiut, shek.XVIII e ndërtuar me gurë dhe me arkitekturë të veçantë. Në afërsi të burimeve ndodhet Fshati i Bënjës, (qendër historike) i vendosur në një terren malor, që dallohet gjithashtu për arkitekturën e vecantë të ndërtimeve prej guri dhe praninë e kishë së Shën Maria, (shek.XVIII). Përmendim gjithashtu kishat e Leusës (shek.XVII) dhe Shën Mërisë në fshatin Kosinë (shek.XII). Në afërsi të burimeve ndodhet qendra urbane e Permetit, me tradita të shumta kulturore. E gjithë zona përreth burimeve dallohet për tradita në kulinari, në veçanti për përgatitjen e glikove të frutave të ndryshme, verës dhe rakisë.



Fig.1. Burimet termale të Bënjës



Fig.2 Burimet termale të Peshkopisë

Nga një vëzhgim konkret në zonën e studimit në trajtën e anketimit dhe intervistës me vizitorë vendas dhe të huaj, pjesa më e madhe e të anketuarëve kanë pohur se motivacioni kryesor i frekuentimit të zonës së burimeve termale është “tërheqja si atraksion natyror”, (85%) dhe “për qëllime mjeksore” (35%).(Menkshi, 2019) Krahas vizitorëve vendas burimet frekuentohen nga mjaft turistë të huaj të cilët, preferojnë burimet e hapura në natyrë dhe aventurën në eksplorimin e mjedisit natyror përreth burimeve. Ajo që të bie në sy në ndryshim nga vëzhgimet në banjat e Elbasanit dhe Peshkopisë, 55% e vizitorëve janë të moshës në 40 vjet dhe vizitorët mbi 60 % janë vetëm 10%. Ashtu sikurse vumë re në afërsi të burimeve nuk ka struktura akomoduese. Në një distancë prej 4 km nga burimet, janë ndërtuar 2 hotele me kapacitete 5-10 dhoma. Pjesa më e madhe e vizitorëve e sigurojnë akomodimin në qytetin e Përmetit, që ndodhet vetëm 7-8 km nga burimet. Të gjithë të anketuarit pohojnë mungesën specialistëve apo personave të autorizuar për të dhënë informacion dhe udhëzuar individët në lidhje me kohëqendrimin dhe vetitë kuruese të ujërave. Në fund të anketuarit u pyetën në lidhje me shërbimet e nevojshme në zonë dhe pjesa më e madhe e tyre pohuan “përmirësimet në infrastrukturë”, “sigurimin e informacionit”, “mbrojtjen e mjedisit” dhe nevojën e një guide në zonë.

Burimet termale të Vronomerit ndodhen pranë qytetit të Leskovikut. (10 km) Ato janë burime të pasura me minerale dhe temperatura e ujrave varion nga 29-40 °C. Përmbajtja minerale e ujërave është e pasur dhe ofron trajtime të disa sëmundjeve që lidhen me veshkat, stomakun etj. Banjat kanë funksionuar rregullisht para viteve '90 dhe kanë pasur të ngritura edhe qendrat e trajtimit kurativ pranë tyre. Aktualisht ato frekuentohen kryesisht nga vizitorë vendas.

Përfundime dhe sugjerime

Nisur nga rëndësia që kanë sot ujërat termale kudo në botë, ky studim u ndërmor për të evidentuar burimet termale në Shqipëri, vlerat dhe mundësitë që ato ofrojnë për përdorim turistik. Për shkak të veçorive fiziko-kimike dhe përbërjes minerale të larmishme të ujërave burimet termale mundësojnë dukshëm përdorimin e tyre për përfitime shëndetësore. Bazuar në shfrytëzimin e literaturës dhe vëzhgimet në terren, mund të konfirmojmë se burimet termale përbëjnë atraksione natyrore të rëndësishme për zhvillimin e disa llojeve të turizmit siç është turizmi i shëndetit, mirëqënies, rekreacionit, turizmin natyror, turizmi i aventurës, gjeoturizmi dhe ekoturizmi. Interesi i vizitorëve vendas për frekuentimin e burimeve termale ka ardhur gjithnjë e në rritje, por krahas kësaj vihet re edhe një tërheqje në rritje e turistëve të huaj në drejtim të tyre. Për rrjedhojë shtrohet nevoja e përmirësimit të infrastrukturës dhe shërbimeve të trajtimit kurativ në disa prej tyre si në, Llixhat e Elbasanit dhe ato të Peshkopisë, të cilat kanë traditë të hershme në trajtimet mjeksore. Është gjithashtu i rëndësishëm dhe i nevojshëm kontrolli i aktivitetit termal dhe kurativ në disa prej burimeve termale, që ferkumentohen në gjendje të lirë nga vizitorët, pa sigurimin e informacionit për përdorimin e tyre. Gjithashtu rritja e aktiviteteve kreative dhe argëtuese gjatë kohës së qëndrimit, do të shtonte atraktivitetin dhe tërheqjen turistike në drejtim të burimeve termale. Krahas këtyre vëmendja duhet të përqendrohet në balancimin e ekuilibrave mjedisore ndërmjet përdorimit dhe ruajtjes së vlerave të burimeve termale në vendin tonë.

BIBLIOGRAFI

- Albanian Geothermal Atlas 2004, Monography, Alfred Frashëri, Vladimir Çermak. Geology and Mine Faculty, Albania, pp.15-122
- Bejtja, Ilir. 2014, Local Development and Sustainable Tourism Models-Spa and Curative Tourism at Llixha of Elbasan, Albania, Business Management Dynamics, Vol.3, No.11, pg.18-24
- Cena, Fatbardh, 2016, Economic Assessment of Peshkopia Thermal Waters, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, Vol.5, Nr.1, pp. 272-275
- Cooper-E.P.2010, The importance of Natural Geothermal Resources in Tourism, Proceedings World Geothermal Congress, Bali Indonesia, April 2010, pg.1-7, <https://www.geothermal-energy.org/pdf/IGAstandard/WGC/2010/3318.pdf>
- Cooper- E. P, Cooper M., 2009, Health and Wellness Tourism Spas and Hot Springs, Aspects of Tourism, Short Run Press Ltd.Great Britain, pg.10-12
- Lund W.John, 1993, Spas and Balneology in the United States, Research Associate, Geo-Heat Center, CHC Bulletin, March 1993. <http://geothermalcommunities.eu/assets/elearning/4.5.bi034.pdf>

Eftimi R., Frashëri A., 2016, Thermal and Mineral Waters of Albania, https://www.researchgate.net/publication/302914492_Ujërat_Termale_dhe_Mineralet_e_Shqipërisë_Thermal_and_Mineral_Waters_of_Albania

Eftimi R., &Frashëri A., 2018, Regional Hydrogeological Characteristics of Thermal Waters of Albania, *Acta Geographica Silesiana*, 12/1 (29) pg.11-26

Menkshi, E., 2019, Thermal Springs of Bënja –Albania: Possibilities for Tourism Development, *European Journal of Social Sciences*, Vol.58, Nr. 1 May, 2019.

Mici, T., 2018, Burimet Termale në Shqipëri, Vlerat dhe Përdorimi Turistik, Temë Diplome.

Pano N., 2008, Pasuritë Ujore të Shqipërisë, *Akademia e Shkencave, Tiranë*, pg.370-373

Qiriaz P., 2017, Trashëgimia Natyrore e Shqipërisë, Vlerat, Rreziqet dhe Menaxhimi, *Akademia e Shkencave, Tiranë*, pp.211-226

Qiriaz P., 2006, Gjeografia Fizike e Shqipërisë, *Botimet Ideart, Tiranë*, pg.284-285

Radnic Akier R., & Gracan &Fister M., (2009) Repositioning of Thermal Spa Tourism of North-West Croatia in Accordance with the European Thermal Spa Tourism Trends, *Tourism and Hospitality Management*, Vol.15.No.1, pp.73-84

Zenelhocxa, A., 2015, Turizmi kurativ në trevat shqiptare, realitet dhe perspektivë, *Departamenti i Gjeografisë, Universiteti i Tiranës*, f. 69-77

Ziu, T., *Gjeografia Fizike e Shqipërisë, Pegi, Tiranë* 2016, f. 110

Abstract

Thermal springs are known worldwide for their curative effects. The last few decades they are being considered all over the world as important resources for the development of health tourism, spa, recreation and nature tourism. Albania is very rich in natural thermal waters and thermal waters, which are used by local and foreign visitors for their effects on health and not only. The paper analyzes the values of thermal resources in Albania and their use in tourism development. Besides the thermal and mineralogical values, a considerable number of these resources are located in attractive areas rich in natural and cultural monuments.

In addition to their important values, thermal resources face numerous problems related to lack of infrastructure and tourism management. Based on the results of the research, the interest of the visitors in the thermal water attendance is evident, as it is necessary to adapt the facilities for medical and tourist purposes to a good part of them. The paper is original and a number of qualitative and quantitative methods have been used for its implementation. The ArcGIS 10.1 software

program maps the locations of thermal resources and their distribution in the territory of our country.

Keywords: thermal resources, tourist use, facilities, nature monuments, infrastructure

LINDITA KIRI

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Historisë dhe Gjeografisë
linditakiri@yahoo.com

AFTËSITË PROFESIONALE PËR NJE PROCES TË NXËNI AKTIV TË NXËNËSVE NË SHKOLLË DHE KOMUNITET PËR RRRITJEN E EFEKTIVITETIT TË DIJES

Abstrakt

Punimi trajton parimet e nxënies aktive, aftësitë kroskurrikulare, tregues të ndërveprimit aktiv në klasë, forma dhe veprimtari mësimore që mbështesin nxënien aktive studimet dhe kërkimet rreth të nxënit kanë qenë e janë të shumta. Kjo lidhet me faktin që të nxënit është një proces i vazhdueshëm, kompleks i kapacitetit njerëzor dhe si i tillë, të kuptuarit rreth tij, nuk mund të përfundojë asnjëherë. Filozofë, psikologë e pedagogë përmes kërkimit të tyre e kanë analizuar të nxënit për shekuj me radhë dhe përsëri, padyshim, ky kërkim vazhdon. Shumë teori janë përcaktuar rreth tij, por ato kanë ndikuar mbi metodat e mësimdhënies, janë vëzhguar e kontrolluar gjatë praktikës në klasë, duke u bërë kështu një repertor pedagogjik i larmishëm i punës së mësuesve. Të gjitha këto teori ose praktika të nxëni, kanë dëshmuar se çelësi i suksesit të tyre është krijimi lidhjeve profesionale, por në mënyrë të veçantë “përshtatshmëria” me qëllimet arsimore, me përmbajtjen kurrikulare, me rezultatet dhe metodat mësimore që zhvillon, realizon e përmbush shkolla. Nepermjet këtij studimi synohet të hidhet drite mbi mësuesin, i cili nuk mund të jetë më i vetmi burim i dijes në klasë, përkundrazi janë nxënësit, madje edhe prindërit, të cilët kanë profesione të larmishme, që lidhen drejtpërdrejt ose tërthorazi me lëndët në klasa të ndryshme. Përvojat evropiane vlerësojnë shumë bashkëpunimin mësues-prindër. Të gjitha këto nxjerrin të domosdoshme hapat që duhen ndjekur për realizimin e këtij bashkëpunimi.

***Fjalë kyçe:** shkolla, nxënia aktive, ekosistemi i edukimit për zhvillim të qëndrueshëm, aftësitë kroskurrikulare, ndërveprim.*

Abstrakt

Many studies and research about learning have been made. This is related to the fact that learning is a continuous, complex process of human capacity and as such, understanding it can never end. Philosophers, psychologists and pedagogues through their research have been analyzing learning for centuries and again, of course, this search goes on. Many theories have been defined it, and they have influenced the teaching methods, observing and controlling the practice in Auditorium, becoming a pedagogical, diversified teacher repertoire.

All these theories or practices of learning, have proven that the key to their success is the creation of professional ties, but in particular the "suitability" with the educational goals, the content of the curriculum, the results and the teaching methods that develops, realizes and fulfills in the schools. The study deals with the principles of active learning, cross-curricular skills, active classroom engagement indicators, learning outcomes and activities that support active learners. Through this work study, we want to emphasize that the teacher is no more the only source of knowledge in the classroom; rather, they are students, even parents, who have diverse professions that are directly or indirectly related to subjects in different classes. The European experiences value teacher-parent cooperation very much. All of these necessitate the steps that need to be taken to realize this cooperation.

Key words: *school, active learning, ecosystem of education for sustainable development, curricular skills, interaction.*

Ky punim përmban trajtesa teorike dhe praktike që lidhen me natyrën e të nxënësve, me ndërveprimin pedagogjik si proces i domosdoshëm në proceset e të nxënësve, me treguesit e ndërveprimit në orët mësimore, por dhe me prezantime të formateve të larmishme mësimore që nxitin një nxënës aktive të nxënësve e shkollës së mesme jo vetëm brenda orëve mësimore dhe shkollës, por dhe në mjedisin social dhe jetën komunitare.

Ky produkt synon të krijojë njohuritë dhe aftësitë e duhura, profesionale të stafit të shkollave, të prindërve, të mësuesve dhe nxënësve, për të simuluar një të nxënës aktiv të nxënësve në shkollë dhe jashtë saj, por dhe duke e lidhur ngushtë këtë proces me interesat e nxënësve dhe me nevojat e komunitetit.

Kjo paketë synon jo vetëm të lehtësojë shkollat në zhvillimin e proceseve të të nxënësve, duke vendosur nxënësve në qendër, duke e motivuar atë për të nxënës në mënyra të shumëllojshme për të përmbushur standardet që kërkon kurrikula shkollore, por dhe për t'i përdorur njohuritë dhe aftësitë e tij/të saj në mjedisin social dhe në shërbim të komunitetit.

Proceset e të nxënësve aktiv kërkojnë një angazhim më të madh të mësuesve dhe nxënësve, por kanë nevojë dhe për mbështetjen e prindërve, ndaj këto risi dhe praktika që sugjerohen në këtë modul iniciojnë marrëdhënie të ngushta, bashkëpunimi midis mësuesve-nxënësve dhe prindërve brenda orëve mësimore, por dhe nëpërmjet formave të ndërveprimit të nxënësve në mjedisin social ku jetojnë, në të cilin ata do të përdorin njohuritë dhe aftësitë e tyre në mbështetje të nevojave të komunitetit, por dhe do të pasurojnë përvojat e tyre të të nxënësve dhe për rrjedhojë dhe njohuritë dhe aftësitë e tyre që mund t'u vlejnjë gjatë gjithë jetës.

Metodologjia e ndjekur për realizimin e këtij punimi është historike, krahasuese, fenomenologjike, e cila bazohet në grumbullimin dhe përzgjedhjen e materialit, si dhe në përshkrimin e materialit të grumbulluar, ku theksi vihet në idetë, format, historinë, etj..

1. Natyra e të nxënit

“Të nxënit është jeta, jeta është të nxënit”

Vygotski

Kjo lidhet me faktin që të nxënit është një proces i vazhdueshëm, kompleks i kapacitetit njerëzor dhe si i tillë, të kuptuarit rreth tij, nuk mund të përfundojë asnjëherë.

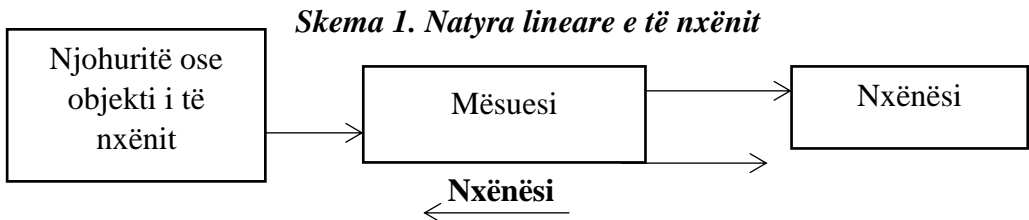
Filozofë, psikologë e pedagogë përmes kërkimit të tyre e kanë analizuar të nxënit për shekuj me radhë dhe përsëri, padyshim, ky kërkim vazhdon. Idetë e shumta për të nxënit kanë vërtetuar njëherazi se ai është prezent në shkollë si një proces i integruar tërësisht në sistemin e edukimit. Kjo ka nënkuptuar domosdoshmërinë e pjesëmarrjes së të nxënit brenda orëve mësimore, veprimtarive edukative, formuese, por dhe në veprimtari të tjera jashtëshkollore. Lidhur me këtë pikëpamje kanë ekzistuar ide të kundërta. Përplasjet e vazhdueshme që kanë ekzistuar dhe që në ndonjë rast ndeshen dhe sot, lidhen me pikëpamjet e kundërta për raportin mësimdhënie - të nxënë. Kështu jo vetëm në shkollën tonë, por dhe në vende evropiane studimet kanë vënë re që për një kohë mjaft të gjatë, dominues në shkollë ka qenë mësimdhënia, që nënkupton një proces mësimor që sundohej nga mësuesi. Ndërveprimi pedagogjik nënkupton prirjen e sotme dhe kërkesën që procesi mësimor, të bazohet dhe të ketë në themel ndërveprimin si filozofi dhe praktikë, brenda së cilës nxënësi ndihet mirë, motivohet vazhdimisht dhe nxënë, duke u bazuar mbi nevojat, prirjet, interesat e tij në përputhje sa më të plotë harmonike me kërkesat dhe trysninë që mbart në vetvete kurrikula shkollore. Kjo mënyrë konceptimi e procesit mësimor tashmë e konsideron të nxënit, si tipar themelor të tij. Kështu në proceset mësimore që kanë në themel ndërveprimin, të nxënit kuptohet në një sens me të gjerë dhe përfshin të gjithë modelet e krijuara për të si: 1-Kushtet në cilat zhvillohet të nxënit. 2-Rrethanat në të cilat ai ndodh. 3-Mbajtja mend e fakteve Modelimi 4-Të nxënit kërkimor ose zbulues .4-Eksperimentimi 5-Zgjidhja e problemave në mënyrë të pavarur 6- Krijimi i njohurive në mënyrë individuale. 7-Të nxënit në grup. 8-Krijimi i sistemit të qëndrimeve, besimeve dhe vlerave. 9-Ndikimi i komunitetit prindëror dhe përfshirja e tyre në këtë proces. Në një formë tjetër më konkrete arrijmë në konkluzionin që: Të nxënit lidhet me mënyrat, format, rrugët, procedurat, hapat, rregullat, strategjitë, kërkimet, eksplorimet, zgjidhjet etj, që nxënësit përdorin në procesin e tyre të të mësuarit.

Për vetë natyrën e tij, të nxënit duhet trajtuar në lidhje me një bashkësi shumë të madhe elementësh, të cilat e bëjnë funksionale atë si përmbajtja kurrikulare e përshtatshme dhe motivuese, në përputhje me interesat e nxënësve. Atmosfera e përgjithshme psiko-shoqërore në mjedisin e të nxënit. Mjedisi fizik i procesit të të nxënit (klasa, klasat e specializuara, laboratorët, mjedisi natyror, qëndrimi në mjediset kulturore-historike etj.) Modifikime të planifikuara dhe rregullime të skicuara të mjedisit fizik, p.sh vendosja në rreth (modifikime të planifikuara në

mjedis, paisjet, qëllimet didaktike, paisjet audio-vizuale, materialet mësimore etj.) Përmbajtja e të nxënit, njohuritë ose objekti i njohurisë me të gjitha karakteristikat specifike të secilës fushë të dijës.

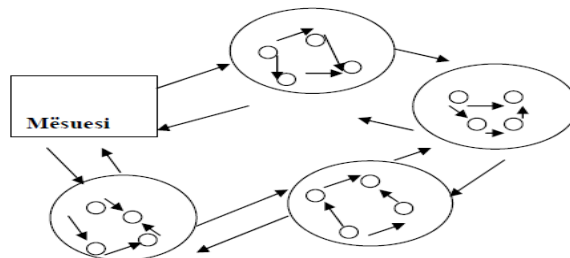
Të gjithë elementët e mësipërm duhet të jenë integruar në një bashkësi të tërë të ideve pedagogjike, të cilat duhet të sigurojnë kushte të mjaftueshme për gjenerimin e veprimtarive mësimore, të planifikuara për të nxënit e nxënësve. Në rrjedhën e tij procesi mësimor ka njohur natyra të ndryshme të nxëni, por më të prekurat dhe të përmendurat në përvojën e shkollave fillore janë: 1- Natyra lineare e të nxënit 2- Natyra ndërvepruese e të nxënit.

Të dyja këto realitete arsimore përkojnë me idetë dhe konceptimet e kohës në të cilat janë zhvilluar, si dhe me zhvillimet e sotme, ku më shumë e ku më pak.



Procesi linear i të nxënit, siç shihet dhe në skemë, lëviz sipas drejtimin të shigjetave, të cilat pasqyrojnë mundësi minimale për të nxënit e nxënësve. Më shumë vend në këtë proces zë shpalosja e veprimtarive profesionale të mësuesit duke e reduktuar mjaft të nxënit. Ky model të nxëni, në mënyrën e zhvillimit të tij më shumë e maskon dhe e kufizon atë. Në të tilla raste shumë mësues e konsiderojnë mësimdhënien sinonim të të nxënit. Pasoja që mund të krijohen në përdorimin e shumë të këtij modeli janë të rrezikshme për shumë aspekte thelbësore që lidhen me të nxënit në shkollë, sepse sipas kësaj figure, ky është një proces që shpesh mësimit nga të nxënit. Kjo “formulë e vjetëruar”, e mësipërme, është tipike për shkollat tradicionale “ të vjetëruara”, të cilat pengojnë realizimin e një bashkëveprimi të drejtpërdrejtë, por dhe të veprimtarive praktike, si komponentë shumë të rëndësishëm të të nxënit. Marrëdhënia e mësipërme, lineare pengon maksimalisht të nxënit që mbështetet mbi ndërveprimin aktiv në klasë. Një tjetër pamje dhe skemë sjell të nxënit bashkëveprues..

Skemë 2. Natyra ndërvepruese e të nxënit



Ky lloj të nxëni ndërveprues është përzgjedhur sot nga shumë mësues për të nxënit e nxënësve të tyre për arsye të tilla, si më poshtë: Ka lehtësuar të kuptuarin e nxënësve gjatë procesit të ndërveprimit, sepse së pari i jep më shumë mundësi një mësuesi të punojë efektivisht me shumë nxënës në klasë dhe së dyti nxit mundësitë e përfshirjes dhe pjesëmarrjes në veprimtaritë e të nxënit, të një numri më të madh të nxënësve. Ky model bën të mundur një ndërveprim real, të dyanshëm dhe brenda secilit grup mundëson aktivizimin e një numri të madh nxënësish në të nxënë. Nga ana tjetër ndeshen dhe probleme e shqetësime në këtë lloj të nxëni gjatë ndërveprimit ku ndërveprimi i mësuesit është i përkohshëm (kur ai ose ajo drejton një grup), aktivizimi barabartë i nxënësve nuk është i garantuar, lloji dhe mënyra e aktivizimit nuk është e njëjtë për të gjitha grupet, kështu ekziston një mundësi për parcelizim të përmbajtjes kurrikulare dhe një formim i pasigurtë (secili grup mëson vetëm një pjesë të së tërës);

Në këtë model ekziston një mundësi për një komunikim të vërtetë, pedagogjik të dyanshëm, së pari midis nxënësve, duke nxitur gjithmonë një numër të nxënësve pjesëmarrës në veprimtaritë e të nxënit që të bëjë të mundur një proces të nxëni të kuptueshëm në lidhje me çështjen që trajtohet.

2. Të nxënit gjatë gjithë jetës

Njerëzit në procesin e tyre zhvillimor përdorin forma, mënyra dhe rrugë të ndryshme të nxënies. Ata nxënë mirë atëherë kur orientohen saktë në procesin e të nxënit, kur kanë të qartë rezultatet që do të arrijnë, pra objektivat e tyre të të nxënit. Ky është një hap, i cili garanton ecuri pozitive dhe siguri në të nxënë. Sa më mirë t'i dish rezultatet, pra objektivat që do të arrish, aq më të lehta bëhen mënyrat dhe format e të nxënit.

Natyrat e të nxënit përgjithësisht janë klasifikuar në:

1-Natyra serealiste e të nxënit.

2-Natyra tërësore e të nxënit.

Natyra tërësore ka të bëjë me aftësitë për të nxënit që shfaq një individ i caktuar përmes veprimtarive të tilla që lidhen me shqyrtimin e të gjithë problemeve dhe çështjeve që ka tema, e cila është objekt i të nxënit. Tërësori priret në njohjen globale të objektit të të nxënit. Ky lloj të nxëni është emërtuar nga studiuesit “të nxënit me logjikë”.

Natyra serealiste është e kundërta e tërësorit. Ajo i ngjan radhës së punës, hapave, procedurave të sigurta që një nga një ndjek individit, për të arritur në njohjen e plotë të objektit për studim. Nëse bëhen gabime në përcaktimin e hapave për studim, ndodh që nuk arrihet objektivi i të nxënit. Këtë lloj të nxëni, studiuesit e kanë emërtuar “të nxënit veprues”.

Shumë ide dhe pikëpamje të shumta që merren me të nxënit e kanë vendosur atë si objekt të institucioneve shoqërore, të përcaktuara. Kështu për shumë kohë shkolla është quajtur, por edhe sot nuk janë të paktë mendimet, që është vendi i vetëm i të nxënit.

Vërtet, pranohet se shkolla është vendi i të nxënit, pranojmë dhe që është vendi më i rëndësishëm i të nxënit, por kurrsesi i vetmi².

Jo vetëm në shoqëritë e sotme, moderne³, ku teknologjia ka zhvillime të ndjeshme përmes kompjuterit, internetit, paisjeve të tjera elektronike dhe të nxënit realizohet edhe përmes tyre, sepse në mjaft profesione dhe nevoja tashmë të domosdoshme për komunikim, ngritje të vazhdueshme profesionale, është bërë domosdoshmëri mësimi i këtyre paisjeve dhe teknologjive, por dhe në shoqëri më pak të zhvilluara të nxënit është pjesë e: familjes (televizori, prindërit, të rriturit ndikojnë tek nxënësit); mjedisit të punës (kërkesat e ndryshme të punës nxitin të nxënit).

3. Vështirësitë në të nxënë

Klasifikimi i parë i tyre lidhet me origjinën e vështirësive që identifikohen gjatë vëzhgimit dhe studimit të nxënësve në hapat e parë të të nxënit. Kështu një klasifikim i tillë është:

- Vështirësi mendore dhe fizike të lindura;
- Vështirësi të shfaqura në procesin e të nxënit në jetë.

Nxënësit mësojnë në shkolla të ndryshme dhe në përpjekjet e tyre për të përballuar ngarkesën, si dhe për të arritur objektivat e kurrikulës, në mënyrë të natyrshme shfaqin dhe probleme, ngecje të në këtë proces, bllokime gjatë të nxënit, frenime të herë pas hershme, të cilat kushtëzohen nga vështirësitë që ka konceptimi dhe zbatimi i kurrikulës, si dhe funksionimi i shkollës tonë, të cilat e kanë origjinën tek: Ngarkesa e madhe që kanë kurrikula në fusha të nxëni ose lëndë të ndryshme mësimore. Vështirësitë që shfaqin nxënësit klasifikohen⁴:

- Të mbajturit mend;
- Të folurit;
- Të shkruarit;
- Vëmendja.

Aftësitë motorike-lëvizore të nxënësit

Vështirësi të tjera që burojnë dhe krijohen nga përballimi i ngarkesës dhe i trysnisë që mbart kurrikula shkollore.⁵

² Udhëzuesi zyrtar “Inspektimi dhe Vlerësimi i brendshëm i shkollës” botim i IKAP, 2011, Fusha “Mësimdhënia dhe të nxënë”

³ Raportet vjetore, botime të IKAP për vitet 2010,2011,2012,2013, Vlerësimi i fushës “Mësimdhënia dhe të nxënë”

⁴ Me “situatë problemore” kuptojmë këtu jo vetëm dhe thjesht një problem matematik ose detyrë shkollore, qoftë edhe këto të simuluar nga jeta e përditshme, por çfarëdo problemi jetësor që has nxënësi dhe i rrituri 30

⁵ Carneiro, R. (2000) *Education 2000: On Knowledge and Learning for the new Millennium* (Sydney, Australian College of Education).

Shkaktarë socialë të vështirësive në të nxënë. e kanë burimin e tyre jo vetëm nga prejardhja e tyre gjenetike, biologjike dhe trashëgimia, por ato krijohen dhe gjejnë mbështetje në mjedisin dhe ndërveprimin shoqëror, në të cilin nxënësi rritet dhe tashmë dhe edukohet e formohet.

Janë shumë komponentë që ndikojnë në këtë drejtim, të tillë si: mjedisi familjar., Marrëdhëniet me prindërit., marrëdhëniet me moshatarët., mënyra se si ushqehet, si vishet. pjesëmarrja në jetën e shkollës, të klasës., ndryshimi i herëpashershëm i mjediseve të të jetuarit, ndikimi i situatave sociale, ekonomike, politike, të cilat kalon vendi i tij., përballimi i ngarkesës që ka shkolla. ,ndikimi i arritjeve të teknologjisë në jetën e përditshme (kompjuteri, lojërat e ndryshme elektronik, etj.,. Për të përforcuar aftësitë e të nxënimit tek nxënësit, studiuesit dhe kërkuesit e kohës veçojnë një parim shumë të rëndësishëm filozofik, i cili në këtë rast është: **NDËRVEPRIMI**⁶. Ky koncept është shumë i rëndësishëm sot për edukimin e nxënësve, mungesa e të cilit është vërtet një shkaktar për të nxënimit e tij, normal. Ndëveprimi tek nxënësit zhvillohet normalisht përmes dy elementëve shumë bazalë të tij, të tillë si: 1. Bashkëpunimi 2. Motivimi

Kjo ka bërë të mundur dhe reformimin e procesit mësimor, që lidhet me mësimdhënien dhe të nxënimit, i cili duhet :

- Të identifikojë nevojat e nxënësve për të nxënë.
- Të identifikojë vështirësitë që ata paraqesin në këtë proces.
- Të përzgjedhë metoda, teknika, strategji për t'i përdorur në mësim, në mënyrë që të krijojë ndërveprim dhe që stimulojnë të nxiturin.
- Të zbatojë një kurrikul fleksibël në përshtatje me interesat e nxënësve.

Motivimi është një element shumë i veçantë dhe specifik për mbështetjen e të nxënimit të nxënësve, mungesa e të cilit është vërtet një nder shkaktarë i vështirësive të të nxënimit të tij.

Treguesit e ndërveprimit të nxënësve

Iniciativa e nxënësve një tregues i qartë i veprimtarive të nxënësve.

Iniciativa e nxënësve e cila shfaqet në rrugë të shumta dhe në faza të ndryshme të procesit mësimor.

Vendimmarrja e nxënësve

Realizimi i vendimmarrjes është një akt që kërkon pavarësinë e nxënësve gjatë pjesëmarrjes së tyre në veprimtari. Vendimmarrja mund të ndeshet në dy situata të ndryshme: a) kur një mësues/e qëllimisht bën një plan mësimor, i cili kërkon dhe vendimmarrjen e nxënësve dhe që konkretisht nxënësit kanë vendin e tyre në

⁶ 3 Spiro Dion, "Fëmija dhe Piazheja-teori të zhvillimit mendor" -Revista pedagogjike Nr.1, 1995, faqe 106-116

4 Paund Linda, "How children learn" page 39, Lev Vygotsky, published by "Practical Pre-school Books" London 2006

këtë situatë ose mund të jepet në formën e një dileme, në të cilën ata duhet të bëjnë një vendimmarrje dhe b) kur nxënësit spontanisht kërkojnë të bëjnë vendimmarrjen mbi atë se çfarë të bëjnë, si ta bëjnë atë dhe kur mund të fillojë dialogu rreth tij.

Vlerësimi i sjelljeve të nxënësve

Vlerësimi i sjelljeve të nxënësve është një tregues i mirë i veprimtarive të nxënësve, sepse ato demonstrojnë qëndrimet personale të nxënësve, (e cila është mjaft e ndeshur në shkollë); lidhjet ose moslidhjet, vlerësimi i të kuptuarit të nxënësve (janë ato të interesuar për të mësuar ose i konsiderojnë të dobishme njohuritë që marrin), përmes procesit të vlerësimit të qëndrimeve rreth përvetësimit të njohurive që ata zbulojnë, si dhe duke i lidhur me përvojat personale si dhe me sensin për t'i bërë ato të të gjithëve).

Reagimet emocionale

Reagimet janë një tregues shumë i rëndësishëm i ndjenjave të nxënësve, por ato mund të kenë një ndikim të drejtpërdrejtë me veprimtaritë përkatëse që realizohen në mësimdhënie Produktet e veprimtarive. Produktet e veprimtarive⁷ janë padyshim tregues të një pune të gjatë dhe përfundimtare të një veprimtarie tashmë të mbyllur. Keto produkte janë: të punës individuale ose punës në grup.

Ndërveprimi i nxënësve⁸

Ky është një tregues i qartë i veprimtarive të nxënësve, në të cilën ndahet veprimtaria dhe ndërveprimi i nxënësve si një aspekt i rëndësishëm i komunikimit pedagogjik.

4. Veprimtari praktike për rritjen e efektivitetit të dijes në shkollë me prindërit

Përfshirja e prindërve në proceset e të nxënësve në klasë

Standardet e shkollës si qendër komunitare

Fusha I: Sigurimi i arsimit cilësor për çdo nxënës

Standardi 1: Përbushja e nevojave dhe interesave të nxënësve.

Treguesit:

- Nxënësit dhe prindërit marrin pjesë në procesin e planifikimit dhe zhvillimit të kurrikulës në shkollë.
- Prindërit bashkëpunojnë me stafin e shkollës për të njohur stilet e të nxënësve të nxënësve

⁷ Udhëzuesit 1-7 “Critical Thinking across Reading and Writing” of RWCT Project, botuar nga AEDP, 1999-2001

⁸ Johnson, R. T. and D. W. Johnson The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota ([more info](#)) 41

- Shkolla zhvillon veprimtari me nxënësit, prindërit dhe partnerë të komunitetit për çështje të tilla, si kurrikula e individualizuar, kurrikula në bazë shkolle, planifikimi i karrierës, etj.

Përshkrimi

Bashkëpunimi mësues-prindër realizohet kryesisht nëpërmjet takimeve të tyre periodike, letrave dhe, ngandonjëherë, edhe komunikimeve online.

Mësuesi nuk mund të jetë më i vetmi burim i dijes në klasë, përkundrazi janë nxënësit, madje edhe prindërit, të cilët kanë profesione të larmishme, që lidhen drejtpërdrejt ose tërthorazi me lëndët në klasa të ndryshme.

Përvojat evropiane dhe më gjerë e vlerësojnë shumë bashkëpunimin mësues-prindër. Madje, aty ku prindërit janë të zënë me punët e tyre personale, ka shumë shkolla që lidhin marrëveshje me kompanitë dhe institucionet, ku punojnë prindërit, që t'i lejojnë ata të vijnë 1-2 orë mësimore në shkolla me nga një herë në javë ose 1-2 herë në muaj.

Studiuesit e pedagogjisë bashkëkohore e çmojnë shumë ndihmesën e prindërve në klasë

Po si mund të realizohet ky bashkëpunim?

Hapi i parë

Identifikimi i prindërve

Analizohet nga çdo mësues kujdestar formimi i prindërve, sipas profesioneve.

Hapi i dytë

Lista paraprake e prindërve

Hartohet një listë e prindërve, të cilët mund të japin ndihmesë në orë mësimore, sipas profesioneve të tyre:

- Juristë, punonjës të qeverisjes vendore që mund të japin ndihmesë në qytetari/edukim ligjor për aspekte të ligjeve, të të drejtave dhe përgjegjësi të fëmijëve/njeriut.
- Mjekë dhe infermierë që mund të japin ndihmesë në biologji, kimi dhe edukim shëndetësor, si dhe te nxënësit me aftësi të kufizuara.
- Elektricitistë, inxhinierë, elektrikë e mekanikë që mund të japin ndihmesë në shkenca të natyrës dhe fizikë.
- Ekonomistë që mund të japin ndihmesë në matematikë dhe informatikë.
- Agronomë të lartë ose me shkollë bujqësore që mund të japin ndihmesë në diturinë e natyrës, biologji dhe gjeografi.
- Biznesmenë që mund të japin ndihmesë në matematikë, apo edhe në këshillimin e karrierës për të ndjekur shkollat profesionale dhe për sipërmarrjen.
- Specialistë të mjedisit, pastrues të mjediseve që mund të japin ndihmesë në edukimin mjedisor, në përpjekjet për mirëmbajtjen pastër të mjediseve në shkollë, në komunitet dhe në familje.

Hapi i tretë

Takimi me prindër

Zhvillohet nga secili mësues kujdestar një takim me prindërit, ku flitet rreth ndihmesës që ata mund të japin në orë mësimore dhe jashtë tyre. Në përfundim të takimit përcaktohet një listë e prindërve që dëshironin që të jepnin kontribute në orët mësimore.

Hapi i katërt

Përzgjedhja e prindërve kontribues

Për orët mësimore të lëndëve, ku prindërit do të marrin pjesë në zhvillimin e mësimit, ata duhet të takohen paraprakisht nga mësuesit lëndorë. Kriteri që mund të vendoset është që në klasat ku prindërit do të kontribuojnë, duhej të ketë nxënës që janë fëmijë të tyre.

Hapi i pestë

Sqarimi i prindërve nga mësuesit lëndorë

Mësuesit lëndorë u shpjegojnë prindërve se fillimisht do të punonjnë në klasë për 15-20 minuta në punët në grupe dhe në punët individuale. Secili mësues duhet të përgatisë një fletë informuese të detajuar për veprimtarinë e secilit prind që do të lehtësonte punën individuale të një nxënësi, por dhe punën në grupet.

Hapi i gjashtë

Zhvillimi i orëve mësimore me pjesëmarrjen e prindërve kontribues

Shumë prej prindërve ndoshta nuk e kanë të vështirë, por mund të ketë prej tyre që mund të emocionohen, prandaj duhen lehtësuar nga mësuesit.

Hapi i shtatë

Diskutimi mësues-prindër për ndihmesën e tyre

Diskutimi duhet t'i paraprijë ideve dhe mendimeve që prindërit duhet të jenë të gatshëm për kontribute në orë të tjera. Diskutohet se si u ndjenë në orën mësimore, si e realizuan planifikimin e bërë për orën e mësimit. Prindërit duhet të kuptojnë mirë se mësimdhënia dhe të nxënësit është një proces i ndërlikuar dhe se ndihmesa e tyre është e dobishme. Ky bashkëpunim duhet të ndikojë dhe në shtëpi, sepse këta prindër tashmë janë të vetëdijshëm dhe u qëndrojnë nxënësve më afër gjatë gjatë përgatitjes së mësimeve në shtëpi. Prindërve, drejtoria e shkollës, mundet t'u japë nga një fletë falënderimi.

Hapi i tetë

Diskutimi mësues-nxënës për ndihmesën e prindërve

Ky diskutim orientohet në çështje se si e gjykojnë nxënësit praninë e prindërve në klasa dhe se a do të dëshironin më shumë orë të tilla mësimore me përfshirjen e prindërve. Me interes do të jetë dhënia e gjykimeve nëse ka vlerë për të nxënësit e fëmijëve të tyre kjo përfshirje.

PËRFUNDIME

Parimet e nxënies aktive që lidhen me natyrën e të nxënësit për një nxenie aktive në mjedisin social dhe jetën komunitare janë: Nxënësi është partner i mësuesit në nxënien e tij., Mësimdhënia tërheqëse është parakusht i nxënies së suksesshme. Të nxënësit në grupe të vogla ka vlera që nuk mundet të kompensohen nga mënyrat e tjera të të nxënësit “Arsimim për të gjithë” do të thotë sukses shkollor për secilin nxënë.

Nxënia planifikohet për rezultate ose objektiva të të nxënësit. Përpunimi i mjaftueshëm i njohurive të nxënies është vendimtar për realizimin dhe zhvillimin e potencialit të çdo nxënësi. Vlerësimi i nxënësit përshkon të gjithë procesin e të nxënësit.

Diskutimi duhet t’i paraprijë ideve dhe mendimeve që prindërit duhet të jenë të gatshëm për kontribute në orë të tjera.

Prindërit duhet të kuptojnë mirë se mësimdhënia dhe të nxënësit është një proces i ndërlikuar dhe se ndihmesa e tyre është e dobishme. Ky bashkëpunim duhet të ndikojë dhe në shtëpi, sepse këta prindër tashmë janë të vetëdijshëm dhe u qëndrojnë nxënësve më afër gjatë gjatë përgatitjes së mësimave në shtëpi. Prindërve, drejtorja e shkollës, mundet t’u japë nga një fletë falënderimi.

REKOMANDIME

Mësuesit për rritjen e efektivitetit të orës mësimore duhet të zhvillohen nga ana profesionale duke u trajnuar në vazhdimësi.

Trajtesat teorike dhe praktike që lidhen me natyrën e të nxënësit, me ndërveprimin pedagogjik njihen si proces i domosdoshëm në proceset e të nxënësit, me treguesit e ndërveprimit në orët mësimore, por dhe me prezantime të formateve të larmishme mësimore që nxitin një nxenie aktive të nxënësit e shkollës së mesme jo vetëm brenda orëve mësimore dhe shkollës, por dhe në mjedisin social dhe jetën komunitare.

Krijimi i aftësive të duhura, profesionale të stafit e shkollave, të prindërit, të mësuesit dhe nxënësit, për të simuluar një të nxënësi aktiv të nxënësve në shkollë dhe jashtë saj, por dhe duke e lidhur ngushtë këtë proces me interesat e nxënësve dhe me nevojat e komunitetit.

Nxënësit duhet të vendosen në qendër të vëmendjes duke e motivuar atë për të nxënë në mënyra të shumëllojshme për të përmbushur standardet që kërkon kurrikula shkollore, por dhe për t’i përdorur njohuritë dhe aftësitë e tij/të saj në mjedisin social dhe në shërbim të komunitetit.

Proceset e të nxënësit aktiv kërkojnë një angazhim më të madh të mësuesve dhe nxënësve, por kanë nevojë dhe për mbështetjen e prindërve, ndaj këto risi dhe

praktika që sugjerohen në këtë modul iniciojnë marrëdhënie të ngushta, bashkëpunimi midis mësuesve-nxënësve dhe prindërve brenda orëve mësimore.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, C. & Mayo, P. (2005) The EU Memorandum on lifelong learning. Old ëine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, **3**, pp. 203–225.
- Carneiro, R. (2000) *Education 2000: On Knowledge and Learning for the new Millennium* (Sydney, Australian College of Education).
- Carneiro, R. (2013) Living by learning, learning by living: the quest for meaning, *International Review of Education*, **59**, pp. 353–372.
- “Critical thinking across reading and writing” of RWCT Project, Udhëzuesit 1-7 botuar nga AEDP, 1999-2011
- Halász, G. & Michel, A. (2011) Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation, *European Journal of Education*, **46**, pp. 289–306.
- “Head-Start program in the classrooms” by P.Couglin.
- “Human Development” By Van Der “Human development” by J.W. V. Zanden.
- Huitt, W. (2003). *Models of teaching/instruction. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University
- Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar, botime të IZHA, 2013, 2014
- “Multiplychoicies inteligencies” Thomas Armstrong (1993).
- OECD (2010b) *PISA 2009 Results: learning to learn-student engagement, strategies and practices* (Vol. Volume **III**) (Paris, OECD).
- Paund Linda, “How children learn” page 39, Lev Vygotsky, published by “Practical Pre-school Books” London 2006

ERMIRA JASHIKU
KLAUDJA XHAHOLLI

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Historisë dhe Gjeografisë
mira_jashiku@hotmail.com
klauxhaholli@yahoo.com

RËNDËSIA E PËRDORIMIT TË MJETEVE TË KONKRETIZIMIT NË DISIPLINËN E GJEOGRAFISË (RAST STUDIMI: GJEOGRAFIA 8)

Abstrakt

Studimet që kanë qëllim analizimin e procesit të mësimdhënies me në qendër nxënësin dhe veçanarisht konkretizimin e njohurive teorike të teksteve shkollore zenë një vend të rëndësishëm në fushën e studimeve gjeografike por dhe më gjerë. Në këtë punim do të trajtohet tema “Rëndësia e përdorimit të mjeteve të konkretizimit në lëndën e Gjeografisë” ku rast studimi është Gjeografia e klasës së tetë. Të analizosh rëndësinë e mjeteve të konkretizimit në disipinën e Gjeografisë do të thotë të analizosh veprimtarinë e drejtpërdrejtë të mësimdhënësit me nxënësin në kuadrin e njohjes se proceseve dhe dukurive gjeografike në praktikë. Pikërisht ky është dhe qëllimi i këtij punimi: njohja dhe vlerësimi i rëndësisë së përdorimit të llojeve të ndryshme të mjeteve të konkretizimit në drejtim të kuptimit dhe përvetësimit të njohurive gjeografike nga ana e nxënësve. Rëndësia e këtij punimi qëndron në faktin se llojet e mjeteve të konkretizimit nuk paraqiten vetëm në një formë mekanike duke i përmendur ato por përmes rastit konkret të studimit në Gjeografinë e klasës së tetë njohim, analizojmë dhe vlerësojmë sesi realisht dhe praktikisht ndikon konkretizimi i njohurive teorike në edukimin dhe formimin gjeografik të nxënësve. Nga gjithë studimi i kryesr rezulton se mjetet e konkretizimit në një orë gjeografie janë në qendër të çdo plani mësimor nga ana e mësuesit dhe synim i përgjithëm për t’i përdorur dhe interpretuar çdo nxënës. Përdorimi i metodës së anketimit, metodës statistikore, metodës së vrojtimit drejtpërdrejt, metodës hulumtuese dhe krahasuese janë metodat themelore të realizimit të këtij punimi. Praqitja e të dhënave është bërë në formën teorike–shpjeguese, në formën e paraqitjes grafike dhe asaj me tabela.

***Fjalë kyçe:** mjete grafike, mjete hartografike, mjete ikonike, mjete konkretizimi, mjete sasiore*

Abstract

Studies which aimed analyzing the student-centered teaching process and specifically concretizing the theoretical knowledge of textbooks have an important place in the field of geographic studies but also beyond. This work deals with the topic "The Importance of Using Concretization Tools in Geography" where the case study is Geography of the

Eighth Class. Analyzing the importance of concretization tools in the discipline of Geography means analyzing the direct activity of the teacher with the student in the context of the recognition of processes and geographical occurrences in practice. This is precisely the purpose of this paper: to recognize and evaluate the importance of using different types of means of concretization in terms of understanding and acquisition of geographic knowledge by students. The importance of this paper lies in the fact that the types of materialization do not only appear in a mechanical form by mentioning them, but through a concrete case of study in the eighth grade geography, we recognize, analyze and evaluate how realistically and practically the concretization of theoretical knowledge in the education and geographic formation of students. From all the main study results, the means of concretization in a geography hour are at the center of each teacher's curriculum and the general goal to use and interpret each student. The use of the survey method, the statistical method, the direct survey method, the research method and the comparative method are the basic methods of accomplishing this work. Data retrieval is done in theoretical - explanatory form, in the form of graphical presentation and the table.

Keywords: *cartographic tools, concretization tools, graphical tools, icon tools, quantitative tools.*

Koncepte dhe të dhëna të përgjithshme mbi mjetet e konkretizimit në Gjeografi

Konkretizimi në përgjithësi dhe mjetet e konkretizimit në veçanti në procesin e mësimdhënies kanë filluar të përdoren që në shekullin XIX. Ai u praktikua veçanarisht në vendet që përjetuan Revolucionin Industrial. Integrimi i teknologjisë në institucionet e arsimit ka qënë një faktor kryesor për të ndryshuar dhe pasuruar procesin e mësimdhënies. Duke u bazuar në terminologjinë e fjalës “konkretizim” kuptohet bërja e diçkaje konkrete, të kapshme, shoqërohet me mjete konkretizuese për t’u bërë me e qartë, më e thjeshtë dhe të perceptohet lehtësisht nga shqisat njerëzore. (Iladis, 2015: 89) Ashtu si në të gjithë sistemin arsimor edhe në disiplinën e Gjeografisë mjetet e konkretizimit janë themelore në shpjegimin, kuptimin dhe transmetimin e njohurive nga mësuesi tek nxënësi. Ato ndikojnë dhe në lehtësinë e kuptimit të mjaft dukurive nga vetë nxënësit. Përveç kësaj, përdorimi i mjeteve të konkretizimit gjatë zhvillimit të orës së Gjeografisë krijon mjedise të shëndetshme të të mësuarit dhe ka përfitime të tilla, si:

- Liria e të menduarit
- Arritja e informatave dhe njohurive ashtu si janë në tekst
- Sigurimi i barazisë së mundësive
- Rritja e varietetit dhe cilësisë
- Zhvillimi i kreativitetit
- Nxitja e mësimit autonom

• Mësues produktiv dhe i shpejtë gjatë orës së mësimit, Riprodhimi i proceseve mësimore në mënyrë që të përdoren në kohë e vende të ndryshme. (Sanli, Sezer, Pinar, 2016: 235)

Përdorimi i mjeteve të konkretizimit nxit ndërveprimin mes mësuesit dhe nxënësit, mes nxënësve me njëri –tjetrin duke rritur pjesëmarrjen aktive të tyre në orën e mësimit. Në këtë mënyrë nxënësit nuk ngelen pasivë në orën e mësimit. Përmes mjeteve të konkretizimit ata nxiten të kërkojnë më tepër për fenomenet gjeografike të trajtuara në mësim, të marrin të dhëna, të plotësojnë grafikë dhe tabela, harta apo skica të ndryshme. Përdorimi i mjeteve të konkretizimit në Gjeografi është i rëndësishëm dhe duhet të përdoren nga çdo mësues gjeografie në të gjitha nivelet e shkollimit por dhe kjo varet nga disa faktorë të brendshëm dhe të jashtëm. (Fjellman, 2019: 30) Faktorët e brendshëm lidhen me perceptimet, konceptet dhe qëndrimet që kanë mësuesit në lidhje me mjetet e konkretizimit. Kjo lidhet edhe me rëndësinë që i kushtojnë ata përdorimit të tyre në mësim. Faktorët e jashtëm lidhen me mundësitë që egzistojnë në çdo shkollë për të siguruar edhe fizikisht mjetet e nevojshme të konkretizimit për çdo temë mësimore. Kjo varet edhe nga ekzistenca e një kabineti gjeografik që nxënësit të edukohen dhe përmes tij. Shumë studiues lidhin rëndësinë e përdorimit të mjeteve të konkretizimit me krijimin e një mjedisi të shumëfishtë në klasë. Ato ndihmojnë në alternimin e metodave të ndryshme të mësimdhënies. Lehtësojnë procesin e rikujtimit të materialit teorik dhe lejojnë të vezhgohen dukuri dhe objekte gjeografike të panjohura më parë për nxënësin. Studiues të tjerë theksojnë se nxënësit nuk duhet të ngelen vetëm në faktin tregues (*shembull*: ky është një shkëmb apo kjo është një kodër), por të arrijnë të kuptojnë se çfarë këto njohuri teorike do të thonë për jetën reale. Nxënësit duhet të arrijnë të kuptojnë se Gjeografia është vetë vendbanimi i tyre dhe jeta që ata po krijojnë është vetë Gjeografia. (Sanli, Sezer, Pinar, 2016; 243)

Llojet dhe rëndësia e përdorimit të mjeteve të konkretizimit

Sipas të dhënave pedagogjiko-didaktike dhe metodike, si karakteristika primare të mësimdhënies e mësimnxeniës efektive konsiderohen:

1. Parimi i konkretizimit të mësimdhënies,
2. Parimi i ekonomizimit dhe racionalizimit në mësim,
3. Parimi i rrathëve koncentrikë e didaktikë në mësimdhënie,
4. Parimi i mësimdhënies së shumëllojshme,
5. Parimi i drejtimit të mësimdhënies në temën mësimore,
6. Parimi i përfshirjes së nxënësve në procesin mësimor,
7. Parimi i synimit sa më i lartë i mësimdhënies, për rritjen e suksesit të nxënësve.

8. Parimi i synimit të edukimit të drejtë, intelektual, moral, social, human e kombëtar. (Thaci, 2017: 1)

Konkretizimi i mësimit është një nga parimet e rëndësishme për të realizuar një përvetësim në mënyrë të ndërgjegjshme e të qëndrueshme të njohurive. Në thelb të këtij parimi qëndron kërkesa që, për formimin e përfytyrimeve dhe koncepteve mësimi të zhvillohet mbi bazën e perceptimit të drejtpërdrejtë të sendeve dhe dukurive të realitetit ose figurave të tyre. Pra që njohja të jetë e plotë ajo duhet realizuar ndërmjet lidhjes së ngushtë së njohjes racionale me atë shqisore, duke bërë evidente domosdoshmërinë e konkretizimit dhe të përfshirjes së nxënësve në eksperiencën të ndryshme mësimore. (Trëndafili, 2011: 102) Përvetësimi i njohurive në shkollë është i pamundur të realizohet në qoftë se dijet që jepen nuk mbështeten në njohje konkrete të realitetit që ato mbulojnë. (Instituti i Studimeve Pedagogjike, 2002: 15) Mësimi i gjeografisë i ofron nxënësit mundësi të zhvillojë të kuptuarit e veçorive natyrore dhe shoqërore të mjedisit gjeografik, diversitetit të vendeve dhe rajoneve në botë, të njerëzve dhe kulturave. Studimin e ndërvarësisë dhe ndërveprimit, si dhe marrëdhëniet e njeriut me mjedisin, në nivel lokal, kombëtar, rajonal e botëror. (ISP, 2002: 4) Mjetet e konkretizimit në mësimin e Gjeografisë kanë rëndësi të madhe sepse lënda e Gjeografisë ka karakter vizual. Kjo do të thotë se demonstrimi është detyrë e mësuesit. Aty ku nuk është i mundshëm vëzhgimi i drejtpërdrejtë, nxënësit duhet t'i mundësohet vëzhgimi indirekt me përdorimin e: fotografive, filmat, emisioneve televizive, kompjuterit, modeleve, maketave, globit, hartave të llojeve të ndryshme si: gjeografike, fizike, shoqërore, ekonomike, memece etj; vizatimeve gjeografike (vizatime lëndore, diagrame, grafikone, hartograme); vlerave numerike (përmes tabelave, grafikëve etj.); librave mësimore, revistave etj. E rëndësishme është që të njihen kategori të ndryshme të mjeteve mësimore sepse kjo krijon mundësinë të përdoren ato mjete që janë lehtësisht të sigurueshme, që përshtaten, që kombinohen më të mirë mësimore, me mjetet konkretizuese të përdorura në tekst. Konkretizimi shërben për të kuptuar njohuritë, për të zhvilluar aftësitë vrojtuese, për të pasuruar fantazinë dhe kujtesën, për të përsosur gjykimin dhe arsyetimin, për të zhvilluar të folurin. (ISP, 2002: 15)

Qëllimi i përdorimit të tyre është aktivizimi i sa më shumë analizatorëve gjatë vëzhgimit por dhe përfshirja e sa më shumë shqisave. Ai krijon tek nxënësit sa më shumë përfytyrime konkrete për një përvetësim të qëndrueshëm të njohurive, shkathtësive dhe shprehive. (Trandafili, Karaguni, 2005: 57) E rëndësishme për mësimin e Gjeografisë është puna në terren, pasi për nxënësin bëhet me e lehtë kuptimi dhe përvetësimi i njohurive. Puna në terren u mundëson nxënësve dhe mësuesve të bëjnë vëzhgime të drejtpërdrejta në vendet, ku mungojnë të dhënat lokale. Ata kontrollojnë dhe vlefshmërinë e burimeve dytësore ekzistuese siç janë

statistikat e regjistrimit. (The Nacional Academies Press, 2001: 63) Konkretizimi nuk është qëllim më vete dhe të mësuarit nuk kufizohet në kuadrin e ngushte të këtij parimi. Konkretizimi shërben për të formuar përfytyrime dhe figura të qarta e të sakta, për të kaluar nga konkretja në koncepte, në përgjithësime deri në verifikimin e dijeve. (ISP, 2002: 15) Mjetet janë të shumta dhe dallohen nga njëra-tjetra nga funksioni që kryejnë, forma, vendi dhe koha e përdorimit. Një ndër klasifikimet për mjetet mësimore në gjeografi, është ai që i karakterizon në: *mjete letraro-gjuhësore, mjete ikonike, mjete hartografike, mjete grafike dhe mjete kuantitative apo sasiore*. (Trandafili, Karaguni, 2005: 57)

II.a Mjetet ikonike dhe rëndësia e përdorimit të tyre

Mjetet ikonike përfshijnë: kartolina, fotografi me ngjyra tokësore apo ajrore, lastra transparente, diapozitivë, filma, videokaseta. (Trëndafili, 2011: 107) Jo gjithmonë egziston mundësia e vëzhgimit drejtpërdrejt e fenomeneve të ndryshme gjeografike, peizazheve, vendeve, territorit etj, ndaj krijimi i mundësisë për t'i parë ato përbën një avantazh që e ofron mësimi i gjeografisë nëpërmjet mjeteve ikonike qoftë statike apo dinamike. Vlera e përdorimit të këtyre imazheve qëndron përgjithësisht në faktin se përqëndron vëmendjen e nxënësve duke i bërë ata më të interesuar për përmbajtjen e mësimin, për kuptimin e terminologjisë, fakteve dhe ngjarjeve. Promovimi për arsimin gjithëpërfshirës sot është në qendër të politikave arsimore, mjetet ikonike janë në qendër të çdo mësimi gjeografie sepse përforcojnë përmbajtjen e mësimin dhe e bëjnë gjuhën shkollore më të kuptueshme.

II.b Mjetet hartografike dhe rëndësia e tyre

Një hartë është një imazh i simbolizuar i realitetit gjeografik, që paraqet veçori apo karakteristika të zgjedhura, që rezultojnë nga përpjekjet krijuese të veprimtarisë të autorit të saj të zgjedhjes, dhe është projektuar për përdorim kur marrëdhëniet hapësinore janë të një rëndësie parësore. (Nikolli, Idrizi, Kabashi, 2014: 104) Hartat gjeografike përdoren gjerësisht si mjete konkretizimi në disiplinën e gjeografisë. Mjetet hartografike ndihmojnë nxënësit të krijojnë një përfytyrim të zvogëluar të sipërfaqes tokësore apo pjesëve përbërëse të saj. Ato i ndihmojnë nxënësit të krijojnë një përfytyrim të formave të relievit apo elementëve të tjerë të kushteve natyrore dhe lidhjet që ato kanë. Të dhënat për klimën, bimësinë, hidrografinë, karakteristikat pedologjike, pasuritë minerale, zhvillimin ekonomik, social, demografik etj. Përdorimi i mjeteve hartografike nga ana e mësuesit dhe pasurimi i disiplinës së Gjeografisë me to e ndihmojnë nxënësin të edukohet me konceptet dhe gjuhën gjeografike, në leximin e hartës dhe në të kuptuarit e saj.

II.c Mjetet grafike dhe rëndësia e përdorimit të tyre

Strategjitë pamore që përbëhen nga grafikë apo tabela të ndryshme emërtohen ndryshe edhe organizues grafikë. (Musai, 2014: 211) Paraqitja grafike tërheq vëmendjen dhe ndikon në kujtesën e nxënësve për përvetësimin e materialit, për fenomene e fakte të ndryshme. Paraqitja grafike përbën një nga mjetet më efikase si për përshkrimin në formë vizuale të rezultateve e të vrojttimeve të shumta të një apo disa karakteristikave të një popullimi statistikor. Ajo ndikon edhe për zbulimin e raporteve dhe ndërlidhjeve midis këtyre karakteristikave ose midis ndryshimeve në kohë dhe hapësirë të fenomeneve. Paraqitja grafike lehtëson kuptimin shumë më shpejtë sesa paraqitja e një morie të madhe shifrash, duke përbërë një mjet ndihmës shumë të vlefshëm për studimet statistikore. Tek nxënësi procesi i krijimit të grafikut përforcon mësimin e materialit nga ana e tyre, sepse u kërkon të rindërtojnë informacionin me fjalët e tyre dhe të krijojnë lidhje që nxënësit e tjerë ose mësuesi mund të mos i kenë vënë re. (Jeff, 2005: 55) Kjo bën të mundur që nxënësit të qartësojnë dhe të mbajnë mend më mirë marrëdhëniet, sekuencat dhe koncepte.

II.d Mjetet sasiore dhe rëndësia e përdorimit të tyre

Statistika është një mjet shumë i rëndësishëm që lejon përmbledhjen e fakteve në mënyrë sasiore, renditjen dhe vlerësimin e tyre. (Trandafil, Karaguni, 2005: 85) Mjetet sasiore në disiplinën e gjeografisë përfshijnë studimin dhe praktikën e mbledhjes, analizimit dhe paraqitjes së të dhënave që kanë dimension gjeografik ose hapësinor, siç janë regjistrimi i popullsisë ose të dhënat demografike. (Souch, Fitzpatrick, Harris, 2014: 6) Studimi i fenomeneve gjeografike shpesh kërkon aplikimin e statistikave. Në historinë e Gjeografisë, përdorimi i mjeteve sasiore të konkretizimit ishte një nga katër kthesat kryesore të Gjeografisë moderne (tre të tjerat ishin determinizmi mjedisor, Gjeografia rajonale dhe Gjeografia kritike). (Burton, 1963: 153) Mjetet sasiore përshkruese i referohen përdorimit të metodave të veçanta që përshkruajnë dhe përmbledhin karakteristikat e mostrës. Mjetet statistikore inferenciale i referohen metodave që përdoren për të nxjerrë një tipar rreth popullatës nga mostra e përdorur. (Sage Publication, 2004: 13) Rëndësia e statistikave në disiplinën e gjeografisë konsiston në disa aspekte në varësi të fenomenit që studiohet. Të jep mundësi të planifikosh për tendencat për të ardhmen, për ndryshimet që ndodhin në periudha kohore dhe në hapësirë, për të vendosur marrëdhënie gjeografike mes dukurive që studiohen, për planifikime socio-ekonomike, për shpjegimin e fenomeneve gjeografike, për të bërë krahasime etj.

III. Mjetet e konkretizimit në Gjeografinë e klasës së tetë

Programi i lëndës “Gjeografia 8” për klasën e 8-të të Arsimit të Mesëm të Ulët njihet nxënësit me karakteristikat gjeografike të rajoneve të ndryshme të botës, të klasifikuara këto sipas kontinenteve, si dhe të shteteve përfaqësues të tyre. Përmbajtja e programit paramendon mënjanimin e informacioneve gjeografike me karakter informues, për t’i lënë hapësirë shumë më të gjerë informacioneve me karakter formues, praktik e të domosdoshëm për jetën e qytetarëve të ardhshëm, duke u përqendruar në tre drejtime: (Instituti i kurrikulave dhe standardeve, 2006: 2)

Drejtimi i parë përmban studimin e natyrës fizike të objekteve, dukurive, proceseve e strukturave gjeografike rajonale, duke nxjerrë në pah dhe duke bërë vlerësimin ekonomik të resurseve natyrore.

Drejtimi i dytë përmban studimin e sistemeve hapësinore ekonomike, lokalizimin, rregullimin dhe organizimin hapësinor të ekonomisë, shpërndarjen, shtrirjen dhe marrëdhëniet me mjedisin.

Drejtimi i tretë përmban studimin gjeoetnokulturor ku merr rëndësi analiza e proceseve demografike, strukturave racore, etnike, gjuhësore e kulturore të popujve të rajoneve të ndryshme të Botës.

Nga analiza e *mjeteve ikonike* të përdorura në librin “Gjografisë 8” përqendrimi është te fotografitë dhe figurat. Ato që janë përdorur më tepër mund të grupohen në peizazhe natyrore, peizazhe antropologjike, aktivitete prodhuese apo shërbime. Përgjithësisht fotografitë dhe figurat shprehin qartë atë çka konkretizojnë, janë me ngjyra të theksuara dhe mund të përdoren dhe ripërdoren nga nxënësi sa herë që të jetë e nevojshme dhe shërbejnë për nxënësin si nxitje për të reflektuar për një dukuri gjeografike, për të diskutuar apo për të krahasuar atë. Ajo që vihet re tek këto mjete ikonike është se mungon burimi nga janë marrë, nëse janë fotografi të marra nga vetë autori apo nga burime të tjera dokumentare për të arsyetuar dhe vërtetësinë e tyre.

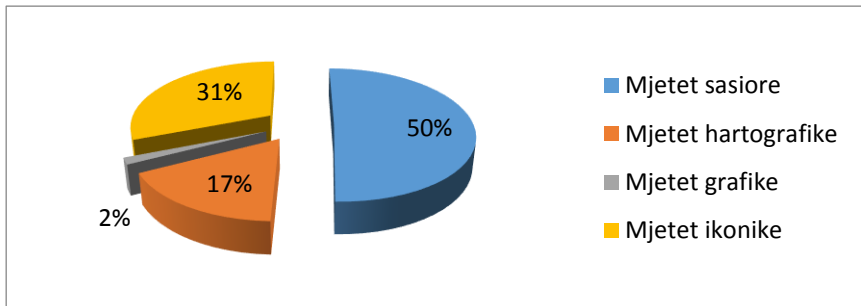
Në lidhje me *mjetet hartografike* të përdorura në librin mësimor “Gjeografia 8”, mjetet hartografike më të përdorura janë hartat fizike dhe politike, dhe në një masë më të vogël, kryesisht të përqëndruara në mësimet për riprovimin e njohurive të nxënësve, janë dhe hartat mendore. Mjetet hartografike pothuajse janë prezente në çdo temë mësimore dhe përshtaten me të, pra i përgjigjen përmbajtjes së temës mësimore. Mjetet hartografike të çdo mësimi konrespodojnë me temën mësimore nëse është e drejtimit fizik apo socio-ekonomik. Hartat janë të qarta, të pastra dhe të kuptueshme për nxënësin. Ata kanë mundësi të evidentojnë vetë lidhjet hartografike mes dy fenomeneve të ndryshme gjeografike në të njëjtën hapësirë apo në hapësira të tjera. Duke qenë se llojshmëria e hartave është e ndryshme në

librin mësimor “Gjeografia 8” dhe interpretimi i tyre është i ndryshëm. Ajo që është e rëndësishme për mësuesin është që të integrojë nxënësin në leximin, interpretimin, nxjerrjen e mendimeve të pavarura dhe plotësimin e hartave në mënyrë që të bëhen përdorues të rregullt të tyre pasi mjetet hartografike gjeografike të konkretizimit janë dhe mjetet bazë të mësimin të gjeografisë.

Nga të gjitha *mjete grafike* që paraqiten në librin mësimor “Gjeografia 8” mjetet grafike të konkretizimit më të përdorura janë histogramat, grafikët linear dhe piramidat e popullsisë. Këta grafikë përgjithësisht janë të përqëndrara në temat mësimore me objekt kontrollin e njohurive të nxënësve. Tematikat që konkretizohen me anë të grafikëve janë elementët natyrorë të klimës si rreshjet dhe temperaturat dhe elementë të popullsisë si struktura moshore dhe gjinia për rajone dhe shtete të ndryshme në botë. Grafikët përshtaten me temat mësimore dhe paraqesin fenomene që trajtohen në mësim, pra nuk janë integruar në mësim pa qënë objekt studimi, që do të thotë se i përgjigjen tematikës mësimore. Grafikët janë të qartë, lehtësisht të kuptueshëm dhe interpretueshëm, por ajo çka vihet re është se mungon burimi i të dhënave të marra për realizimin e grafikëve dhe për disa prej tyre periudha kohore që i referohen. Pra, nxënësit në pjesën më të madhe të grafikëve njihen në përgjithësi me veçoritë gjeografike të paraqitura në grafik pa ju referuar nje periudhe të caktuar. Mësuesi nxit tek nxënësi mendimin kritik dhe krijues duke kërkuar prej tij përdorimin e sa më shumë mjeteve grafike në projekte, fletëpalosje, detyra, punë praktike etj.

Mjetet konkretizuese sasimore janë të tipeve të ndryshme dhe i përkasin të gjitha fushave të studimit, si të drejtimit natyror ashtu edhe të drejtimit human. Ato janë pothuajse pjesë e çdo teme mësimore duke e ndihmuar nxënësit që të njohë, të analizojë dhe të krahasojë në mënyrë konkrete, praktike çdo dukuri gjeografike të trajtuar në mësim. Ata kanë mundësi të përlllogarisin tregues të ndryshëm për të njëjtën periudhë në rajone të ndryshme apo periudha të ndryshme për të njëjtin rajon dhe të mund të bëjnë krahasime, analiza, sinteza dhe vlerësime për to. Gjatë procesit të mësimdhënies duke punuar vazhdimisht me të dhëna statistikore rritin të menduarit dhe të kuptuarit shkencor pasi faktet gjeografike nuk mbeten vetëm në kuadrin e trajtimit dhe të përshkrimit, por analizohen si dukuri më vete apo në bashkëveprim me faktorë të tjerë duke zbuluar lidhje dhe bashkëveprime që mund të mos jenë në temën mësimore.

Grafiku 1: Përqindja që zenë secila prej mjeteve të konkretizimit në tekstin e Gjeografisë



Burimi: Të dhëna të marra nga studimi i tekstit Gjeografia VIII
Punoi: K. Xhaholli

Mjetet sasiore të konkretizimit janë lloji i mjeteve të përdorura më tepër (50%), janë pjesë e çdo mësimi dhe i përkasin drejtimit natyror dhe human. Kjo lidhet me faktin se në këtë periudhë studimi, nëpërmjet këtij programi të Gjeografisë nxënësit marrin informacionet bazë gjeografike. Njihen me të dhëna të përgjithshme fiziko-gjeografike dhe humane (për periudha të caktuara), njihen me dukuri dhe fakte gjeografike. Megjithëse, nuk duhet nisur nga % që zenë për të vendosur rëndësinë e mjeteve të konkretizimit pasi në bazë të tekstit janë pasqyruar të gjitha hartat e nevojshme për të orientuar nxënësin, si të karakterit natyror dhe human dhe çdo hartë e paraqitur i përgjigjet temës mësimore duke e plotësuar atë dhe nga ana praktike. E njëta gjë mund të thuhet dhe për mjetet grafike dhe ikonike të konkretizimit të cilat janë në përputhje të drejtpërdrejtë me tekstin mësimor dhe temat e trajtuara.

PËRFUNDIME

Edukimi gjeografik i nxënësve dhe studentëve në shkollat tona përbën një kërkesë dhe problem tepër të rëndësishëm dhe të domosdoshëm. Kjo për faktin se mendimi gjeografik shpjegon botën, proceset e dukuritë që ndodhin e zhvillohen brenda dhe jashtë saj. Në disiplinën e Gjeografisë krahas dhënies së informacioneve teorike është i rëndësishëm konkretizimi i tyre.

Konkretizimi i mësimi është një nga parimet e rëndësishme të mësimdhënies në Gjeografi pasi përmes tij nxënësit perceptojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë sende dhe dukuri gjeografike të njohura apo të pa njohura më parë. Për të bërë sa më praktike orën e mësimi të Gjeografisë përdoren mjete të ndryshme konkretizimi, të cilat duke u alternuar me njëra-tjetrën e bëjnë edhe më të kuptueshëm mësimin. Mjetet ikonike përfshijnë: kartolina, fotografi me ngjyra tokësore apo ajrore, lastra transparente, diapozitivë, filma, videokaseta etj. Vlera e përdorimit të këtyre

imazheve qëndron përgjithësisht në faktin se përqëndron vëmendjen e nxënësve duke i bërë ata më të interesuar për përmbajtjen e mësimit, për kuptimin e terminologjisë, fakteve, ngjarjeve duke i parë dhe riparë sa herë të jetë e nevojshme.

Mjetet hartografike përdoren gjërësisht si mjete konkretizimi në disiplinën e Gjeografisë dhe ndihmojnë nxënësit të krijojnë një përfytyrim të zvogëluar të sipërfaqes tokësore apo pjesëve përbërëse të saj. Ato i ndihmojnë nxënësit të krijojnë një përfytyrim të formave të relievit apo elementëve të tjerë të kushteve natyrore dhe lidhjet që janë mes tyre si: të dhënat për klimën, bimësinë, hidrografinë, karakteristikat pedologjike, pasuritë minerale, zhvillimin ekonomik, social, demografik etj.

Mjetet grafike të përdorura në orën e mësimit të Gjeografisë tërheqin vëmendjen dhe ndikojnë në kujtesën e nxënësve për përvetësimin e materialit. Paraqitja grafike përbën një nga mjetet më efikase si për përshkrimin në formë vizuale të rezultateve e të vrojtimeve të shumta të një apo disa karakteristikave të një popullimi statistikor, ashtu edhe për zbulimin e raporteve dhe ndërlidhjeve midis këtyre karakteristikave ose midis ndryshimeve në kohë dhe hapësirë të fenomeneve.

Mjetet sasiore në disiplinën e Gjeografisë përfshijnë studimin dhe praktikën e mbledhjes, analizimit dhe paraqitjes së të dhënave që kanë dimension gjeografik ose hapësinor, siç janë regjistrimi i popullsisë ose të dhënat demografike, të dhënat ekonomike apo të dhëna që përfshijnë drejtimin natyror si: të dhëna për reliev, klimën, hidrografinë etj. Rëndësia e statistikave në disiplinën e Gjeografisë konsiston në disa aspekte në varësi të fenomenit që studiohet: të jep mundësi të planifikosh për tendencat për të ardhmen, për ndryshimet që ndodhin në periudha kohore dhe në hapësirë, për të vendosur marrëdhënie gjeografike mes dukurive që studiohen, për planifikime socio-ekonomike, për shpjegimin e fenomeneve gjeografike, për të bërë krahasime etj.

Duke u bazuar në analizën e tekstit të *Gjeografisë së klasës së tetë* e cila njihet nxënësit me karakteristikat gjeografike të rajoneve të ndryshme të botës, të klasifikuara këto sipas kontinenteve, si dhe të shteteve përfaqësues të tyre dalim në përfundimin se në tekstin e saj janë pasqyruar lloje të ndryshme të mjeteve të konkretizimit në funksion të kuptimit të dukurive gjeografike të trajtuara në të. Në tekst mjetet sasiore të konkretizimit janë lloji i mjeteve të përdorura më tepër (50%) dhe i përkasin drejtimit natyror dhe human. Në këtë fazë të studimit nëpërmjet këtij programi të Gjeografisë nxënësit marrin informacionet bazë gjeografike, të dhëna të përgjithshme fiziko-gjeografike dhe humane (për periudha të caktuara). Ata njihen me dukuri dhe fakte gjeografike të cilat do t'i shoqërojnë gjatë gjithë periudhës së studimit të Gjeografisë. Mjetet konkretizuese

sot përbëjnë bazën e punës didaktike nga ana e mësuesve dhe shfaqen motivuese për nxënësit duke rritur interesin për njohjen praktike të realitetit dhe aktualitetit të dukurive gjeografike.

REKOMANDIME

Ndërlidhja mes mjeteve të konkretizimit dhe teksteve shkollore të Gjeografisë në kuadër të paraqitjes sa më të plotë të dukurisë apo fenomenit gjeografik që trajtohet është një nga drejtimet kryesore që sot po i kushtohet vëmendje e veçantë nga institucionet arsimore në përgjithësi dhe nga tekstshkruesit në veçanti.

Përdorimi i mjeteve konkretizuese gjeografike tradicionale të gërshetuara me ato moderne duhet të shoqërohen domosdoshmërisht me ruajtjen e të vërtetës gjeografike dhe të dhënies së koncepteve realiste për dukuritë gjeografike. Edukimi gjeografik i nxënësve kontribuon në aftësimin bazë për të njohur, interpretuar, vlerësuar, për të dhënë gjykime dhe për të marrë vendime për jetën, komunitetin dhe mjedisin që i rrethon.

Një rëndësi të veçantë ka krijimi i kabinetit të Gjeografisë në çdo shkollë. Nxënësit nëpërmjet tij do të kenë mundësi që një pjesë të dukurive gjeografike të trajtuar në tekstet shkollore të mund t'i konkretizojnë në praktikë. Në këtë mënyrë aftësohen në orientimin në harta, në punët laboratorike, në analizën dhe vlerësimin e mjeteve grafike dhe sasiore etj. Gjithashtu nga analiza e tyre është konstatuar se vetë kurrikula e Gjeografisë përmban më pak orë të lira në natyrë. Nga mësuesit dhe nxënësit është kërkuar të rriten orët e lira në terren kjo pasi njohuritë gjeografike kanë lidhje të ngushtë me praktikën. Nëpërmjet punës në terren nxënësi aftësohet të njohë, të përshkruajë dukuri të ndryshme gjeografike dhe të marrë vendime të orientuara drejt zhvillimit të qëndrueshëm. Nga analiza e mjeteve të konkretizimit të tekstit shkollor të Gjeografisë së klasës së tetë është arritur në përfundimin se veçanarisht mjetet ikonike nuk kanë burimin se nga janë marrë; Për çdo mjet konkretizimi është e rëndësishme të vendoset burimi se ku është marrë pasi rrit vërtetësinë dhe besueshmërinë e tyre. Për nxënësin nuk duket thjesht një fotografi e rastit por e vlerëson atë në aspektin shkencor dhe didaktik për të kuptuar më mirë fenomenin e trajtuar në mësim. Përsa i përket mjeteve grafike janë më të kufizuara si në numër ashtu dhe në elementët që konkretizohen. Është e nevojshme që në tema mësimore që trajtojnë dukuri të cilat kanë ndryshuar vazhdimisht në aspektin statistikor dhe që kanë tendencë të ndryshojnë të paraqiten me anë të mjeteve grafike. Në këtë mënyrë për nxënësin janë më të kuptueshme, lehtësisht të dallueshme dhe sistematikisht të qëndrueshme në formën e njohurive.

BIBLIOGRAFIA

- Burton I., (1963). *The quantitative revolution and theoretical geography*, University of Toronto
- Fjellman A., (2019). *School choice, space and the geography of marketization*, University of Gothenburg
- Iladis A., (2015). *Two examples of concretization*, Temple University
- Instituti i kurrikulave dhe standardeve, (2006). *Program mësimor për arsimin e mesëm të ulët*, Tiranë
- Instituti i Studimeve Pedagogjike., (2002). *Aspekte psiko – pedagogjike*, Tiranë: Dita
- Instituti i Zhvillimit të Arsimit, (2016). *Kurrikula e bazuar në kompetenca*, Tiranë
- Musai B., (2014). *Metodologji e mësimdhënies*, Tiranë: CDE
- Nikolli P, Idrizi B, Kabashi I., (2014). *Zhvillimi i koncepteve mbi hartat dhe hartografinë, nr.3*, Tiranë
- Nikolli P., (1997). *Karta ndërkombëtare e arsimit gjeografik*, Studime gjeografike I, Tiranë
- Nishku A. Dhjamandi K., (2018). *Gjeografia 8*, Tiranë: Ideart
- Sage Publication, (2004). *Introduction to Statistical Methods for Geography*, 01-Rogerson3333-01.qxd.
- Şanlı, C. Sezer, A. Pınar, A., (2016). *Perceptions of Geography Teachers to Integrating Technology to Teaching and their Practices*, Turkey
- Souch C, Fitzpatrick K, Harris R., (2014), *Skills in Mathematics and Statistics in Geography and tackling transition*, Higher Education Academy
- Shehu A. Nikolli P., (2007). *Hartografia tematike*, Tiranë: Progres
- Trandafil G, Karaguni M., (2005). *Metodika e gjeografisë*, Tiranë: Erik,
- Trandafil G., (2011). *Të menduarit kritik dhe struktura “E.R.R” e planifikimit të mesimit*, Tiranë: Ideart
- Thaçi I., (2017). *Karakteristikat primare të mësimdhënies efektive*, Këshilla Psikologjike, Tiranë
- The National Academies Press, (2001). *Rediscovering Geography: New relevance for science and society* (1997), *Geography’s techniques* (C4), Washington.
- Zwiers J., (2005). *Zhvillimi i shprehive të të menduarit në klasat 6-12*, Tiranë: CDE

Burime sitografike:

<https://www.researchgate.net/publication/275553866> Tëo examples of Concre
tization
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158006.pdf>

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/58025/1/gupea_2077_58025_1.pdf

<https://keshillapsikologjike.info/karakteristikat-primare-te-mesimdhenjes-efektive/>

<https://www.nap.edu/read/4913/chapter/6#63>

https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/tt_maths_geography.pdf

http://srv2.lemig.umontreal.ca/donnees/geo1512/BURTON.CG.1963.quantitative_revolution.pdf

ELONA ÇEÇE

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë

ZBUTJA E PABARAZISË GJUHËSORE PËRMES TEKNIKAVE TË TË PYETURIT NE LËNDËN E GJUHËS AMTARE, NË CIKLIN E LARTË TË ARSIMIT BAZË

Abstrakt

Mësimi gjuhës amtare kushtëzon përparimin e nxënësve, pasi një formim i mirë gjuhësor ndikon në rritjen e aftësive perceptuese, njohëse, intelektuale. Gjithashtu, dihet se deficitet gjuhësore kushtëzohen edhe nga faktorët socialë. Bashkësia shoqërore, e cila përfshin në vetvete grupe dhe klasa shoqërore, në marrëdhënien e saj me gjuhën pasqyron edhe pabarazinë gjuhësore.

Në sociolinguistikën bashkëkohore tashmë është përcaktuar problemi i pabarazisë gjuhësore e cila trajtohet si: *pabarazi subjektive; pabarazi ngushtësisht gjuhësore; pabarazi komunikuese*. Pikërisht në kuadër të një problematike të tillë, kemi vërejtur se në mësimdhënien e gjuhës amtare, në ciklin 9-vjeçar mësuesit përballen me pabarazinë gjuhësore, e sidomos me pabarazinë ngushtësisht gjuhësore, e cila pasqyrohet edhe në pabarazinë komunikuese.

Në këtë artikull jemi përpjekur të argumentojmë që në orët e gjuhës amtare, deficitet gjuhësore, kryesisht në nxënësit e shteresës me probleme sociale, mund të zbuten edhe përmes teknikave të të pyeturit.

Duke e konsideruar të pyeturit si një nga aspektet qendrore në marrëdhënien mësues-nxënës në procesin e të mësuarit, jemi përpjekur të argumentojmë:

së pari, se teknikat e të pyeturit, që mund konsistojnë në gërshetimin e pyetjeve: të drejtpërdrejta, vlerësuese, përkthye, interpretuese, analizuese dhe sintetizuese në linjat: fonetikë, morfosintaksë dhe leksikologji, në kuadër të niveleve të të menduarit duhet të rezultojnë në zbutjen e pabarazisë gjuhësore.

Së dyti, “suksesi” qëndron në faktin se nxënësi si: *folës*, si *lexues* dhe si *shkrues* duhet të përfshihet në procesin e analizës së teknikës të të pyeturit gjatë linjës që ndjek mësuesi.

Fjalë kyçe: pabarazi gjuhësore; teknika e të pyeturit; nivele të të menduarit; analizë e teknikës të të pyeturit.

I. Hyrje

Në vitin 2007 (Universiteti “Fan S. Noli”) gjatë zhvillimit të projektit “Niveli socio-gjuhësor i nxënësve të shkollës 9-vjeçare në rrethin e Korçës dhe faktorët që ndikojnë në të” kur u konstatua se “Pabarazia gjuhësore” ekzistonte ndjeshëm te nxënësit e ciklit fillor provuam se zbutja e saj mund bëhet përmes formimit

gjuhësor”. Testi i aplikuar në një grup prej 30 nxënësish synonte që të argumentonte se fëmijët e shtresës me probleme sociale me gjuhën e tyre dëshmojnë përvoja që tregojnë se ata janë më pak të favorizuar shoqërisht. Por në ndërgjegjen e tyre gjuhësore ekzistonin struktura të sakta gjuhësore (duke kundërshtuar Bazil Bernshtajn), pavarësisht problemeve me fondin leksikor, me normën e gjuhës standarde, përdorimeve më të kufizuara të strukturave sintaksore, a vështirësive për kalimin nga ligjërimi i folur në atë të shkruar (transferta gjuhësore).

Ky fakt, natyrisht është një arsye e fortë për të motivuar më tej kërkimin për rrugët e zbutjes së kësaj pabarazie.

II. Politika gjuhësore dhe rëndësia e formimit gjuhësor

Politika gjuhësore si në çdo vend edhe në Shqipëri, synon “kultivimin” dhe përdorimin e drejtë të gjuhës amtare të folur dhe të shkruar. Lënda e gjuhës amtare zë një vend të rëndësishëm në planin mësimor kurrikular.

Në të gjitha planet mësimore vihet re fakti se transmetimi i njohurive gjuhësore nuk është thjesht një proces mësimor, por edhe një detyrë atdhetare, që lidhet me identitetin kulturor të kombit.

II.1. Objektivat e programeve mësimore dhe kompetenca e nxënësit

Arritja e objektivave në programet mësimore për lëndën e gjuhës amtare (që prej vitesh është e integruar edhe me lëndën e letërsisë) në linjat: drejtshkrim, drejtshqiptim; morfosintaksë; lekskologji; kulturë gjuhe, *konsiston në përfitim të kompetencës në zhvillimin e aftësisë së nxënësit në përdorimin e gjuhës si folës, lexues dhe shkruar; aftësisë perceptuese ndaj gjuhës d.m.th. përdorimi i një sërë metodash për të nxënë; zhvillimin e aftësive njohëse përmes gjuhës, që natyrisht çon edhe në zhvillimin e personalitetit dhe ngritjen e nivelit intelektual.*

III. Dukuria e pabarazisë gjuhësore

Në sociolinguistikën bashkëkohore tashmë është përcaktuar problemi i pabarazisë gjuhësore, e cila trajtohet si: pabarazi subjektive, ose e thënë ndryshe si paragjykim gjuhësor, d.m.th. ajo që mendojmë ne për gjuhën e njëri-tjetrit; pabarazi ngushtësisht gjuhësore, që lidhet me njësitë gjuhësore që njeh një njeri, të cilat pasqyrojnë përvojat që ai ka pasur; pabarazi komunikuese, e cila lidhet me faktin se si folësi i përdor njësitë gjuhësore për të komunikuar me sukses. (R. Hudson)

III.1 Një zgjedhje e vlershme

Aktualisht, në shkollat publike hasim raste të fëmijëve të shtresës me probleme sociale, të cilët dallohen për pabarazi ngushtësisht gjuhësore dhe pabarazi komunikuese. Duke pasur të qartë “teorinë e deficitit gjuhësor” lidhur me gjuhën e këtyre fëmijëve, të cilët përgjithësisht kanë një rendiment të ulët në shkollë, si dhe faktin se **formimi gjuhësor shfaqet si një proces, që kushtëzohet nga**

formimi shkencor e metodik i mësuesit, dhe nga niveli dhe aftësitë që kanë nxënësit, jemi përpjekur të argumentojmë se një zgjedhje e vlershme është teknika e të pyeturit, e cila mund të shërbejë për zbutjen e pabarazisë gjuhësore.

Në një ditë të zakonshme në pushimet midis orëve mësimore apo në orën e pushimit mjediset shkollore “gumëzhijnë” nga zërat e fëmijëve që për këndvështrimin tonë sociolinguistik do të thotë që realizojnë “funksionin pjesëmarrës” (phatic communion), në orët mësimore jo të gjithë fëmijët janë po kaq aktivë, ose e thënë më saktë fëmijët e shtresës në fjalë, “zgjedhin heshtjen”. Nuk i vëmë në dyshim përpjekjet e mësuesve për t’i aktivizuar të gjithë nxënësit, por shpesh kjo përpjekje përfundon pa rezultat. Më pas mësuesit braktisin në heshtje të tilla raste. Një qëndrim i tillë i mësuesve përforcon paragjykimet që këta nxënës kanë krijuar për veten, ndaj edhe formimi i tyre gjuhësor rezulton i një niveli të ulët.

Konkretisht, gjatë zhvillimit të praktikave profesionale në shkolla të ndryshme të qytetit të Korçës, në bashkëpunim edhe me mësuesit mentorë kemi evidentuar këto probleme për këtë kategori nxënësish:

Në linjën **“Fonetikë”**:

Jo gjithmonë këta nxënës njohin drejtshqiptimin letrar gjë që vërehet në ligjërimin e folur dhe jo gjithmonë zbatojnë rregullat e drejtshkrimit që veprojnë në gjuhën standarde, si p.sh. për shkrimin e zanoreve dhe të bashkëtingëlloreve, si dhe të fjalëve njësh ndaras dhe me vizë në mes etj. , gjë që vërehet në punët e tyre me shkrim.

Në linjën **“Morfosintaksë”**, vërehen vështirësi në dallimin e pjesëve të ligjëratës, për të specifikuar më tej funksionet e tyre si gjymtyrë të fjalisë në përgjithësi dhe vështirësi në ndarjen e fjalëve shënuese nga ato shërbyese në funksionet sintaksore në veçanti. Po këtu do të theksonim se këta nxënës shpesh nuk njohin mirë paradigmat e fjalëve shënuese, dhe aq më pak, nuk mund të analizojnë tekstin nga pikëpamja e ndërtimit sintaksor (fjalitë, periudhat).

Përsa i përket linjës **“Kulturë gjuhe”** problemet lidhen me faktin se këta nxënës nuk kanë fjalor të pasur me fjalë që shprehin etnografinë e të folurit; shpesh ngatërrojnë kodet: atë zyrtar nga ai jo zyrtar; nuk realizojnë saktë ndërtime sintaksore në përputhje me normën stilistikore; nuk interpretojnë dot elementet e shprehësisë tingullore, apo të vlerësojnë plotësisht pasurinë leksikore dhe semantike sipas ngjyresave stilistike: arkaizmat, fjalët e huaja, termat.

III.2 Strategjia e propozuar

Duke qenë në kërkim të formave të larmishme të vlerësimit, të cilat duhet të pasqyrojnë nivelin real të arritjeve të nxënësve me qëllim që ai të përmirësohet, mësuesit e gjuhës amtare duhet ta konsiderojnë “formimin gjuhësor” të nxënësve, si një arritje që kushtëzon edhe rendimentin e përgjithshëm të nxënësve në procesin mësimor.

Çdo mësuës është i vetëdijshëm për faktin që:

“të dish është të dallosh ose të kujtosh;

të kuptosh është të shndërrosh, të interpretosh ose të nxjerrësh kuptimin e rrjedhøjave;

të analizosh është të zërthesh në pjesë;

të vlerësosh është të gjykosh”, (Bardhyl Musai, Metodologjia e mësimdhënies), ndaj planifikimi i veprimtarive për të përfituar kompetencat duhet të bazohet te taksonomia, pasi të gjithë nxënësit, në procesin e nxënies duhet të përballen me të gjitha nivelet e saj.

Pikrisht, ky proces lidhet me *të pyeturit*, si një nga aspektet qendrore në marrëdhënien mësuës-nxënës në mësimdhënie. Duke e vlerësuar efikasitetin e përdorimit të kësaj teknike, mendojmë se edhe te nxënësit me *deficite gjuhësore*, prej të cilëve tradicionalisht është kërkuar shumë pak mund të arrijmë si rezultat kompetenca më të larta.

Ballafaqimi i dy këndvshtrimeve për teknikën e të pyeturit

Këndvështrimi aktual për teknikën e të pyeturit

Në vitin 2005 “Qendra e trajnimit dhe e kualifikimit për arsimin” në bashkëpunim me organizatën ndërkombëtare “Save the children” botoi punimin “Mësimdhënia me në qendër nxënësin”, ku nëpërmjet modeleve të orëve mësimore në disiplina të ndryshme, përfshi edhe gjuhën amtare, jepen teknika bashkëkohore që janë në opozicion me teknikën tradicionale të mësimdhënies, ku shfaqen si risi teknika e pyetjeve drejtuar autorit, ndërtimi i pyetjeve, si dhe teknikat e të pyeturit ndërveprues.

Deri sot dy janë alternativat e shpërndarjes së pyetjeve:

- kur mësuësit për të qenë të suksesshëm priren t’u drejtojnë pyetje nxënësve aktivë të cilët japin përgjigjen e pritur.

- kur mësuësit shpërndajnë pyetjet sipas kësaj skeme:

a. me nxënësit që shfaqin të tilla mangësi në formimin e tyre gjuhësor tradicionalisht mësuësit drejtohen me pyetje të përmasës së ngushtë, konvergjente, të cilat janë pyetje të nivelit të drejtpërdrejtë ose riprodhuese, dhe i përkasin nivelit më të ulët të të menduarit;

b. pyetjet vlerësuese, të cilat kërkojnë gjykime rreth përcaktimeve, e drejtë e gabuar; pyetjet përkthyes, të cilat kërkojnë që informacioni të shëndërohet dhe të shprehet në forma të ndryshme; pyetjet interpretuese, të cilat kërkojnë zbulimin e lidhjeve midis ideve, fakteve, shpesh rezervohen për nxënësit mesatarë;

c. të ashtuquajturat pyetje të përmasës së gjerë, ose divergjente, ku përfshihen pyetjet analizuese, të cilat kërkojnë analizën e problemeve, duke pasur parasysh faktet e dhëna; pyetjet sintezë, për të cilat duhet të përdoren të gjitha njohuritë e marra; pyetjet vlerësuese, të cilat kërkojnë gjykime, mendime origjinale u drejtohen kryesisht vetëm nxënësve të mirë.

Për të dy rastet mësuesit e argumentojnë një shpërndarje të tillë me aspektin didaktik të shtrimit të pyetjes, me qëllimin që nxënësi të jetë i suksesshëm. Por a është e vlershme kjo skemë edhe për nxënësit në fjalë?

III. 3 Instrumentalizimi i teknikës së të pyeturit

Këndvështrimi i ri

Duke e marrë të mirëqenë faktin se të gjithë nxënësit duhet të kenë mundësi të barabarta për t'u pyetur, shtrojmë si krkesë që kjo teknikë duhet të **instrumentalizohet**, jo vetëm të përcjellë njohuri, por dhe për të formuar shprehi dhe aftësi në lëndën e gjuhës amtare. **Ky instrumentalizim ka si standard përfshirjen e nxënësit (si folës, lexues dhe shkruar) në prgjithësi e vecanrisht nxënësit me pabarazi ngushtsisht gjuhsore e komunikuese, në procesin e analizës së teknikës të të pyetyrit.**

Skema e ditarit e parë nga këndvështrimi i teknikës së të pyeturit

Për secilën prej linjave që përmendëm më lart, sugjerojmë një formë unike të hartimit të një plani ditor, ku:

- tërheqja e vëmendjes;
 - komunikimi i objektivit të orës mësimore;
 - aktivizimi i kujtesës, rikujtimi i njohurive të mëparshme;
 - paraqitja e materialit;
 - formimi i sjelljes së dëshirueshme;
 - sigurimi i komenteve dhe informacionit të ndërsjelltë;
 - vlerësimi i sjelljes,” (Bardhyl Musai, Metodologjia e mësimdhënies)
- mund të realizohen përmes teknikës së të pyeturit.

Kjo strategji e zbatimit të teknikës së të pyeturit mendojm se duhet të konsistojë në këto hapa:

Së pari, evidentimi paraprak i mangësive që ka individualisht çdo nxënës nëpërmjet testeve diagnostifikuese.

Së dyti, në përputhje me këto të dhëna, teknika e të pyeturit do të zbatohet **duke e ndrgjegjësuar nxënësin për përfshirjen në analizën e teknikës**, e cila mendojmë se duhet të ndjekë këtë rend:

1. Identifikimi i çështjes apo i problemit për të cilën do të pyetet.
2. Kërkimi i aspektit të veçantë ku duhet të përqëndërohet pyetja, që natyrisht kushtzohet nga tema përkatëse.
3. Bashkëhartimi i pyetjeve, që synojnë lidhjen midis fakteve të veçanta në kuadër të një tematike konkrete.
4. Bashkëhartimi i pyetjes komentuese për rezultatet.

Ajo që sugjerojmë në këtë rast është që grupet ku do të përfshihen këta nxënës duhet të jenë fleksibël.

IV. Situata jo të favorshme dhe sugjerime për “menaxhimin” e tyre

Për të shmangur dëshirën për të mosbashkëpunuar me nxënës të kësaj kategorie, si dhe qëndrimin aspak mbështetës, apo reagimin e pafavorshëm për krijimin e

një atmosfere normale. Mësuesi duhet të veprojë në mënyrë sistematike që kjo të perceptohet si një procedurë normale. Kështu jo vetëm që nuk krijohet pështjellim në klasë, por nxitet përqëndrimi i nxënësve te radha e të pyeturit.

Një rrezik tjetër serioz është rasti i përgjigjeve të gabuara. Pas dëgjimit të përgjigjeve reagimi i mësuesit është i domosdoshëm.

Ky reagim, nënkupton që kryesisht për të gjitha nivelet e pyetjeve të përdoren *pyetjet paralele*, për të njëjtat fakte gjuhësore. Duke shmangur kështu format tradicionale të reagimit në të tilla raste si: rimarrja e cështjes në një aspekt tjetër a kërkesa për riformulim të përgjigjes.

Këto pyetje duhet të dallohen edhe për përmasën nxitëse-qortuese. Edhe gabimet e mundshme mund të ndreqen nëpërmjet pyetjeve qortuese, të cilat përbëjnë një sfidë për kategorinë në fjalë dhe i shtyjnë të gjithë nxënësit drejt rivlerësimit të njohurive.

V. Përfundime

Nuk është e lehtë për asnjë mësues zbatimi i një teknike të tillë, por nuk është as e përealizueshme.

-Pritshmritë janë që:

Gradualisht këta nxënës mund të përshkruajnë dukuritë gjuhësore në secilën prej linjave (fonetikë, morfosintaksë dhe kulturë gjuhe), të krahasojnë duke shoqëruar raste të të njëjtit lloj, të analizojnë e pse jo të zbatojnë dhe të arsyetojnë duke u nxitur të shprehin mendimin e tyre.

Ata do të aftësohen për të ekzekutuar një repertor aktesh gjuhësore, duke marrë pjesë në akte gjuhësore, si dhe të vlerësojnë ekzekutimin gjuhësor të individëve të tjerë.

-Orë të tilla, ku mbizotëron teknika e të pyeturit, patjetër që do të rezultojnë konstruktive për të gjithë nxënësit dhe premtojnë përvoja të kënaqshme, pasi komunikimi i drejtpërdrejtë nxit suksesin dhe përgjegjësia individuale nxit progresin e orës mësimore.

-Duke nxitur interesat e nxënësve të shtresës me probleme sociale, niveli i tyre i formimit gjuhësor do të jetë në rritje, gjë që do të pasqyrohet edhe në rendimentin e tyre të përgjithshëm në procesin mësimor.

BIBLIOGRAFIA

Adam, Jean-Michel, Element de linguistique textuelle, Theorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, 1990

Graffi, Giorgio, Scalise Sergio, Le lingue e il linguaggio, Bologna 2003.

Hudson Ricard, Sociolinguistika, Tiranë, 2002.

Hymes, D, "Competence and performance in linguistic theory", London, 1971.

Lloshi, Xhevat, Stilistika e gjuhës shqipe, Tiranë, 1988.

Nobili, Claudia Sebastiana, Il lavoro della scrittura, Milano, 1999

Musai, Bardhyl, Metodologjia e mësimdhënies, Tiranë, 2006.

Pozzato, Maria Pia, Semiotika e tekstit, shblu, Tiranë, 2005.
QTKA, Mësimdhënia me në qendër nxënësin, Tiranë, 2005.
Queneau, Raymond, Ushtrime stili, Panteon, Tiranë, 1999.
Shkurtaj Gjovalin Kultura e gjuhës, Tiranë, 2006.
Shkurtaj Gjovalin Si të shkruajmë shqip, Tiranë, 2008.
Shkurtaj Gjovalin, Etnografi e të folurit të shqipes, Tiranë, 2004.
Pozzato, Maria Pia, Semiotika e tekstit, shblu, Tiranë, 2005.
QTKA, Mësimdhënia me në qendër nxënësin, Tiranë, 2005.

XHENSILA MIRASHI
ERIS RUSI

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë

LASGUSH PORADECI, KY LIRIK REBEL QË ZGJODHI TË JETONTE NË NJË KOHË PA KOHË

Abstrakt

Ky punim shkencor synon të trajtojë veprimtarinë letrare të Lasgush Poradecit (Llazar Gusho), përkatësisht poezinë dhe konceptin e ndjenjës së tij të hollë, që e bën atë një nga përfaqësuesit më të mëdhenj të letërsisë moderne shqipe i vlerësuar nga kritika si romantiku i fundit shqiptar. Gjithashtu, synojmë të theksojmë vlerat e artit poetik lasgushian, mendimin e tij vizionar e dekadent, stilin, gjuhën e përzgjedhur dhe figuracionin e pasur. Ky punim do të theksojë vlerat e pakoha të artit letrar të Lasgushit, i cili i qëndroi i pathyer dhe rebel nga tallazet e kornizave të cencures komuniste, duke na lënë pas një vepër të përmasave jo vetëm kombëtare por edhe universale.

***Fjalët kyçe:** romantiku i fundit shqiptar, art i pakohë, rebel, dashuri, muzë*

Abstract

This paper aims to address the literary activity of Lasgush Poradeci (Llazar Gusho), specifically the poetic universe and the concept of his exquisite feeling, which makes him one of the greatest representatives of modern Albanian literature, acclaimed by critics as the last Albanian romantic. We aim to emphasize the values of his poetic art, its visionary and decadent thinking, his style, selected language and rich figuration. This paper will emphasize Lasgushi's unflinching values of literary art, which remained unbroken and rebellious by the scourge of communist censorship, leaving us with a work of not only national but universal dimensions.

***Keywords:** latest Albanian romantic, timeless art, rebel, love, muse*

Hyrje

Lasgush Poradeci (Llazar Gusho) është liriku më i madh i letrave shqipe, i cili u bë pjesë e skenës së letërsisë shqiptare në vitet '20-'30. Që në fillimet e krijimtarisë së tij u dallua nga kolegët, sepse shpalosi një univers të ri ndjenjash të shprehura magjishëm nëpërmjet artit të fjalës, me një finesë dhe elegancë të pashoqe. Ky ishte universi poetik lasgushian; sa i thellë aq edhe i magjishëm, por jo edhe pak i pakuptuar dhe i kundërshtuar nga kritikët e kohës. “*Ai ishte poet, i cili misionin poetik e ngriti në kulmin e aftësive krijuese të njeriut, duke e bazuar krijuesin me zotin, pati mosmarrëveshje me qarkun letrar, që e kërkonte letërsinë*

*me mision njohës ose në shërbim të ideologjisë shoqërore.*⁹ Megjithëse u largua dhe u mënjanua qëllimisht nga sistemi komunist, Lasgushi nuk bëri kompromis me parimet e letërsisë së realizmit socialist, sepse ai kishte zgjedhur të jetonte në një kohë pa kohë e emërtuar ndryshe si koha e poezisë.

Qëllimi i këtij punimi është trajtimi i veprimtarisë letrare të Lasgush Poradecit (Lazar Gusho), përkatësisht poezisë dhe konceptin e ndjenjës së tij të hollë, që e bën atë një nga përfaqësuesit më të mëdhenj të letërsisë moderne shqipe i vlerësuar nga kritika si romantiku i fundit shqiptar. Metoda kryesore për realizimin e këtij punimi është mbledhja e të dhënave nëpërmjet rishqyrtimit të literaturës. Gjithashtu, synojmë të theksojmë vlerat e artit poetik lasgushian, mendimin e tij vizionar e dekadent, stilin, gjuhën e përzgjedhur dhe figuracionin e pasur.

Lasgushi la pas dy vëllime me poezi “Vallja e Yjeve” dhe “Yll i Zemrës”, të cilat nuk janë në raport të drejtë me jetëgjatësinë e tij, por që përbëjnë një vlerë të madhe kombëtare duke mbartur në zemër të tyre mesazhin e pakohë të poetit me talent të përmasave botërore. Akademiku Moikom Zeqo do të shprehej kështu për Lasgush Poradecin dhe veprën e tij:

*-“Ai ka shkruar në thelb dy libra, por që përbëjnë në kuintesencë vetëm një libër. Lasgushi është me të vërtetë poeti me një libër emblematik. S’ka ç’i duhet më tepër!”*¹⁰

Dashuria – aorta e poezisë lasgushiane.

Poet i thellësisë, emblematik, rebel e ka quajtur kritika shqiptare Lasgush Poradec-in, por epiteti që i shkon më shumë për shtat këtij kolosi të letrave shqipe, sipas mendimit tonë është poet i dashurisë dhe i vlerësuar nga kritika si romantiku i fundit shqiptar.

*“Se s’dashuroja as un’ as ti
Po dashuronte dashuria;
Një dashuri - një fshehtësi
Më e fshehur sesa fshehtësia”
(“Kur shtrohet vala”)*

Këto vargje të poezisë “Kur shtrohet vala” janë të skalitura thellë në mëndjeshpirtin e çdo lexuesi shqipfolës dhe gati sa të duken si psalme dedikuar ndjenjës më sublime tek njeriu, që është dashuria. Në poezinë e Lasgushit, dashuria është aorta ose arteria kryesore e veprës së tij nga ku marrin jetë edhe krijimet e tjera me karakter filozofik dhe patriotik. Sipas mendimit të studiuesit Luan Topçiu, *dashuria në veprën e Poradecit ndahet në rradhë të parë si dashuri universale për artin në përgjithësi, si dashuri për gjithëçka që merr pjesë në krijimin e botës*

⁹ Sabri Hamit, Letërsia Moderne Shqipe, Albas, Prishtinë 2002, f. 144

¹⁰ Moikom Zeqo, Post Scriptum për Lasgush Poradeci (koha poetike e lirikut të madh), Web Ora News, Tiranë, 2017

artistike. Në rradhë të dytë, dashuria njerëzore - si kategori filozofike, si forcë graviteti e gjithë këtij universi, si forca lëvizëse e jetës, si domosdoshmëri e ekzistencës dhe në mënyrë të qartë këto poezi përfshihen në poezi kozmogonike – erotike e të pulsioneve të jetës. Në rradhë të tretë, si dashuri e termit ndaj vashës, dashuri arketipale, dashuri e lashtë, e projektuar dhe e stilizuar sipas konceptit folklorik në frymën dhe mënyrën më të lokalizuar akoma, me ngjyra struktura gjuhësore që i ka sygjeruar lirika popullore aq e pasur e trevës së Pogradecit.¹¹

Lasgushi Poradeci e shpjegon kështu forcën e pushtimit të dashurisë dhe frymëzimit, që i vjen prej saj: “Unë besoj në dashurinë. Më shumë më ka tronditur në jetë dashuria, më shumë më ka gëzuar dashuria. Dhe një poet pa femër pranë, nuk rron dot, e sidomos nuk krijon dot.”¹² Ai lartëson kultin e dashurisë. Kjo gjë vihet re më së miri tek ky cikël poezish; “Morra shoqezën përkrah”, “Vate Prilli”, “Lodra e dashurisë”, “Flaka”, “Fluturimi”, “Zemërimi ynë”, “Gjarpërushja”, “Baladë”, “Ylli i jetës”, “Gremina”, “Përse të dua”, “Kroj i fshatit tonë”, “Vallja e luleve”, “Kur shtrohet vala”, “Një yll përjetësie”, “Malli”, “Si vate e iku dashurija”, “Ku po shkon ashtu”, “Dashuri dardhare”, “Pamja”, “Syt’ e tu vetëtimtarë”, “Kjo mbrëmje”, “Balladë”, “Kamadeva”.

Për herë të parë në letërsinë shqiptare trajtohet me mjeshtëri dhe lirizëm të hollë bota intime e të dashuruarve, të cilët fusin në funksion kujtesën për të përjetësuar momentet magjike të erotizmit të tyre. Lasgushi guxon, shpërthen dhe sjell të nënkuptuar aktin seksual të çiftit, si bashkimin e dy trupave njerëzor, të cilët përjetojnë një ekstazë dashurie mes jetës dhe vdekjes, tokësore dhe hyjnore. Këtë gjëndje shpirtërore, poeti e përcjell më së miri me antitezën e fuqishme në vargjet:

“...E vendin kur e sjell ndërmend,
Kur sjell ndërmend ah, atë vend,
As rroj, as vdes, por jam pa mend”

(Kamadeva)

Po i rikthehemi edhe njëherë romancës së trajtuar tek poezia “Kur shtrohet vala” dhe shohim aty të pasqyruar një tablo gri të civilizimit të asaj kohe, ku morali grishte me thonj turpi pasionin për të dashuruar. Në kahun tjetër pasqyron brengosjen prej ndjenjës së dashurisë, si një objekt estetik, ku bien në sy metaforat “shtrohet vala”; “pikonin sytë”, anaforat “gjithë përdhe”; “porsi një det” dhe sinekdota e fuqishme “dashuronte dashuria”. Më vargun “Më s’kishin turp, që s’kishite fjalë...” poeti, nëpërmjet reticencës le të kuptohet se dashuria triumfon dhe thyen barrierat e çdo lloji. Pjesë e rëndësishme në poezinë lasgushiane është edhe malli, i cili shpesh herë duket si sinonim i saj. Këtu nuk mund të lemë pa përmendur ndikimin e madh të poetit rumun, Mihali Eminesku tek Lasgush

¹¹ Luan Topçiu, Tekstualizëm dhe stil mbi veprën poetike të Lasgush Poradec, Light, Tiranë, 2003, f. 57

¹² Petraq Kolevica, Lasgushi më ka thënë..., 8 Nëntori, Tiranë 1989, f. 57

Poradeci. Aurel Plasari thekson se “*Tek të dy vërejmë puqin e mallit/ dorit (rumanisht), me vdekjen, shoqërizimin e tyre si një shpëtim apo përmbushje. Të dy bëjnë një kundërvënie gati shkak - pasojë midis mallit/ dorit dhe dashurisë.*”¹³ Malli i Lasgushit është i thellë. Ai mundon zemrën e poetit, e cila thurr vargje për dashurinë e munguar, si një robëri e ëmbël, e cila herë është dëshirë e flaktë dhe herë dëshpërim: “*Dhemb malli - i djegur- durim- plotë*”. Kështu që fjala mall tek poezia e autorit e vendosur në kontekste të ndryshme merr konotacione të ndryshme; “*Duke u nisur nga të gjitha mundësitë, që ofron fjala mall e shqipes, duke u nisur nga veçoria vetiake psikologjike nga gjakimi për një realitet imagjinar, poeti do marrë në konsideratë vlerat kombëtare të krijuara me gjithë arsenalin poetik të tij provon të krijojë një univers të mallit, fakt për të cilin mund të quhet edhe poeti shqiptar i mallit.*”¹⁴

“*Se kish kuptim se s’kish kuptim*

Ky mall i thellë i shpirtit tim”

(“Kur shtrohet vala”)

Lirika lasgushiane i dorëzohet pa kushte krahëve të pasionit të zjarhtë të dashurisë. Është pikërisht studiuesi i shquar Eqerm Çabej, ai që ngreh zërin i pari dhe me bindje të plotë iu flet të gjithëve; studiues shqipëtarë dhe të huaj edhe vetë popullit shqiptar, që kemi të bëjmë me një fenomen universal, me një poet i cili di t’i këndojë shumë bukur mallit, dashurisë, kjo ndjenjë universale dhe e përjetshme ashtu si vetë vlera e veprës së Lasgush Poradecit¹⁵

Vasha - muza e poetit.

Lasgush Poradeci, me ardhjen e tij në skenën e letërsisë shqiptare solli një mënyrë të re të të konceptuarit të ndjenjës së dashurisë dhe jo vetëm. Ai ndryshoi gjithashtu konsideratën dhe vlerësimin për figurën e femrës shiptare, vashës, si një muzë me të cilën pati një lidhje të përjetshme.

Për të bërë portretizimin e vashës, Lasgushi qëmtoi mirë gjuhën shqipe, për të përzgjedhur fjalët, një pjesë e mirë e të cilave janë modeluar nga vetë ai me finesë e muzikalitet, që dëshmojnë për njohjen e thellë të tij për burimin gjuhësor të shqipes. Gjithashtu, poeti u vesh këtyre fjalëve kuptime të holla me funksion stilistik dhe estetik. Këtu mund të përmendim fjalët: *belkëputura, flokëbanusheja, bailukeprera, qepallëndendur - tatëpjetë, leshverdha lozonjare, gush’ e llërë e gjibardhoshe, shtatlëkundura pallua, mesholllekëputura, sysorkadhe, vashë leshrafloriri etj.* Mitrush Kuteli do t’a cilësonte Lasgushin si *poetin shqiptar që mendon, flet dhe shkruan vetëm shqip*¹⁶

“*M’u shti vashëza në gjumë*

¹³ Aurel Plasari, Don Kishoti zbret në Shqipëri, Naim Frashëri, Tiranë 1990, f. 151-152

¹⁴ Luan Topçiu, Tekstualizëm dhe stil, Light, Tiranë 2003, f. 115

¹⁵ Ilir Shyta, Bibliografi e arsyetuar për jetën dhe veprën letrare të Lasgush Poradecit, DIJA, Pogradec 2009, f. 57-58

¹⁶ Mitrush Kuteli, Vepra letrare, Naim Frashëri, Tiranë, 1991, f.208

*E ëmbla-mi-shoqe-shumë,
Do t'a marr t'a kem për fare,
Moj lesh-verdhë-lozonjare”*

(Vate Prilli)

Në këtë mënyrë, Poradeci krijoi fjalorin e tij, i cili është studjuar hollësisht pas viteve '90, atëhere kur pati dhe një interes më të lartë për të njohur figurën e këtij kolosi të letrave shqipe. *“Krijimet gjuhësore lasgushiane, jo vetëm që janë të befta për receptorin, por në lidhje me tekstin dhe kontekstin ato apelojnë në vetëdijen, përvojën, intuitën e lexuesit për bashkëpunim mendor, shpirtëror dhe emocional.”*¹⁷

Vasha e Lasgushit është sa tokësore po aq edhe hyjnore. Ajo është nazemadhe, lozonjare, por edhe shkaktare për vuajtjen djaloshare të trimit. Të dy protagonistët luajnë lojën e dashurisë duke u hedhur në liqerin e saj pa menduar asgjë tjetër, që mund t'i lëndojë ata. Edhe në qoftë se lëndohen dhe do të ndiejnë dhimbje, ata janë të sigurt që do të jenë heronj të një dhimbje të bukur.

*“Haj të mirremi për dore,
Nep-ma zemrën që ma morre
Gjarpërushë pikëlore.*

*M'u vrapo q'andej matanë,
Më qëndro në zemër pranë,
M' vështro sa lot më lanë”*

(Gjarpërushja)

Mentaliteti i kohës dhe i një qyteti të vogël si Pogradeci grishin keqaz dashurinë e pazyrtafizuar rinore. Ky mentalitet dënon më ashpër vajzën duke sjellë kështu një mbyllje të saj në guaskën e turpfit dhe thashethemeve. Lasgushi e theu këtë barrierë me poezinë e tij. Ai guxoi t'i thotë lexuesit se dashuria nuk është mëkat, përkundrazi ajo është orbita rreth së cilës rrutullohet bota dhe ku në qendër të saj është femra. Në qoftë se nuk do të ekzistonte femra që është perëndesha e dashurisë nuk mund të ekzistonte as jeta, as poezia e poeti, siç shprehet edhe vetë Lasgushi: *“...poeti nuk mund të shkruajë po nuk pati një femër pranë.”*¹⁸

Figura e gruas intelektuale shfaqet në krijimet e Lasgushit, për t'i thurur lavdi një prej aktivisteve dhe arsimdashëseve shqiptare, Parashqvi Qiriazit, e cila ndoqi me interes dhe mbështeti zhvillimet politike në vend pa pushuar së shkruari mbi çështjen kombëtare. Ajo ishte një nga themelueset e drejtueset kryesore të Institutit Femëror “Kyrias” në Tiranë e Kamëz (1922-1933) që ishte një nga shkollat e mesme më dinjitoze në Shqipëri.

¹⁷ Luan Topçiu, Tekstualizëm dhe stil mbi veprën poetike të Lasgush Poradecit, Light, Tiranë 2013, f.196

¹⁸ Petraq Kolevica, Lasgushi më ka thënë..., 8 Nëntori, Tiranë 1989, f. 57

Për këtë arsye, Lasgushi krijoi poezinë “Lavdurim”, e cila nis me dedikimin *“Vashat shqiptare... Motrës së tyre së Naltë”*¹⁹ Midis të tjerash për këtë poezi, Lasgushi sqaron në shënimet e tij: *“Poezia është një simbol i bukur i procesit shqiptar të ndritjes së vashës shqiptare përmjet kulturës”*.

Lasgush Poradeci, ky lirik rebel që zgjodhi të jetonte në një kohë pa kohë

Lufta e heshtur dhe përjetshme që pati Lasgushi përgjatë kohës së regjimit komunist ishte me redaktorët e tij, të cilët ishin zgjatimet që përhapnin frikën e përbindshit me emrin diktaturë. Akademiku Moikom Zeqo kujton se në vitin 1974, në gazetën “Drita” kryeredaktori i hoqi vargjet e fundit të poemës kushtuar Heroit të Popullit Muharrem Çollaku me arsyen se heroi nuk luftonte me jatagan;

“Lum, bre Muharrem luani,

Dif me zemër e shpirt vugani.

Gjak të rridhte jatagani

Së preri koka gjermani”

Përgjigjja e Lasgushit do të ishte e menjëhershme, e hidhur dhe plot ironi ashtu siç i shkon përshtat një rebeli dhe antikonformisti si ai: *“Po poezia ka logjikën e saj. Pse kënga thotë dhe ju e pranoni se Enver Hoxha e mprehu shpatën dhe njëherë për situatën”*²⁰

Kundërshtarëve të tij, Lasgushi nuk do të mund të rrinte pa iu kushtuar një poezi, e cila është botuar pas viteve '90 me ardhjen e erës së re dhe vendosjes së demokracisë në Shqipëri me titullin “Redaktorëve të mij”. Dirigjimi kuptimor i kësaj poezie është në sinkroni të plotë me shtresën kuptimore të saj, duke sqaruar pikpamjen dhe qëllimin e poetit. Në këtë poezi dallohet qartë zemërimi dhe rebelimi i Lasgushit dhe një fakt dallues për këtë është përsëritja e fjalës redaktor, e cila ruan kuptimin e njëjtë. Zanoret dhe bashkëtingëlloret e fjalës redaktor, në vetvete do të ishin shtresat tingullore, që në kontekstin e struktures e intesifikojnë plotësisht kuptimin dhe domethënien e poezisë.

“Redaktorët zemër-pisë,

Fyenjës së poezisë,

Shpirt – katran që më qërtojnë

Janë qen që s'më kafshojnë.”

Lasgushi ishte Lasgush. Ai nuk mund të pranonte të ishte dhe të bëhej një poet i kornizave të kohës, të cilat diktonin se çfarë do të shkruaje dhe si të shkruaje. Poezia Lasgushit i rridhte nga shpirti dhe shpirti i tij nuk njihte kufi dhe barriera. Ai nuk do të gjunjëzohej kurrë përpara cencurës partiake komuniste. Lasgushi e dinte më mirë se kushdo tjetër se arti i vërtetë është i përjetshëm dhe ai do të shkruante për një kohë tjetër, vlerat e së cilës do të ishin pa afat skadence, duke u

¹⁹ Poezia është botuar për herë të parë në Demokratia, Gjirokastër, 14 nëntor 1931.

²⁰ Moikom Zeqo, Post Scriptum për Lasgush Poradeci (koha poetike e lirikut të madh), Web Ora News, Tiranë, 2017

përqsasur kështu me poetët botërorë, si Bodler, Shiler, Hajne etj. Studiuesi Luan Topçiu shkruan: *“Lasgush Poradeci dëshmoi se mbetet më e lartë e poezisë shqipe, kurse vetë shekulli në të cilin jetoi do të mbetet i mallkuar prej hijes së tij. Jeta dhe vepra e tij përbëjnë një fat për poezinë shqipe dhe për gjithë kulturën shqiptare në përgjithësi. Me emrin e tij tashmë të shëndruart në simbol, çdo shqipfolës në mënyrë inkoshiente ka parasysh emancipuesin më të madh të lirikës sonë kombëtare, reformatorin që e ngriti poezinë shqipe në kuta evropiane. Prania e një poeti me të tilla përmasa në një letërsi kombëtare jep mundësinë për të dale me dinjitet në hapësira kontinentale dhe botërore.”*²¹

Lasgushi sakrifikoi veten dhe jetën e tij për të bërë art dhe sipas tij *arti ka vetëm një klas, atë të parin*²². Vepra e Lasgush Poradecit është e pavdekshme. Ajo do të jetojë në përjetësi, ashtu siç ishte dëshira e këtij liriku rebel, që nuk u thye nga tallazet e kohës në të cilën jetoi, por eci trimërisht drejt dallgëve dhe përplasjeve të jetës.

Përfundime

Lasgush Poradeci, me dy vëllimet e tij në poezi “Vallja e Yjeve” dhe “Ylli i Zembrës” e shpreh qartë që ai është një lirik i lindur dhe idili i tij më i madh është dashuria. Me ardhjen e tij në poezinë shqipe ndryshon mënyra e të konceptuarit të ndienjës së dashurisë.

Për herë të parë në letërsinë shqiptare trajtohet me mjeshtëri dhe lirizëm të hollë bota intime e të dashuruarve, të cilët fusin në funksion kujtesën për të përjetësuar momentet magjike të erotizmit të tyre.

Lasgushi ka meritën e madhe në lëvrimin e dhe pasurimin e potencialit të gjuhës shqipe, në të cilën krijoi të gjithë veprimtarinë e tij letrare.

Ai ndryshoi gjithashtu konsideratën dhe vlerësimin për figurën e femrës shiptare, vashës, si një muzë me të cilën pati një lidhje të përjetshme.

Lasgushi nuk u dorëzua rregullave që diktonte censura e redaktorëve të tij komunistë, po ai i qëndroi besnik shpirtit dhe frymëzimit të lire të poetit.

Arti i vërtetë është i përjetshëm dhe Lasgushi do të shkruante për një kohë tjetër, vlerat e së cilës janë pa afat skadence, duke u përqsasur kështu me poetët botërorë, si Bodler, Shiler, Hajne etj.

BIBLIOGRAFIA

Demokratia, Gjirokastër, 14 nëntor 1931

Hamiti, Sabri, Letërsia moderne shqiptare, Albas, 2002

Kadare, Ismail, Ftesë në studio, Naim Frashëri, Tiranë, 1990

Kuteli, Mitrush, Vepra letrare V, Naim Frashëri, Tiranë, 1990

²¹ Luan Topçiu, Tekstualizëm dhe stil mbi veprën poetike të Lasgush Poradecit, Light, Tiranë 2013, f.23

²² Ismail Kadare, Ftesë në studio, Naim Frashëri, Tiranë 1990, f. 91

- Kolevica, Petraq, Lasgushi më ka thënë ..., 8 Nëntori, Tiranë, 1989
- Plasari, Aurel, Don Kishoti zbret në Shqipëri, Naim Frashëri, 1990
- Shyta, Ilir, Bibliografi e arsyetuar për jetën dhe veprën letrare të Lasgush Poradecit, D.I.J.A, Pogradec, 2009
- Topciu, Luan, Tekstualizëm dhe stil mbi veprën poetike të Lasgush Poradecit, Light, Tiranë, 2003
- Zeço, Moikom, Post Scriptum për Lasgush Poradeci (koha poetike e lirikut të madh), Web Ora News, Tiranë, 2017

**ANXHELA LILO
OLGER BRAME**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë
anxhelalilo23@gmail.com
olgerbrame@yahoo.com**

KONSTATIME MBI SISTEMIN FOLJOR TË PËRDORUR NË VEPRËN E SAMI FRASHËRIT

Abstrakt

Në historinë e zhvillimit të një kombi periudhat më të ndritura të tij, janë njëkohësisht edhe momentet më të rëndësishme të zhvillimit të gjuhës. Mes shumë emrave të shquar të rilindësve të cilët kanë dhënë ndihmesa të vyera për gjuhën shqipe, kemi përzgjedhur një nga lëvruesit më të ndritur dhe më të palodhur, siç është Sami Frashëri. Në këtë kontekst duke marrë për bazë kontributin e tij të çmuar, për një studim të vlefshëm filologjiko-gjuhësor i jemi referuar kryeveprës së tij “Shqipëria ç’ka qënë, ç’është e ç’do të bëhet” duke vënë në qendër një nga pjesët më të rëndësishme të ligjëratës, siç është folja. Vetë pjesa e ligjëratës e marrë në trajtim është parë në aspektin morfologjik duke nxjerrë në pah veçoritë e formave dhe kategorive gramatikore të saj. Nëpërmjet hulumtimit dhe shembujve konkretë të vjelë nga vepra kemi mundur të bëjmë interpretimet dhe klasifikimet e duhura duke nxjerrë në pah disa prej veçorive të sistemit foljor të përdorur në këtë vepër. Kështu, nga rezultatet e arrira themi se qasja ndaj kësaj pjese ligjëratare paraqet rëndësi të veçantë për studimet gjuhësore dhe ky punim tregon qartë për vendin që duhet të zërë folja në studimet gjuhësore, ndihmon për përshkrimin dhe analizën e formave dhe kategorive gramatikore përkatëse si dhe kontribon në një punim real të sistemit foljor të përdorur në veprën e Sami Frashërit.

Fjalët kyç: *Sami Frashëri, folja, aspekte gramatikore, aspekte leksikore*

Hyrje

Vepra e Sami Frashërit, kjo pasuri kombëtare, ka qënë vazhdimisht objekt studimi dhe referimi për mjaft breza lexuesish të thjeshtë dhe studiuesish. Në këtë kontekst edhe punimet në lidhje me të kanë qënë të shumta.

Krijimtaria e Samiut në gjuhën shqipe është e lidhur tërësisht me ideat e lëvizjes kombëtare për çlirim, me nevojat e shkollës e të kulturës kombëtare. Pa dyshim ai është një nga themeluesit e saj.

Vepra më e njohur e Sami Frashëri “Shqipëria ç’ka qënë, ç’është e ç’do të bëhet”, ka rëndësi të madhe dhe me këtë vepër ai la një trashëgimi të pasur për kulturën shqiptare.

Interesi ynë ishte që kjo vepër e madhe e Rilindjes, manifesti politik e ideologjik i saj të shihej nën një këndvështrim tërësisht gjuhësor. Për këtë ne u fokusuam në

një analizë modeste të karakterit gjuhësor, e cila lidhej me aspekte leksiko-gramatikore të përdorimit të foljeve në këtë vepër. Për realizimin e një përshkrimi dhe analizimi sa më të plotë dhe të qartë të sistemit foljor të Sami Frashërit në këtë vepër, kemi marrë në shqyrtim botimin me variantin sa më afër origjinalit të shkrimit, me qëllim që edhe vjelja dhe analizimi të bëhej mbi këtë bazë. Vjelja e materialit shërbeu si baza kryesore e punimit, material, i cili u ballafaqua me studime dhe vepra normative që trajtojnë aspekte semantiko-gramatikore të foljes në gjuhën shqipe, duke realizuar në këtë mënyrë një përshkrim dhe mandej një analizë rreth materialit faktik të vjelë, për të dalë edhe në përfundimet përkatëse.

Aspekte të sistemit foljor në veprën e Sami Frashërit

Ndarja e fjalëve në pjesë ligjërata a lloje fjalësh është një koncept bazë dhe i domosdoshëm i disiplinës së morfologjisë. Folja përbën atë pjesë të ligjërates që emërton një veprim si proces të lidhur drejtpërdrejt ose tërthorë me një kohë dhe vetë të caktuar. Ajo është pjesë e ndryshueshme e ligjërates dhe zë vendin qendror në fjali, midis kryefjalës dhe kallëzuesorëve, kundrinorëve e rrethanorëve.²³ Midis përkufizimeve që janë bërë foljes vlen të vihet në vëmendje dhe përkufizimi i Sami Frashërit:” *Folja është një fjalë që tregon një farë bërje a qenie*”²⁴

Vepra “*Shqipëria ç’ka qenë, ç’është e ç’do të bëhet*”, me vlerat e saj e nxjerr në pah Samiun në disa drejtime: si njeri politik, demokrat e patriot; si erudit; si artist e mbi të gjitha si gjuhëtar. Gjuha dhe konkretisht sistemi foljor i saj në këtë vepër, përbëjnë edhe objektivin e punimit.

Gjatë studimit të kësaj vepre në aspektin morfologjik kemi hasur disa veçori të përdorimit të foljes, ku përmes sistemit foljor dhe veçantive që autori ka përdorur themi se kjo vepër mbart vlera të mëdha gjuhësore. Dimë se foljet në gjuhën shqipe i kemi me kuptim të plotë leksikor por përveç këtyre kemi edhe disa folje të cilat e humbasin kuptimin e tyre të plotë dhe kthehen në fjalë shërbyese me funksion thjesht gramatikor²⁵. Ndër këto folje ato që kanë disa funksione përdorimi janë fillimisht foljet *kam* dhe *jam*, për të vazhduar më pas me foljet me vlerë modale dhe foljet të cilat shprehin mënyrën e veprimit.

Në sistemin foljor të shqipes, vendin e parë të foljeve ndihmëse e zënë foljet *kam* dhe *jam*, si ndër foljet më karakteristike të gjuhës shqipe.²⁶ Përdorimi i tyre më i zakonshëm është ai me kuptim të plotë leksikor dhe kjo formë vihet re mjaft e përdorur në veprën e Sami Frashërit. Duke qenë se tre ndarjet e veprës “*Shqipëria ç’ka qenë ç’është e çdo të bëhet*” i përkasin kohës së shkuar, të tashmes dhe së ardhmes, në funksion të trajtimit të veprës do të vendosen edhe kohët e foljes. Si e tillë, folja *jam*, del e përdorur në kohën e tashme, në kohën e pakryer dhe në

²³ Bahri Beci, *Gramatika e gjuhës shqipe*, EDFa, Tiranë, 2010, f. 94.

²⁴ Fatmir Agalliu, *Çështje të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe*, Tiranë, 1988, f. 225.

²⁵ Akademia e shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipë 1*, Tiranë, 2002, f. 260.

²⁶ Koleç Topalli, *Sistemi foljor i gjuhës shqipe*, Plejad, Tiranë, 2010, f. 105.

kohën e ardhme. Në veprën “*Shqipëria ç ‘ka qenë ç ‘është e çdo të bëhet*” folja *jam* është përdorur më dendur në mënyrën dëftore koha e tashme *është*, në kohën e pakryer *ishin* dhe në kohën e ardhme *do të jenë*. Më rrallë folja *jam* del në mënyrën lidhore *të jetë, të jenë, të jemi*. Këtë folje autori e ka përdorur më shumë në vetën e tretë numri shumës (*janë*) në të treja kohët (*janë, ishinë, do të jenë*). Forma e së pakryerës nga aspekti fonetik paraqet një shtim të *ë*-së fundore. Gjithashtu është përdorur mjaft edhe veta e tretë njëjës (*është, ish, do të jetë*) në të treja kohët. Në këtë vetë vihen re disa raste, në një numër të vogël, ku folja *ishte* del në trajtën e shkurtuar *ish*, ose në variantin e apostrofuar pa *ë* fundore: *është*²⁷. Një përdorim më të vogël të foljes *jam* e gjejmë në vetat e tjera si: në vetën e tretë shumës (*jemi*) e cila del e përdorur shumë pak herë ndërsa në vetën e dytë njëjës dhe shumës nuk del e përdorur në asnjë rast.

Llatinët e të tjerë kombe t’ Italisë janë prej farës së Pelasgëvet... (fq.7)

Po edhe këta Helenë, q’erdhë n’ata vënde, ishinë prej një fare me pelasgëtë... (fq.8)

Kjo besë, të cilënë Greqt’ e Llatinët e zgjeruan’ e e zbukuruanë më teprë, është edhe sot n’ Evropë... (f.8)

Nga të parët ish edhe fëmij e Kastriotit, nga e cila dolli ndjesëmadhi Skënderbeu... (f.15)

Përveç funksionit të saj, si folje me kuptim të plotë leksikor, folja *jam* shërben edhe si *folje ndihmëse* për të ndërtuar forma analitike të foljes. Në këtë kontekst ajo e humbet kuptimin leksikor dhe kthehet në fjalë shërbyese me funksion thjesht gramatikor. Kështu folja *jam* i vendoset pjesores së foljes themelore duke ndërtuar format analitike të së kryerës dhe të kohës më se të kryer²⁷. Në pjesën më të madhe të veprës vihet re se folja *jam* si ndihmëse ka shërbyer më shumë për të formuar kohën e së kryerës dhe kryesisht përdoret në vetën e tretë njëjës dhe shumës. Në kohën e më se të kryerës del më pak e përdorur dhe në një rast të vetëm ajo formën kohën e kryer të tejshkuar.

Janë shtrënguarë të shkruajnë greqisht, llatinisht... (f.31)

S’është prishur e ndryshuarë, duk me mos pasurë... (f.25)

Kur këta ishinë dëbuarë... (f.15)

Kështu qe ndarë Shqipëria... (f.16)

Krahas përdorimit të foljes *jam* si folje me kuptim të plotë leksikor dhe si folje ndihmëse do të vemë në dukje dhe funksionin e saj si *folje gjysmëndihmëse*. Kështu siç dihet foljet gjysmëndihmëse përdoren me kuptim leksikor të zbehur, duke e humbur kështu mëvetësinë e tyre si folje të zakonshme²⁸. Si folje gjysmëndihmëse do të merren: folja këpujore *jam*; foljet me vlerë modale dhe foljet që përdoren për të shprehur veprimin. Në këtë kontekst do të nxjerrim në pah foljen *jam* si këpujë. Në veprën e Sami Frashërit *përdoret dendur folja*

²⁷ Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 260.

²⁸ Ali Jashari, *Gjuha Shqipe*, Promo Print sh.p.k, Korçë, 2012, f. 203.

këpujore me pjesë mbiemërore (*jam + mbiemër*) në funksion të rritjes së shprehësisë së veprës për të nxjerrë në pah cilësitë e shqiptarëve. Mbiemrin e gjejmë të përdorur në të tri shkallët (pohore, krahasore, sipërore) por më shumë e gjejmë të përdorur në shkallën pohore dhe pjesërisht në atë sipërore. Pas përdorimit mbiemëror, një vend të rëndësishëm zë edhe folja këpujore me pjesë emërore, e cila shprehet me emra konkretë edhe me emra abstraktë. Me një përdorim shumë të vogël shfaqet folja këpujë me pjesë përemërore, e cila përdoret vetëm katër herë, me katër përemra të ndryshëm, dëftor, i cili del në formën dialektore (*ay*), pronor dhe dy herë del me përemër të pacaktuar.

Ata njerës, që gjendeshin më parë tyre n'Evropë, **ishin t.egërë**... (f. 5)

Shqipëtarëtë janë m'i vjetër' i kombeve t' Evropësë... (f. 5)

Thuhetë që Illyrianët **ishinë shumë t'afërë** me Maqedonasit... (f. 9)

Trimi shqipëtar, nuk' **ish aq 'i pamët**, sa të mos marrë vesh... (f. 18)

Janë të tërë vëllezrë... (f. 113)

Folja *jam* si folje modale e cila ndiqet nga forma e pashtjelluar e tipit *për të larë*, e cila shpreh kuptimin modal të detyrimit por në një formë më të zbutur²⁹ nuk del e përdorur.

Folja *kam* me kuptim të plotë leksikor gjen një përdorim të madh në veprën e Sami Frashërit. Ashtu si foljen *jam* dhe foljen *kam* e gjejmë të përdorur në mënyrën dëftore, në kohën e tashme, të pakryer dhe të ardhme (*ka, kemi, bkanë, kishinë, do të kenë, do të ketë*). Kjo folje përdoret më shumë në kohën e tashme (*ka*) veta e tretë njëjës dhe në shumës kur autori përshkruan vlerat materiale dhe shpirtërore që ka Shqipëria. Gjithshtu një përdorim të madh ka dhe në kohën e pakryer me një trajtë karakteristike fonetike (***kishinë***) ku ashtu si tek forma *jam* dhe këtu ajo del dhe në variantin e apostrofuar pa *ë* fundore: (***kish***). Në krahasim me foljen *jam* u vu re se folja *kam* ka një përdorim më të madh në vetën e parë numri shumës (*kemi*). Gjithashtu edhe koha e ardhme përdoret shpesh. Ashtu si folja *jam* dhe veta e dytë njëjës e shumës e foljes *kam* nuk përdoret.

Ka fusha të gjera, nëpër të cilat rjedhinë lumënj... (f. 36)

Kishinë më pak vënt se ç'kanë sot... (f. 51)

Folja *kam* si folje ndihmëse krahasuar me foljen *jam* po me këtë funksion del e përdorur më shumë. Kryesisht ajo del e përdorur në mënyrën dëftore, në disa raste del edhe në mënyrën lidhore si (*të kenë qënë, të ketë dalë, të kenë mbushurë, të kenë mbaruarë, të ketë pjellë, të kem bërë*). Nga aspekti fonetik karakteristikë për Sami Frashërin është se edhe folja *kam* ashtu si folja *jam* del me një *ë*-fundore (***kishinë; ishinë***) dhe në formën dialektore të shkurtuar (apostrofuar) (***kish' apo ish'***). Veta që evidentohet më shumë në funksion edhe të atyre që autori tregon është veta e tretë njëjës dhe shumës e të kryerës (*ka dal, kanë punuarë*), e sidomos veta e tretë shumës (*kanë nxënë*) dhe në numër më të vogël del veta e tretë shumës e më se të kryerës (*kishinë poshtuarë*).

²⁹ Akademia e shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 264.

Edhe kombi i tërë ka marrë emërinë Shqipëtar... (f. 6)

Në ndryshim nga folja *jam*, e cila si folje modale nuk përdoret në këtë veprë, foljen *kam* si folje modale e gjejmë të përdorur tre herë, konkretisht:

Ka për të marrë gjak, ta dhuronjë... (f. 74)

S'e kishinë për të lënë... (f. 75)

Prandaj edhe Shqipëtarëvet me hir Tyrqia s'u **ka për të dhënë** gjë (f. 80-81)

Foljet *mund*, *duhet*, *do*, ashtu si foljet *kam* dhe *jam* përdoren edhe me kuptim të plotë leksikor por edhe si folje modale për të dhënë kuptimin modal të mundësisë ose të lejimit³⁰. Foljen ***mund*** e gjejmë pak të përdorur si folje me kuptim të plotë leksikor.

Mbret'i Epirit, që mundi Romanëtë e morri Greqinë... (f. 11)

Kudo që vinte, muntte e njeri s'i qëndronte dot kundrejt... (f. 17)

Si folje modale ajo del me një përdorim më të dendur. Më shumë del e përdorur në kohën e tashme të mënyrës dëftore, e ndjekur nga një folje në mënyrën lidhore në kohën e tashme dhe kryesisht mbizotëron veta e tretë numri njëjës dhe numri shumës, duke shprehur kuptimin e mundësisë. Në të gjitha përdorimet e foljes ***mund*** në vetën e tretë numri njëjës, u vu re se nga forma fonetike ajo përdoret në formën (***munt-*** duke u shurdhuar bashkëtingëllorja e zëshme në fund të foljes e duke u kthyer në bashkëtingëllore të shurdhët). Përveç formës zë zakonshme ***munt*** që del me një përdorim të madh, ajo që e bën të veçantë veprën e Sami Frashërit është shmangia nga norma, e cila rrit vlerat stilistike të gjuhës. Këtu do të vëmë në dukje disa forma dialektore si (***muntinë***, ***muntininë***, ***munjë***). Folja modale *mund* shoqërohet edhe nga folje me formën dialektore me ***-nj*** (***qëndronjë***, ***shpëtonjë***, ***bënjë***). Këto shmangie shpjegohen me ndikimin dialektor³¹.

Priste një kohë munt t'ikënj e të vejë... (f. 18)

Munt të bënjë punëra të mbëdha e të vyera... (f. 40)

Mos munjë ta prishnj' e ta gremisnjë Shqipërinë... (f. 80)

Sami Frashëri përdor tepër edhe foljen *mund* si folje modale për të mohuar mundësinë. Kështu ky ndërtim është formuar nga folja gjysmëndihmëse *mund* + *pjesëz mohuese*. Edhe këtu u vu re se autori për ndërtimin e kësaj trajte përdor format dialektore: (***mos + munjë***, ***s + muntinë***, ***s + munt***, ***nukë + mund***).

Mos munjë ta prishnj' e ta gremisnjë Shqipërinë... (f. 80)

Të cilëtë s' muntinë të vdisninë nga Perëndia... (f. 17)

S' munt të çkulet e të rëzonet kurrë... (f. 60)

Një folje tjetër modale e evidentuar në veprën e Sami Frashërit përbën dhe folja *duhet*, e cila shpreh kuptimin modal të detyrimit ose të domosdosë³². Si folje me kuptim të plotë leksikor ajo përdoret në një masë të vogël. Në këtë rast ajo ndiqet

³⁰ Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 261.

³¹ Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gjuha Jonë 1*, Tiranë 1989, f. 33.

³² Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 263.

nga një emër a përemër që shërben si kryefjalë e saj. Në ato pak raste që evidentuam ajo përdoret e ndjekur nga një emër ndërsa me përemër përdoret vetëm një herë, e konkretisht me përemrin e pacaktuar (*çdo*):

Duhetë pra që Shqipëria të mos shkeletë kurrë prej të huajsh...(f.40)

Duhesh që një nga të bijtë të vinte në Krujë...(f. 17)

Duhetë që çdo shqipëtar të ketë gjithënjë, nat' e ditë, ndër mënt e në zemrë shpëtimn' e Shqipërisë...(f. 107)

Si folje modale ajo del e përdorur vetëm në kohën e tashme të mënyrës dëftore. Ndiqet nga lidhorja dhe del në vetën e tretë njëjës por më shpesh në vetën e tretë numri shumës. Për nga ana fonetike, Samiu i përdor të dyja format dhe atë dialektore dhe atë letrare (*duhet, duhetë, duhësh*):

Shqipëtarëtë duhetë të jenë të zotë të ruajnë...(f. 49)

Për të mbajturë nder' e ti, duhet të tregohet' i zoti kuntrë anëmiqet...(f. 57)

Duhesh që një nga të bijtë të vinte në Krujë...(f. 17)

Një veçori tjetër e veprës së Sami Frashërit është se folja *do* si folje modale dhe si folje me kuptim të plotë leksikor del e përdorur vetëm një herë. Kur shpreh kuptimin modal të detyrimit ajo ndiqet nga pjesorja³³:

*Një bankë kombërishte **do ngrehurë** që kreit në Shqipëri...*(f. 100)

Do edhe kombin e ti...(f. 47)

Një klasifikim tjetër i foljeve është dhe ai që tregon mënyrën e veprimit. Në këtë grup kemi tri lloj foljesh të cilat tregojnë fillimin, vazhdimin dhe mbarimin e veprimit³⁴. Veçori e konstatuar në sistemin foljor të Sami Frashërit është se ai përdor vetëm folje të cilat shprehin fillimin e një veprimi. Edhe kjo mënyrë e veprimit ka një përdorim të kufizuar. Folja që ai përdor në këtë rast është folja *zë* e cila del në format (*zën, zunë, zu, zë, zuri*) e ndjekur nga lidhorja, ndërsa foljet që tregojnë vazhdimin dhe mbarimin e veprimit nuk i gjejmë të përdorura në këtë vepër.

*Ato **zën' të lulëzojnë** e xbukurohenë në çast...*(f. 66)

Sa humpnë gjuhën' e tyre e zunë të flasin sërabisht...(f. 14)

Në këndvështrimin tonë, në veprën e Sami Frashërit nuk kemi lënë pa analizuar edhe përdorimin e foljeve kalimtare dhe jokalimtare. Siç dihet, këto dy grupe foljesh ndryshojnë nga njëra-tjetra sepse në të parën veprimi nuk mbetet tek ai që e kryen, por bie mbi një person apo send ndërsa në të dytën veprimi mbetet tek ai që e kryen. Në këtë vepër u vu re se autori i përdor në një numër të madh foljet kalimtare në krahasim me ato jokalimtare. Të dyja grupet e foljeve dalin në mënyra dhe në në kohë të ndryshme dhe në forma dialektore. Ndërsa foljet kalimtare të zhdrejta dalin shumë rrallë.

*Edhe këta **prunë** në këtë vënt ditjen e të bërit shtëpi me mur...*(f. 5)

*Pelasgëtë **kishinë** një besë të bukur' e vjershëtore...*(f. 8)

³³ Po aty, f. 264.

³⁴ Akademia e shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 264.

Edhe kombi i tërë ka marrë emërinë Shqipëtar... (f. 6)

Do të shpëtonjë e të ndërtohetë me një mëndyrë që të mos ketë shëmbëllë në jetët... (f.73)

Kaqë kombe, që *janë shuarë*, mos pandehni se vdiqin' a *u vranë* të tërë; jo kurrë; po u *përzenë* me të tjerë kombe, *muarrë* gjuhën' e atyre... (f. 25)

Vëllezëritë tanë që *rojnë* jashtë Shqipërisë... (f. 7)

Ca nga këta Pelasgë *u hodhë* përtej den' Adriatik... (f. 7)

Duallë disa mbretër të fortë e të ndriturë... (f. 11)

Romanëtë *u dhanë* funt Frygaset e Thrakaset... (f. 10)

I *faleshinë* djellit, hënësë, yjvet të mëdhenj... (f. 8)

Klasifikimi i foljeve në zgjedhime përbën një tjetër ndarje të foljeve në veprën e Sami Frashërit. Të tri zgjedhimet e rregullta dhe ai i parregullt, janë të përdorura nga autori. Në një masë të madhe gjejmë të përdorur zgjedhimin e parë, në të cilin përfshihen foljet me temë në zanore ose grup zanoresh, që në vetën e parë, të dytë dhe të tretë njëjës të kohës së tashme marrin mbaresat *-j, -n, -n*. Shumë folje dalin me **formën dialektore** *-nj*. Duke qënë se ky është dhe një nga zgjedhimet më prodhimtarë edhe në veprën e Samiut shumica e foljeve klasifikohen në këtë zgjedhim. Në zgjedhimin e dytë përfshihen foljet me temë me bashkëtingëllore dhe me mbaresë zero³⁵. Edhe ky zgjedhim në këtë vepër ka një përdorim të madh por i krahasuar me zgjedhimin e parë është më i kufizuar. Veçori e këtij zgjedhimi është se ai përfshin trajta të vjetra foljore (*duallë*), trajta foljore të ndërtuara me *-nj* të cilat krahasuar me zgjedhimin e parë i ndeshim më shumë në foljet e zgjedhimit të dytë dhe trajta foljore me mbaresën *-në/ën*. Zgjedhimi i tretë përfshin foljet me temë me zanore, të cilat në tri vetat e njëjësit të kohës së tashme të mënyrës dëftore dalin me mbaresë zero³⁶. Foljet e këtij zgjedhimi hasen më pak në përdorim, në krahasim me zgjedhimin e parë dhe të dytë.

Foljet e parregullta në veprën e Samiut i gjejmë me një përdorim shumë të kufizuar. Në foljet e rregullta supletive u vu se ato dalin të gjitha në përdorim po ato që përdoren më shumë janë foljet: *vij (erdhë) jap (dhënë) dhe rri(ndenja)* ndërsa tek foljet e parregullta supletive më shpesh del folja *them* dhe *lë*, një herë përdoret folja *vdes* ndërsa folja *vete* nuk del asnjëherë në përdorim. Edhe në foljet e parregullta u vunë re një sërë formash dialektore si: *ndenji, erthmë, patnë, arthë, ndënjçimë, shohënë etj*. Format joveprore të foljeve dalin me mbaresa në forma të veçanta dialektore: *thuhëshë (f.6), thuhetë, (f.7), ndaheshinë, (f.9), mbahëshinë (f.10), shtohësh (f.14), kthehetë, bashkohetë (fq.15), duhesh (f.17), hidhësh, (f.24), shtohenë, xbukurohetë (f.37), ngrihetë (f.38), lehcohenë (f.99), shohëmë (f.100), ndjehetë (f.103), zihenë, dërgohenë (f.104), paguhenë, kthehetë (f.105), mendohemi (f.106), gënjehemi (f.112).*

³⁵ Akademia e shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 279.

³⁶ Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipe 1*, Tiranë, 2002, f. 279.

Në formën veprorë, dalin format karakteristike dialektore të toskërishtes, p.sh.: *quajn* (f.6) *urdhëroninë*, *përzininë* (f.16), *xgjatesh*, *qeverisesh*, (f.11) *kuptoninë* (f.9) *do t'i shtypnjë* (f.67), *do të kuxojnë*, *do të më heqç* (f.71), *kanë lidhurë*, *kanë genë*, *kanë humburë* (f.23) etj.

Karakteristikë e gjuhës së Samiut është shtimi i *ë*-së fundore më së shumti (*kishinë*, *ishinë*, *mësoninë*, *qeverisinë*), por dhe rënia e *ë*-së fundore, pra përdorimi i trajtave të shkurtuara si (*ish*, *është*, *kish*). Gjithashtu shpesh del e përdorur edhe forma foljore me *-nj*.

Përfundime

Sistemi morfologjik i shqipes, krahas prirjeve të zakonshme, karakterizohet edhe nga zhvillime të veçanta të cilat bëhen objekt i studimeve të ndryshme gjuhësore. Kështu jo pa qëllim në punimin tonë zgjodhëm një nga figurat më të shquara të periudhës së Rilindjes Kombëtare sepse vepra e tij është në vetvete një ndihmë e shquar në pasurimin e gjuhës shqiptare, gjë që ai e realizon me të gjitha mënyrat dhe mbart disa veçanti të cilat e bëjnë këtë punim edhe më interesant. Siç e theksuam që në krye të punës, ky punim është një përpyetje modeste për t'ju qasur foljes, si një nga pjesët më të rëndësishme të ligjëratës nga ana leksiko-gramatikore dhe për të hedhur dritë mbi disa aspekte mbi sistemin foljor. Sistemi foljor në penën e Samiut merr vlera të veçanta dhe na nxjerr në pah edhe përkatësinë e saj dialektore. Jo pa qëllim zgjodhëm një nga pjesët më të rëndësishme të ligjëratës siç është folja, sepse ajo është dhe bërthama e fjalisë. Ndërsa si folje gjysmëndihmëse konstatuam se përdoret dendur folja këpujore me pjesë mbiemërore në funksion të rritjes së shprehësisë së veprës për të nxjerrë në pah cilësitë e shqiptarëve. Me një përdorim shumë të vogël na u shfaq folja këpujë me pjesë përemërore, e cila përdoret vetëm katër herë, me katër përemra të ndryshëm. Edhe folja *kam* gjen një përdorim në të tre funksionet e saj. Në krahasim me foljen *jam* u vu re se folja *kam* ka një përdorim më të madh në vetën e parë numri shumë (*kemi*). Gjithashtu edhe koha e ardhme përdoret shpesh. Ashtu si folja *jam* dhe veta e dytë njëjës e shumë e foljes *kam* nuk del e përdorur. Në ndryshim nga folja *jam*, e cila si folje modale nuk përdoret në këtë vepër, foljen *kam* si folje modale e gjejmë të përdorur tre herë, konkretisht. Nga analiza e bërë konstatuam fillimisht se dy foljet më karakteristike të gjuhës shqipe si *jam* dhe *kam* kanë një përdorim të madh në këtë vepër. Përdorimi i tyre në këtë vepër del në të treja funksionet si: folje me kuptim të plotë leksikor, si folje ndihmëse dhe si gjysmëndihmëse. Vumë re se kohët më të përdorura janë e shkurara, e tashmja, e ardhmja në funksion edhe të tre ndarjeve të veprës. Nga shqyrtimet e bëra folja *jam* na del e përdorur më dendur si folje me kuptim të plotë leksikor dhe si folje ndihmëse. Veçori në këtë vepër na rezultuan edhe në foljet modale,

mund, duhet do. Kështu vumë re se folja *mund* si folje me kuptim të plotë leksikor del shumë pak e përdorur ndërsa përdorimin më të madh e gjen si folje modale. Përveç formës së zakonshme *munt* që del me një përdorim të madh, ajo që e bën të veçantë veprën e Sami Frashërit është shmangia nga norma, e cila rrit vlerat stilistike të gjuhës si (*muntnë, muntinë, munjë*). Sami Frashëri përdor tepër edhe foljen *mund* si folje modale për të mohuar mundësinë duke përdorur format dialektore (mos + munjë, s + muntinë, s + munt, nukë + mund). Edhe folja *duhet* si folje me kuptim të plotë leksikor përdoret në një masë të vogël. Në ato pak raste që evidentuam ajo përdoret e ndjekur nga një emër ndërsa me përemër përdoret vetëm një herë, e konkretisht me përemrin e pacaktuar (*çdo*) ndërsa në lidhje me foljen *do* si folje modale dhe si folje me kuptim të plotë leksikor vumë re se ajo del e përdorur vetëm një herë. autori i përdor në një numër të madh foljet kalimtare në krahasim me ato jokalimtare. Të dyja grupet e foljeve dalin në mënyra dhe në kohë të ndryshme dhe në forma dialektore. Ndërsa foljet kalimtare të zhdrejta dalin shumë rrallë. Gjithashtu u konstatua se foljet dalin të përdorura më shumë në formën veprorë. Një tjetër aspekt përbën dhe klasifikimi i foljeve në zgjedhime. Autori i përdor tri zgjedhimet e rregullt dhe atë të parregullt të cilët në të shumtën e rasteve dalin në forma dialektore si me (nj/ në/ën). Vumë re se zgjedhimi i parë është më tepër i përdorur në krahasim me zgjedhimin e dytë dhe të tretë. Ndërsa foljet e zgjedhimit të parregullt na dolin më një përdorim shumë të kufizuar. Në foljet e parregullta supletive më shpesh del folja *them* dhe *lë*, një herë përdoret folja *vdes* ndërsa folja *vete* nuk del asnjëherë në përdorim.

Format dialektore përbëjnë një veçori të sistemit foljor në veprën e S. Frashërit duke i dhënë kështu veçanti dhe vlera stilistikore gjuhës së tij. Kontatua se karakteristikë për të gjitha foljet është shtimi i *ë*-fundore gjithashtu dhe rënia e saj, duke na dhënë formën e shkurtuar të foljeve. Forma të tjera dialektore të përdorura dendur në këtë veper janë dhe format me *-nj* dhe me mbaresën *-në/ën*. Gjithashtu një karakteristikë tjetër përbëjnë edhe foljet të cilat dalin në trajta të vjetra dialektore si (*vate, duallë, suallë*). Kështu themi se këto forma përbëjnë një burim veçantie të veprës së S. Frashërit. Duhet të theksojmë se meritë e veçantë e tij është kombinimi i natyrshëm i formave të ndryshme dialektore me variante letrare, gjë që shënon një vlerë më tepër në fizionominë e tij prej shkrimtari gjithëkombëtar.

BIBLIOGRAFI

Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gjuha Jonë 1*, Tiranë 1989

Akademia e Shkencave e Shqipërisë, *Gramatika e gjuhës shqipë 1*, Tiranë, 2002

- Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Historisë, Historia e Shqipërisë II, Tiranë, 1984.
- Beci, B., *Gramatika e gjuhës shqipe*, EDFFA, Tiranë, 2010
- Çollaku, Sh., Mendimi iluminist i Sami Frashërit, Tiranë, 1986.
- Demiraj, SH. Gjuha Shqipe, Probleme dhe disa figura të shquara të saj, Glubus R, Tiranë, 2003.
- Fatmir Agalliu, *Çështje të morfologjisë së gjuhës së sotme shqipe*, Tiranë, 1988
- Frashëri, S. Vepra 2, Istanbul, 1889-98.
- Frashëri, S. Vepra 7, Istanbul, 1886.
- Jashari, A., *Gjuha Shqipe*, Promo Print sh.p.k, Korçë, 2012
- Reso, E. Pikëpamjet filozofike, politike dhe shoqërore të Sami Frashërit, Sh.B. “8 Nëntori” Tiranë, 1980
- Topalli, K., *Sistemi foljor i gjuhës shqipe*, Plejad, Tiranë, 2010
- Xholi, Z. Mendimtarë të Rilindjes Kombëtare, Sh.B. “8 Nëntori”, Tiranë, 1987
- Xholi, Z. Sami Frashëri, Sh.B. “8 Nëntori”, Tiranë, 1978

NELI NAÇO

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë
nelinaco@hotmail.com

NOCIONE MBI ZGJERIMIN E DIJES LETRARE NË SISTEMIN E EDUKIMIT

Abstrakti

Ky artikull është ndërtuar duke u mbështetur në përfundime të nxjerra nga një përvojë e gjatë vetjake gjatë procesit të mësimdhënies së letërsisë në nivele të ndryshme të shkollimit. Disa opinione pragmatike morën formën e vëzhgimeve më të thelluara dhe ne u përpoqëm t’i rendisim më shumë në formën e një filozofie të re në mësimdhënien e letërsisë, sesa si një studim i mbështetur në statistika të mirëfillta. Zgjerimi i dijes letrare, si një pjesë e lidhur ngushtë edhe me dijen gjuhësore, është pjesë e rëndësishme e formimit të njeriut dhe qytetarit të Europës. Dija letrare sipas mendimit tonë është pjesa e nevojshme dhe e munguar e çdo individi, i cili është duke u përshtatur për t’u shndërruar në qytetarin e denjë të Europës. Që prej traditave të Humanizmit dhe Rilindjes Europiane formimi paralel i individit si shkencëtar dhe humanist në të njëjtën kohë nuk ka qenë kontradiktor. Sot individi, qoftë qytetarit i Europës apo qytetari i Shqipërisë kanë nevojë për të zhvilluar nocionin e humanes që duhet të jetë pjesë e sistemit të edukimit dhe në pjesën më të madhe duhet të merret përmes edukimit letrar. Kjo ide e jona ka përkuar me rekomandime të Europës sipas të cilave edukimi letrar duhet të jenë pjesë përbërëse e kurrikulës “në të gjitha nivelet e sistemit të edukimit”. Edukimi letrar, dija letrare dhe humaniste duhet të jetë pjesë përbërëse e formimit të çdo qytetari të Europës, që nga studiuesi i shkencave deri tek individi i thjeshtë.

***Fjalë kyç:** formimi letrar, literarische Bildung, vlerat humane, kurrikula letrare.*

Abstract

This article was written relying on conclusions drawn based on a long, personal experience during the process of teaching Literature in different school levels. Some pragmatic opinions were shaped into deeper observations and we tried to classify them in a form of a new philosophy of teaching Literature rather than in the form of study based on genuine statistics. Enhancing literary knowledge, as a part which is closely connected to language knowledge, is an important part of human and European citizen’s education. In our opinion the literary knowledge is every individual’s (who is adapting himself to be turned into Europe’s worthy citizen) necessary and missing part. Starting with the traditions of Humanism and European Renaissance, there seems to be no contradiction as regards parallel or simultaneous education of a person, both as a scientist and as a humanist. Nowadays, a certain individual, be it a European citizen, or an

Albanian citizen, need to develop the notion of humanism which should be part of the education system and should at most be received through literary education. Our idea coincides with the recommendations given by Europe, based on which, literary education should be an integral part of the curriculum “in all levels of the education system”. Literary education, literary and humanist knowledge, should be an integral part of each and every European citizen’s education, from the scholar to the common man.

Key word: *literary education, literarische Bildung, human values, literary curricula.*

Formimi i përgjithshëm letrar dhe vlerat humane të tij

Formimi letrar i nxënësit është parë si një pjesë e rëndësishme e formimit të përgjithshëm të nxënësit në arsimin parauniversitar sepse ai ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në formimin human të qenies njerëzore, por edhe në formimin plural të qenies njerëzore; ndikon në krijimin e një karakteri njerëzor të hapur mendërisht dhe të thellë në gjykim, një karakteri të pavarur psikologjikisht; një karakteri i cili është i prirur të krijojë një hierarki të drejtë të vlerave humane dhe t’i përdorë ato në kontekste të vështira duke zgjidhur drejt situatat e komplikuar. Në këto rrethana mësimdhënia e letërsisë merr vlera të veçanta sepse ka të bëjë me formimin e qenies humane në përgjithësi dhe jo vetëm me formimin e atyre pak kërkuesve në fushën e kërkimit letrar dhe shkencës letrare në përgjithësi.

Jemi mësuar ta shohim formimin letrar të nxënësit si një pjesë të formimit të tij gjuhësor, mësimdhënien e letërsinë si pjesë e mësimdhënies së gjuhës amtare ose si pjesë e mësimdhënies së një gjuhe të dytë, por duhet bërë një dallim i cili ka të bëjë me vetë karakterin artistiko – estetik të letërsisë; ndërsa mësimdhënia e gjuhës ka të bëjë me një domosdoshmëri të lidhur me shkrimin në mënyrë të saktë të çdo lloj procesi të lidhur me aktivitetin e përditshëm njerëzor, deri tek shkrimi i saktë i punimeve shkencore në fusha të ndryshme (matematikë, fizikë, ekonomi, e të tjera); mësimdhënia e letërsisë synon një formim artistiko – estetik të qenies dhe si i tillë është parë realisht si diçka që mund të shmanget. Ne jemi të dijsëm që shumë njerëz (shpeshherë edhe me formim të plotësuar kërkimor dhe shkencor) e shmangin edukimin letrar, duke e parë ose si një plotësues të dorës së dytë të qenies, ose si një plotësues i tipit alternativ. Shprehje të tilla si: “nuk kam kohë të lexoj”, “nuk më pëlqen letërsia apo arti”, “duhet të realizoj këtë plan shkencor” e të tjera, e ilustrjnë qartë këtë fakt. Ndërkohë formimi gjuhësor mund të jetë pothuajse i plotë apo i realizuar dhe i shërben individit në realizimin e projektit të tij. Dhe në fakt edhe mund të vazhdohet pa një formim të qenësishëm letrar apo artistik në udhën e nisur. Gabimi qëndron që ky aktivitet artistiko – estetik është parë, siç e theksuam, si një plotësues i dorës së dytë në formimin e qenies dhe karakterit njerëzor dhe harrohet pothuajse krejtësisht ndërtimi i tipareve humanizuese që jep ky formim letrar; ndërtimi i shtresave humanizuese brenda qenies, që nuk janë të dukshme, por shtrihen në tabanin mbështetës të

ngrehinës, njëlloj siç kemi themelet e një ndërtese nën tokë, ndërsa muret mund t'i shohim. Është ky karakter humanizues që është pjesa e padukshme e formimit artistiko – estetik të qenies dhe që përbën forcën humanizuese që ndodhet në gjenetikën e formimit artistiko – letrar. Secili prej nxënësve, kërkuesve, dijetarëve e gjithë njerëzve të cilitdo niveli arsimor dhe dijeje, që shmang formimin letrar është më i ekspozuar ndaj dehumanizimit të vetvetes dhe e ka vënë natyrën e vet humane në një pozicion delikat dhe lehtësisht të dëmtueshëm. Kjo mund të jetë një arsye mjaft e fuqishme që këtë lloj edukimi ta shohim si një pjesë e patjetërsueshme e sistemit edukativ dhe mësimdhënia e letërsisë të jetë po aq e vlerësuar, sa çdo lloj dijeje shkencore sado e përparuar që të jetë ajo.

Thotë Bertrand Russell: “Nëse shkenca dhe organizimi kanë pasur sukses në plotësimin e kënaqësive të trupit dhe në shmangien e mizorive dhe luftës, kërkimi i dijes dhe i bukurisë do të mbetet për të ushtruar dashurinë tonë për krijimin e gjithëfuqishëm.... Gjithë arti i madh dhe shkenca e madhe buron prej dëshirës pasionante për të materializuar atë që në fillim ishte një fanitje josubstanciale, një bukuri tërheqëse që josh njerëzit larg prej së parrezikshmes dhe i tërheq të shkujdesur drejt një mundimi lavdiplotë.” (Russell, Bertrand. (1947), faqe 24).

Russell ka artikuluar diçka që zbulon lidhjen e fshehtë dy formave kërkimore sfidante që njeriu përdor për të ngritur veten në majat e lavdisë, ka zbuluar lidhjen e fshehtë midis artit dhe shkencës. Njëkohësisht ka artikuluar qëndrimin bazik humanist të artit dhe shkencës duke na lënë të kuptojmë që humanizmi është themeli i artit dhe shkencës së vërtetë. Nëse ky humanizëm bazal është i pranishëm në shkencën e lartë, nuk do të thotë që ka qenë gjithmonë i pranishëm ose që do të jetë gjithmonë i pranishëm. Kemi shumë raste kur synimi shkencor është larguar fare nga përmbajtja substanciale humaniste që duhet të ekzistojë në shkencë. Substanca humaniste duhet edukuar në ata shkencëtarë të rinj që synojnë të ngjiten në majat e kësaj shkence. Duke ndërtuar një konstante humane në secilën prej këtyre dy formave të kërkimit të “majave të lavdisë”, artit (letërsisë në rastin tonë) dhe shkencës, qenia njerëzore do të ndjekë rrugë më të sigurt në ndërtimin e së ardhmes njerëzore.

Në një masë të madhe njeriu i artit, i letërsisë dhe formave të tjera të studimit njerëzor është i ekspozuar ndaj kësaj presioni të substancës humane që ndodhet kudo në letërsinë e madhe, njeriu shkencor i ditëve të sotme ka filluar ta humbasë presionin e kësaj substance humane në qenien e tij, për shkak të dëshirës për “izolim shkencor”. Në epoka të ndryshme disa personazhe të jashtëzakonshëm që i përkasin botës shkencore ose botës letrare ku presioni i substancës humane ka vepruar rezultati nuk ka qenë veçse një gjeni i artit apo gjeni i shkencës. Le të përmendim rastet e njohura të J. W. Goethe-s letrar dhe shkencëtar, ose të Galileo Galilei-t shkencëtar dhe humanist, që mund të shërbejnë si shembuj për gjithë botën letrare dhe shkencore të së ardhmes. Mund të shihet më gjerë për këtë formim artistiko – estetik libri mbresëlënës i Panofsky-t i titulluar *Galileo si Kritik*

i Arteve, ku midis të tjerash argumentohet edhe formimi i tij themeltar si humanist dhe artist. (Panofsky, Erwin. (1954), faqe 4 – 11.) Por këta shembuj nuk janë të vetmit, ata mund t'i sjellin ndërmend secilit prej nesh një listë të gjatë ku “dija humane” takohet me “dijen shkencore”, por më e rëndësishmja është ta shohim, mbase njërën si përbërëse të tjetrës, të parën si përbërëse të së dytës, në formimin e cilitdo shkencëtari të ri.

Letërsia dhe koncepti i “Formimit letrar”

Koncepti i “Formimit Letrar” vjen nga gjermanishtja dhe është përdorur shpeshherë kështu në literaturën anglishtfolëse. Është pra i njohur si “literarische Bildung” dhe ka mbetur sipas Irene Pieper një koncept themelor në Europë. Pieper shprehet: “Bildung” nënkupton zhvillimin dhe nxjerrjen e potencialit të plotë të një qenie njerëzore, bazuar në natyrën e saj, por duke u stimuluar dhe duke u strukturuar me anë të edukimit. Ky koncept dinamik qarkon produktin apo gjendjen relative të arritur nga një qenie humane dhe po aq procesin e realizimit të edukimit / e realizimit të vetvetes. Gjatë këtij procesi kapacitetet mentale, kulturore dhe praktike dhe po ashtu, kompetencat personale dhe sociale janë zhvilluar dhe zgjeruar vazhdimisht në një mënyrë holistike” (Pieper, Irene. (2006), faqe 5).

Gjithmonë sipas Pieper koncepti i “Formimit letrar” i rëndësishëm në fushën e edukimit të letërsisë u zgjerua në vitet 70-të kur zhvillime në shoqëri, në shkenca dhe në arte çuan në ndryshime thelbësore në konceptet gjuhës, të letërsisë dhe po ashtu të të mësuarit. Rrjedhoja të ndryshimit të këtyre koncepteve të sipërpërfolura ishin ndryshimet në kurrikulat e gjuhës dhe letërsisë duke përfshirë në to edhe tekste pragmatike apo tekste nga media të tjera alternative duke iu larguar teksteve detyrues të kushtëzuara prej kanoneve letrare. Qëllimi për të inkurajuar studentët për të lexuar, si dhe për të parë përvojën e përballjes me letërsinë si një përvojë që pasuron personalisht individin. “Formimi letrar” është për ne një element i domosdoshëm do të na lidhën me atë që argumentuam më sipër si një “presion i substancës humane” mbi individin apo studentin qoftë ai një studiues i shkencave humane apo i shkencave ekzakte, sepse në një kuptim është më i rëndësishëm ndërtimi i thelbit human të qenies shkencore, sesa vetë zbulimi shkencor apo arritja shkencore që qenia realizon.

Letërsia si një lëndë që mësohet dhe gjykohet mund të shihet në dy mënyra tanimë: e para, si një lëndë që ka nevojë për njohjen e analizën e elementëve formalë dhe materialë që marrin pjesë në analizën e veprës letrare. Gjithë elementët e tjerë klasifikimet e saj në zhanre dhe njohjet e traditave letrare që janë kthyer pjesë e patjetërsueshme e studimit të letërsisë prej profesionistëve të letërsisë do të ishin pjesa e panevojshme për studimin letrar për një student të shkencave ekzakte. Lidhur me këto argumente disa mendime do të lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë me çështjet e mëposhtme. Ndërtimi i një kurrikule

evropiane dhe disa mendime me shtrirjen e lëndës së letërsisë në një nivel më të gjerë.

Disa pyetje në lidhje me hartimin i teksteve dhe ndërtimi i një kurrikule evropiane

A kemi një mekanizëm të duhur për përzgjedhjen e teksteve letrare në ndërtimin e kurrikulës në lëndën e letërsisë? Duhet të ndryshojnë këto tekste apo janë të dominuara nga kanoni letrar nacional? A kemi një raport të saktë në librat e letërsisë midis teksteve që përfaqësojnë letërsinë botërore, letërsinë evropiane dhe letërsinë nacionale? A është letërsia nacionale e denjë të qëndrojë përballë letërsisë evropiane qoftë në realizimin tematik, qoftë në realizimin formal? A është letërsia e traditës aq domethënëse dhe shprehëse sa të mos tingëllojë arkaike dhe naive përballë letërsisë evropiane dhe asaj botërore? Cili është raporti *letërsi nacionale versus letërsi evropiane* në disa letërsi të tjera (për shembull në letërsinë gjermane, franceze, italiane, spanjolle, ruse) në tekstet e tyre? Një studim formal i këtij tipi do të kishte një rëndësi të madhe për të vendosur raportet e letërsisë.

Këto janë një seri pyetjesh dhe natyrisht ka dhe pyetje të tjera që derivojnë prej këtyre që duan një përgjigje të shpejtë, mbështetur sigurisht në studime dhe interpretime serioze për të përgatitur tekste të letërsisë të cilat duhet të kenë dinjitetin e duhur, për të qëndruar krahas teksteve të tjera të vendeve të vendeve të Bashkimit Europian. Tekstet e kanonit nacional duhet që njëkohësisht të përfaqësojnë vlera të cilat i përqasen vlerave të BE, por në librat e letërsisë duhet të futen tekste të cilat sjellin vlerat e BE dhe pasurojnë mendimin nacional dhe e rikrijnë atë si një mendim mendje hapur ndaj vlerave të BE. Jam i mendimit që nëse e konsiderojmë lëndën e letërsisë si një objekt të gjerë diskutimi ku faktor dominant të jenë edhe mësimdhënësit e letërsisë nga nivele të ndryshme të arsimit shqiptar, problemet, zgjidhja e tyre dhe rezultatet do të jenë shumë më tepër realiste.

Mendime për zgjerimin e konceptit të edukimit letrar

Në një trajtim mbi vlerat e edukimit letrar Irene Pieper shprehet: “Çështja e edukimit letrar ka qenë drejtuar në veçanti nga dy rekomandime të reja të Këshillit të Europës: Është theksuar aty që dija mbi gjuhën përfshin dijen mbi veprat madhore të letërsisë dhe që edukimi letrar duhet të jenë pjesë përbërëse e kurrikulës “në të gjitha nivelet e sistemit të edukimit” (Rekomandimi 1833, Asambleja Parlamentare e Këshillit të Europës, 2008). Një hap përtej koncepteve nacionale të edukimit letrar është synuar në favor të një “qasje tërthore ndaj trashëgimisë Evropiane, duke nënvizuar lidhjen e përbashkët të respektit për diversitetin kulturor” dhe si një kontribut për edukimin në qytetarinë evropiane.” (Pieper, Irene. (2011), faqe 8).

Ky sugjerim i Këshillit të Europës përkon me një mendim të formuar nga një përvojë e gjatë në mësimdhënien e letërsisë tek autori i këtyre radhëve, mbi

shtrirjen e dijes letrare në të gjitha nivelet e sistemeve të edukimit. Pyetje të shumta duhet të ngrihen dhe të zgjidhen gjatë këtij procesi (procesit të shtrirjes së edukimit letrar në të gjitha nivelet), por një gjë besojmë shumë e rëndësishme është studimi i raportit midis *dije mbi letërsinë* versus *praktikë liberale diskursive* mbi tekstin letrar; sigurisht me një nocion të zgjeruar dhe të plotë të tekstit letrar.

Studenti i shkencave ose nxënësi me përparësi shkencat natyrore nuk duhet të studiojë më pak orë letërsie se studenti apo nxënësi i shkencave humane. Ai, sipas mendimit tonë, duhet të studiojë të njëjtën sasi orësh mësimore, por qasja ndaj teksteve duhet të jetë me një përparësi ndaj asaj që e quajtmë *praktikë liberale diskursive*, sesa një qasje me përparësi dijen e kodifikuar letrare. Ky mund të jetë “sekreti” që ta bëjë letërsinë një vlerë që i përket gjithsecilit dhe jo një vlerë me të cilën merren vetëm studiuesit e humaniteteve kryesisht. Formimi i njeriut që është qytetar i Europës do të jetë një çështje e cila është e vendosur në një fundament më të sigurt.

Bibliografia:

Panofsky, Erwin. (1954) *Galileo as Critic of the Arts*, Springer-Science + Bussines Media, B. V.

Pieper, Irene. (2006) *The Teaching of Literature*, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.

Pieper, Irene. (2011) *Items for a Description of a Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Learning / Teaching Literature (End of compulsory Education), An Approach with Reference Points*, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.

Russell, Bertrand. (1947) “The University”, në *Selections from Bertrand Russell*, Macmillan & Co. Limited, Bombay, Calcutta, Madras, London, faqe 24.

**ENTELE TAHIRI
JONELA SPAHO**

**Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë**

TRAJTIMI METODOLOGJIK I REALIZMIT KRITIK TË SHEK. XIX NË TEKSTET E LETËRSISË TË ARSIMIT TË MESËM

Abstrakt

Në këtë punim jemi ndalur te trajtimi metodologjik i periudhës së realizmit kritik të shek. XIX në tekstet e arsimit të mesëm. Nxënësit, përmes teksteve të letërsisë, njihen me kushtet historike në të cilat lindi ky drejtim letrar, me specifikat dhe disa nga përfaqësuesit kryesorë të kësaj periudhe të letërsisë, të cilët me veprat e tyre kanë dhënë një kontribut të jashtëzakonshëm në letërsinë botërore. Kur flasim për realizmin kritik, domosdoshmërisht e lidhim këtë drejtim letrar me emrin e Honore de Balzakut, themeluesit të këtij drejtimi letrar, por nuk mund të lihet jashtë vëmendjes edhe Frederik Stendali, një nga përfaqësuesit më në zë të realizmit kritik të shek. XIX. Ajo që synohet të arrihet gjatë këtij punimi është evidentimi i hapësirës që i është lënë kësaj periudhe të letërsisë në programet mësimore dhe mënyra se si është trajtuar në tekstet e letërsisë vepra e Honore de Balzakut dhe Frederik Stendalit. Jemi ndalur te disa prej metodave që na vijnë në ndihmë për mësimdhënien e kësaj periudhe të letërsisë, duke realizuar në këtë mënyrë zbërthimin kuptimor të veprave romaneske të Balzakut dhe Stendalit si përfaqësues të realizmit kritik të shek. XIX. Gjithashtu, janë trajtuar disa prej problematikave që lidhen me mësimdhënien e kësaj letërsie dhe ajo që është evidentuar gjatë kërkimit, por dhe realizimit të anketimeve me nxënësit, është se periudhës së letërsisë së realizmit kritik të shek. XIX, nuk i është lënë një hapësirë e mjaftueshme në programet mësimore të lëndës së letërsisë, duke kufizuar në këtë mënyrë veprat dhe autorët përfaqësues të këtij drejtimi letrar. Në këtë punim jepen disa sugjerime mbi vendin që duhet të zenë këta autorë në tekstet e letërsisë së arsimit të mesëm si dhe disa aspekte të mësimdhënies së veprës së tyre.

Fjalë kyç: *letërsi, realizëm kritik, mendim kritik, kompetencë, metodologji, teknikë mësimdhënieje.*

Realizmi kritik u bë drejtimi mbizotërues në letërsinë e shek. XIX. Fillimisht, realizmi arriti kulmin e zhvillimit të vet në Francë, Angli dhe Rusi. Kjo për shkak të faktorëve historikë, politikë e shoqërorë, si dhe për shkak të traditës letrare të këtyre vendeve. Vetë termi tregon se objekti i veprës së artit u bë realiteti. Gjithçka u mor nga jeta reale dhe i shëmbëlleu asaj. Shkrimtarët realistë e shohin veten në krah të kundërt të romantizmit, të cilin e qortojnë për trillim e mistifikim të realitetit. Ata kërkojnë që letërsia të lidhet me jetën e të trajtojë tema aktuale, çka

bën që subjektet historike, ku romantikët patën shkëlqyer, të rrallohen, kurse fantastikja të zhduket plotësisht. Në dallim nga romantikët, të cilët e përqëndrojnë vëmendjen tek analiza e botës së brendshme shpirtërore, kurse botën e jashtme e paraqesin jo si është realisht, por ashtu si ata do të dëshironin të ishte, shkrimtarët realistë e trajtojnë realitetin me objektivitet dhe në shumë raste në veprat e tyre ata ilustruan ideologjitë dhe filozofinë e epokës. Kështu, këta autorë u dalluan për qëndrimin opozitar ndaj shoqërisë bashkëkohëse dhe forcuan tehun e kritikës ndaj humbjes së vlerave morale dhe ndaj veseve njerëzore në përgjithësi. Kjo veçori ka bërë që realizmi i shekujve të XVIII dhe të XIX të quhet dhe “realizëm kritik”, megjithatë qëllimi kryesor i këtij drejtimi letrar nuk është kritika ndaj shoqërisë, por hartimi i një vepre letrare realiste, në të cilën kritika shoqërore përbën temën mbizotëruese (Marashi A., Hamiti S., Shehri Dh., 2017: f.136).

Shkrimtari realist bën një punë të madhe për të zgjedhur thelbësoren dhe lë mënjanë atë që është e rastit, por nga ana tjetër paraqet qartë tiparet e përgjithshme të shoqërisë së kohës. Duke tipizuar artistikisht tipa dhe dukuri të shoqërisë, shkrimtari realist shpreh pikëpamjen e vet për atë që paraqet, madje edhe atëherë kur përdor “metodën objektive” të pasqyrimin të realitetit. Ata përgjithësojnë ato rrethana, ato kushte shoqërore që lindin një karakter të dhënë, karakteret që krijojnë ata, rrjedhin prej këtyre kushteve (Stendal 2014 : f. 6).

Ndikim vendimtar në lindjen e realizmit luajti vepra e shkrimtarit francez Honore de Balzak, i cili me kryeveprën e tij “Komedia njerëzore” u ofroi shkrimtarëve realistë disa nga kryetemat e tij, të cilat u bënë dhe kryetema të letërsisë realiste. Fati i të riut në shoqërinë bashkëkohëse është një temë e rëndësishme e autorëve realistë, ku Balzaku mbetet mjeshtër i madh e i padiskutueshëm i kësaj tematike. Ai rrëfeshen përpjekjet, sukseset dhe dështimet e të rinjve të talentuar e ambiciozë, që përbëjnë forcën vitale të shoqërisë. Përpjekjet e të rinjve për t’u afirmuar hasin pengesa të njëpasnjëshme, që e kalitin ose e thyejnë vullnetin e tyre, duke nxjerrë në pah vetitë e qenësishme të karakterit. Në këto romane, Balzaku gjente rast të shpjegonte mënyrën se si funksiononin organizmat e institucionet shoqërore me të cilat duhet të përplasen heronjtë, se si këta çajnë rrugë duke siguruar mbështetjen e grave me influencë, dhe se si pësojnë nga intrigat pas shpine e si arrijnë të bëhen dhe vetë intrigantë. Në veprat e tij me forcë të madhe përgjithësimi, ai dha proceset sociale të kohës së tij, krijoi figura tipike, në të cilat gjejnë shprehjen e tyre konfliktet më të thella të realitetit francez, të viteve ’20 -’40, të shekullit të XIX. Pas Balzakit, Frederik Stendali është përfaqësuesi më i shquar i realizmit francez, i cili shkroi dy nga veprat më të rëndësishme të shekullit, romanet “E kuqja dhe e zeza” dhe “Manastiri i Parmës”. Për Stendalin personazhi i një vepre letrare, duke pasur veçori të papërsëritshme individuale, duhet të jetë në të njëjtën kohë përgjithësues i një grupi të caktuar njerëzish. Shkrimtari duhet të ngrejë në veprën e tij probleme të kohës dhe këto probleme duhet t’i paraqesë me vërtetësi, ashtu siç ndodh në jetë, me drammatizimin e tyre real. Siç shprehet në parathënien e romanit “Manastiri i Parmës”: *E përse t’u vishja moralin e lartë dhe*

hiret e cilësitë e karaktereve franceze, të cilët nderojnë paranë, më shumë se çdo gjë tjetër në botë, vetëm asaj i falen dhe nuk bëjnë mëkate nga urrejtja apo nga dashuria? (Stendal 2014 : f. 60)

Së bashku me Balzakun, ata vendosën bazat e letërsisë realiste dhe veprat e tyre u bënë pjesë e fondit të artë të letërsisë botërore, duke u bërë të pavdekshme, prandaj del si domosdoshmëri njohja e këtyre veprave nga ana e nxënësve për shkak të vlerave universale që ato kanë dhe për shkak të tematikave që trajtohen në to, të cilat janë aktuale në çdo kohë dhe në çdo vend. Nxënësit duhet të njohin kushtet historike në të cilat lindi dhe u zhvillua ky drejtim letrar, duhet të njohin përfaqësuesit kryesorë të letërsisë realiste dhe parimet mbi të cilat u mbështet kjo letërsi, si dhe të analizojnë vlerat artistike të romaneve të përzgjedhura për t'u bërë pjesë e kurrikulës së gjimnazit dhe të identifikojnë karakteristikat e personazheve realistë në to.

Zhvillimi i vrullshëm i shoqërisë së sotme, si dhe rritja me ritme marramendëse e informacionit, kanë bërë që mësimdhënia sot, të ndryshojë nga ajo e dhjetëvjeçarëve të mëparshëm. Më parë, mësuesi ishte i vetmi burim informacioni, ndërsa sot ai është një udhëheqës dhe organizues i mësimi. Sot, në qendër të mësimi është nxënësi. Mësuesi rregullon e përshtat interesat dhe nevojat e tij, në përputhje me synimet e mësimdhënies.

Nga shkolla sot nuk kërkohet më riprodhimi apo zotërimi i informacionit, por ajo ka për mision të përgatisë nxënësit dhe studentët për të kërkuar informacionin, për të operuar me të dhe për ta analizuar atë në mënyrë kritike.

Shkolla sot synon zhvillimin e të menduarit kritik, i cili përfshin thithjen e ideve dhe shqyrtimin e ndikimit të tyre, ndërtimin e sistemeve të besueshme, për t'i provuar ato dhe ndërmarrjen e një qëndrimi të bazuar në këto struktura. (Musai 2014: f.56).

Në lëndën e letërsisë nxënësit fitojnë teknikat e analizës së veprave letrare. Ata analizojnë dhe interpretojnë, si lexues kritikë dhe të pavarur, vepra të gjinive dhe të llojeve të ndryshme letrare. Duke studiuar tiparet kryesore të gjinive dhe të llojeve letrare, nxënësit marrin njohuritë dhe fitojnë aftësitë e nevojshme për ta kuptuar më mirë natyrën e letërsisë. Këto tipare, nxënësi nuk i mëson thjesht në mënyrë teorike, por të konkretizuara në veprat ose fragmentet letrare. Gjatë tri viteve të gjimnazit, nxënësit lexojnë dhe punojnë me tekste poetike, dramatike dhe tekste në prozë duke krijuar një pasqyrë të qartë të fazave të ndryshme të zhvillimit të letërsisë shqipe dhe asaj botërore, të lidhjeve mes periudhave të ndryshme historike dhe drejtimeve letrare si dhe të gjinive letrare, të autorëve dhe veprave më përfaqësuese të një periudhe historike ose drejtimi letrar.

Gjatë arsimit të mesëm të lartë, mësimi i letërsisë përqendrohet në karakteristikat kryesore të një periudhe, duke u dhënë mundësi nxënësve të krijojnë një ide të përgjithshme rreth origjinës, përhapjes dhe tipareve të një drejtimi letrar, si dhe të gjinive e llojeve që lëvrohen. Përzgjedhja e veprave letrare që studiohen

përgjatë tri viteve, bëhet duke respektuar një raport të drejtë mes letërsisë shqipe dhe asaj botërore.

Me futjen në përdorim të kurrikulës së re mësimore, e cila ka në bazë të mësuarin me kompetenca janë përcaktuar dhe qëllimet e programit të letërsisë mbi bazën e së cilave konsiston dhe hartimi i teksteve mësimore, ku si qëllime kryesore janë përcaktuar:

- Njohja dhe vlerësimi i letërsisë shqipe dhe i letërsisë botërore nëpërmjet studimit të krijimtarisë së shkrimtarëve përfaqësues të periudhave të ndryshme (tekste të përshtatshme për moshën e nxënësve).
- Kuptimi, interpretimi dhe analiza e teksteve letrare si një burim për të njohur histori të ndryshme, marrëdhëniet njerëzore, ndjenjat, vlerat etj
- Leximi i teksteve letrare të gjinive të ndryshme dhe zhvillimi i botës emocionale përmes tyre. (Musai 2014: f.56).

Synohet zhvillimi i të menduarit kritik si dhe rritja intelektuale, shoqërore, estetike dhe emocionale të nxënësve, ku procesi i të nxënësve duhet të synojë ndërtimin dhe zhvillimin e kompetencave kyçe dhe lëndore, të cilat përcaktohen si njohuri, shkathtësi, vlera dhe qëndrime që një nxënës duhet të fitojë gjatë procesit mësimor. Fusha “Gjuhët dhe komunikimi”, tek e cila përfshihet edhe lënda e letërsisë, nëpërmjet lëndëve të saj synon të ndërtojë dhe të zhvillojë:

a) kompetencat kyçe, të cilat janë përcaktuar në kornizën kurrikulare dhe që synojnë që ta aftësojnë nxënësën për jetën dhe tregun e punës;

b) kompetencat e fushës/lëndës, të cilat e pajisin nxënësën me njohuri, shkathtësi, vlera dhe qëndrime, të cilat mundësojnë formimin e përgjithshëm letrar dhe gjuhësor.

Në tekstet mësimore të kurrikulës së vjetër, jeta dhe krijimtaria letrare e shkrimtarit Honore de Balzak, themelues i realizmit kritik, ngelej plotësisht e patrajtuar. Ai nuk ishte i përfshirë në programet e teksteve mësimore, ndërkohë që dy veprat e tij romaneske “Xha Gorioi” dhe “Evgjeni Grande ishin pjesë e programit të Maturës Shtetërore. Në këtë rast e gjithë përgjegjësia binte mbi mësuesin e letërsisë, së cilit i duhej të shfrytëzonte orët e lira, të përcaktuara në program ose “orët e konsultimeve për përgatitjen e nxënësve për provimin e Maturës”, për t’i pajisur ata me njohuritë bazike mbi kushtet historike në të cilat lindi ky drejtim letrar, me specifikat e realizmit kritik si dhe me ideomatikën e veprave të Balzakit, ndërsa Frederik Stendali ngelej plotësisht i patrajtuar dhe rrjedhimisht i panjohur për nxënësit.

Me ristrukturimin e teksteve mësimore, letërsia e realizmit kritik të shek. XIX zhvillohet në klasën e 11, ku autorët dhe veprat e tyre studiohen sipas dy kriterëve: kriterit letrar dhe kriterit kronologjik, pra duke studiuar zhvillimin e letërsisë në periudha të caktuara kohore. Nga shqyrtimi i planit analitik, rezulton se teksti fillon me mësimet hyrëse dhe vazhdon me tri ndarje të mëdha: Romantizmi, Realizmi dhe Simbolizmi. Brenda tyre përfshihen panorama të përgjithshme të zhvillimeve të epokave letrare, si dhe autorët me veprat përfaqësuese të secilës

epokë. Çdo autor studiohet duke vënë në dukje veçoritë e artit të tij, si përfaqësues i një epoke të caktuar duke nxjerrë në pah vlerat e tij të veçanta.

Epoka e realizmit trajtohet në kapitullin e dytë, nga 102 tema mësimore gjithësej që përmban teksti i lëndës së letërsisë, 2 orë mësimore (1.9%) i janë lënë përftimit të njohurive mbi drejtimin letrar të realizmit kritik. Fillimisht nxënësit marrin një informacion të përgjithshëm mbi epokën e realizmit dhe njihen me risitë që solli ky drejtim letrar në letërsinë botërore. Për të vazhduar më pas me njohjen e jetës dhe veprës të përfaqësuesve kryesorë të periudhës së realizmit kritik të cilët me krijimtarinë e tyre lanë gjurmë në letërsi.

6 orë mësimore (5.8%) është hapësira që i është caktuar në programin mësimor njohjes së jetës dhe të veprës së themeluesit të realizmit kritik, Balzakut, gjatë këtyre orëve nxënësit njihen më ideomatikën e veprave të tij romaneske, me risitë që solli ky shkrimtar në letërsi si dhe përqëndrohen te analiza e romanit “Xha Gorioi”, ku hartuesit e tekstit janë ndalur gjerësisht te karakteristikat e mjedisit ku zhvillohen ngjarjet, te karakteret e personazheve si dhe te stili i autorit, janë marrë për analizë dy fragmente nga romani “Xha Gorioi” të cilët janë titulluar: “Vdekja e Gorioit” dhe “Përcjellja”.

Si objektiva për t’u realizuar në fund të tematikës janë përcaktuar: identifikimi i parimeve dhe tipareve të estetikës realiste në fragmentet e shkëputura nga vepra dhe identifikimi i karakteristikave të personazhit realist në roman duke u marrë në analizë edhe marrëdhëniet që ekzistojnë ndërmjet tij dhe personazheve të tjerë të veprës. Kurse nga Stendali është marrë për analizë vetëm një fragment i shkurtër i shkëputur nga romani “Manastiri i Parmës”, i përfshirë në rubrikën “lexime të komentuar”, i cili trajtohet vetëm në një orë mësimore (0.9%).

Nga kjo arrijmë në përfundimin se pavarësisht ristrukturimit të teksteve mësimore të lëndës së letërsisë dhe përfshirjes në program të veprës së Balzakut dhe Stendalit, hapësira në orë mësimore kushtuar veprave të tyre romaneske është dukshëm e kufizuar. Për të parë mënyrën se si janë trajtuar këta dy autorë në tekstet alternativë mësimorë është realizuar edhe një qasje krahasuese e teksteve mësimore, ku kemi krahasuar Letërsinë 11, të shtëpisë botuese “Albas”, “Pegi” dhe “Filara”. Ky krahasim është bërë për të parë mënyrën se si është trajtuar drejtimi letrar i realizmit kritik në këto tekste, cilat vepra janë marrë në analizë dhe cilat fragmente të shkëputura prej këtyre veprave trajtohen në tekstet mësimore. Nga ky krahasim vumë re se në tekstin mësimor të shtëpisë botuese “Albas”, periudhës së realizmit kritik (njohuritë e përgjithshme dhe analiza e veprave) i është lënë një hapësirë prej 9 orësh - 8.6%, në tekstin mësimor të shtëpisë botuese “Filara” këtij drejtimi letrar i janë lënë 6 orë mësimore në program – 5.8%, ndërsa në tekstin mësimor të shtëpisë botuese “Pegi” i janë lënë 7 orë mësimore – 6.8%.

Te të gjitha këto tekste nga krijimtaria e Balzakut është marrë në analizë romani “Xha Gorio” dhe përse i përket fragmenteve, vëmë re që në të tre tekstet është marrë për analizë fragmenti i fundit i romanit, i cili ndonëse është emërtuar në

forma të ndryshme: “Protesta e Gorioit”, “Agonia e xha Gorioit” apo “Vdekja e Gorioit”, që përkojnë me momentet e fundit të jetës së xha Gorioit, i cili kërkon pranë të bijat dhe arrin të kuptojë se pavarësisht gjithçkaje që kishte bërë për to, marrëdhënia e tyre bazohej vetëm mbi interesin dhe jo mbi dashurinë. Është pikërisht forca e madhe shprehëse e monologut të xha Gorioit në momentet e agonisë, si dhe e vërteta tronditëse mbi denatyrimin e marrëdhënieve më të ngushta familjare, ajo çka ka ndikuar në përzgjedhjen e këtij fragmenti, sepse pikërisht ky moment bën zbërthimin e të gjithë romanit, pra është pika e zgjidhjes së veprës, ku del në sipërfaqe e vërteta tronditëse. Edhe fragmenti i dytë i titulluar “Përcjellja”, është fragmenti i cili mbyll romanin “Xha Gorioi”, i cili përkon me përcjelljen e plakut Gorio në varreza dhe me sfidën që i riu Eugjen Rastinjak i bën shoqërisë e cila në sytë e tij ishte kalbur dhe ishte e mbushur plot me të meta ku ndjenjat e pastra njerëzore dukej se nuk ekzistonin më. “*Nga ne të dy, do të shohim tani, kush do fitojë: unë apo ti!*” (Balzak 2010: f.286).

Tek teksti “Letërsia 11”, (“Filara” dhe “Pegi”) një rëndësi e veçantë i është kushtuar dhe pensionit të zonjës Voker, vendit ku jetonte xha Gorioi, për të bërë kontrastin mes jetesës luksoze të vajzave të tij dhe mjerimit në të cilin jetonte babai i tyre. Janë shkëputur dy fragmente nga romani të emërtuara “Biruca e plakut Gorio”(“Filara”) dhe “Pensioni i zonjës Voker”(“Pegi”), të cilat e përqëndrojnë vëmendjen te mjedisi ku zhvillohen ngjarjet kryesore të romanit dhe ku jetojnë njerëz të rretheve të ndryshme shoqërore.

Pas fragmenteve të shkëputura nga romani është vendosur rubrika “Studim teksti”, e pajisur me pyetje dhe detyra, ku vendin kryesor e zë puna me tekstin. Kjo rubrikë është e ndarë në disa kategori:

a. Reflektoni për kuptimin!

Vendin kryesor në këtë kategori e zë zbulimi i shtresave kuptimore të tekstit, ku vepra letrare vendoset në kontekste të caktuara duke zbuluar mesazhet që i referohen lexuesit. Në qoftë se do t'i referoheshin taksonomisë së Blumit do të kishim të bënim me nivelin e njohjes, ku nxënësit i kërkohet të riprodhojë, të përshkruajë, të përkufizojë dhe të njohë informacionet a marra nga teksti ku nxënësve u drejtohen kërkesa të tipit: përshkruani marrëdhëniet e Gorioit me të bijat ashtu siç i tregon vetë plaku Gorio! (Marashi A., Hamiti S., Shehri Dh²⁰¹⁷: f.159).

b. Reflektoni për interpretimin!

Kjo kategori përbëhet nga pyetje dhe ushtrime, të cilat nxitin aftësitë e nxënësve për të vlerësuar dhe interpretuar tekstin; për të folur rreth temave shoqërore, filozofike e intime dhe për të argumentuar mendimin dhe qëndrimin e tyre rreth këtyre temave. Këto pyetje i përkasin një niveli më të lartë kuptimi dhe kemi të bëjmë pikërisht me nivelin e zbatimit, ku pyetjet e këtij niveli i kërkojnë nxënësit të shkojë përtej riprodhimit të fakteve dhe transformimit të tyre si dhe të përdorë

faktet e mësuara më parë, në një situatë të re apo të ndryshme. Pyetje të këtij niveli janë: dashurinë për të bijat Xha Gorioi në fillim e quan sëmundje, më pas e quan mëkat? Gjenerali forcën stilistike të këtyre dy fjalëve; zbuloni në këtë fragment disa nga temat kryesore të “Komedisë njerëzore” në përgjithësi! (Marashi A., Hamiti S., Shehri Dh. 2017: f.159).

c. Reflektoni për gjuhën dhe stilin

Përqëndrimi më i madh në këtë rast është te fjala jo vetëm nga ana letrare, por dhe nga ana gjuhësore dhe merren në analizë veçori të stilit të shkrimtarit. Këto pyetje i përkasin nivelit të analizës dhe sintezës, ku analiza nënkupton zbërthimin e materialit me qëllim që të bëhet më i kuptueshëm nga ana e nxënësve. Te kërkesat e këtij niveli nxënësve u kërkohet të zbërthejnë monologun e plakut Gorio dhe gjendjen e rënduar psikologjike në të cilën ai ndodhej, duke e krahasuar atë me gjendjen shpirtërore dhe morale të Mbretit Lir te vepra e Shekspirit.

Ndërkohë që ndryshe nga Balzaku është trajtuar Frederik Stendali, i cili edhe pse është një nga shkrimtarët më të rëndësishëm dhe më përfaqësues të realizmit kritik është trajtuar shumë përciptazi në tekstin mësimor, në të cilin është shkëputur një pjesë nga romani “Manastiri i Parmës”, dhe është titulluar “Beteja e Vaterlosë” dhe është pikërisht pjesa kur Fabricio Del Dongo shkon në Vaterlo për të parë nga afër Napoleonin dhe ku kupton që lufta nuk ishte aq heroike sa ai e kishte imagjinuar. I vetmi shënim i autorit në këtë pjesë është ky: “*Beteja e Vaterlosë, nxjerrë nga romani E kuqja dhe e zeza e shkrimtarit francez Stendal, është ndër tekstet e para që i hapin rrugën realizmit. Beteja nuk jepet në madhështinë e saj të supozuar heroike, por në detajet e saj konkrete.*” (Marashi A., Hamiti S., Shehri Dh. 2017: f.146).

Përveç faktit që kaq pak shpjegim është i pamjaftueshëm që një nxënës në gjimnaz të arrijë të kuptojë veprën e Stendalit dhe stilin e tij të të shkruarit, ku nuk i jepet asnjë informacion mbi jetën apo mbi krijimtarinë e autorit në përgjithësi. Këtu është bërë edhe një gabim tjetër: “Beteja e Vaterlosë”, nxjerrë nga romani “E kuqja dhe e zeza “e shkrimtarit francez Stendal.” (Marashi A., Hamiti S., Shehri Dh. 2017: f.146).

Duke qënë se një nga problematikat kryesore që lidhet me mësimdhënien dhe mësimnxënien e letërsisë ka të bëjë me mosleximin e veprave nga ana e nxënësve, një informacion i gabuar mund të bëjë që nxënësit ta mësojnë në këtë mënyrë dhe në këtë rast është e nevojshme ndërhyrja e mësuesit për të korrigjuar gabimin. Prandaj hartuesit e teksteve duhet të jenë të kujdesshëm edhe ndaj gabimeve më të vogla, sepse ata duhet të kenë parasysh që këto tekste janë në përdorim nga gjimnazistë, të cilët nuk mund të kenë njohuri aq të mëdha apo të konsoliduara sa të mund të evidentojnë gabimet dhe të bëjnë korrigjimet përkatëse.

Është e vërtetë që numri i kufizuar i orëve mësimore nuk lejon që të trajtohen gjerësisht të gjithë autorët, por Stendali nuk është një shkrimtar i dorës së dytë, ai është një ndër përfaqësuesit më të rëndësishëm të realizmit kritik, i cili ka dhënë

një kontribut me vlerë në letërsinë realiste dhe trajtimi i veprës së tij në një mënyrë kaq të cinguar mendoj se është problematik, sepse dhe vetë nxënësit nuk mund të arrijnë ta kuptojnë dhe ta analizojnë siç duhet fragmentin në qoftë se nuk dinë asgjë mbi jetën e autorit, mbi stilin e tij të shkruarit, mbi kushtet historike në të cilat është shkruar vepra apo dhe mbi tematikën e veprës që po trajtohet. Edhe vetë personazhet e veprës ngelen të panjohur për nxënësit, sepse në fragmentin e dhënë në tekst i vetmi personazh i romanit që përmendet është Fabricio del Dongo dhe nga fragmenti nuk del asnjë cilësi e karakterit të tij, ndërkohë që pjesa tjetër e personazheve të romanit ngelen plotësisht të panjohur.

Për të evidentuar njohuritë e nxënësve mbi epokën e realizmit kritik dhe se sa njihen nga nxënësit parimet e këtij drejtimi letrar, përfaqësuesit kryesorë dhe veprat e tyre dhe cilat janë disa nga problematikat me të cilat ata hasen gjatë mësimdhënies dhe mësimnxënies së kësaj periudhe të letërsisë janë hartuar dhe disa pyetësorë, në hartimin e së cilëve i është kushtuar rëndësi ndërtimit të pyetjeve, përgjigjet e së cilave lidhen me romanin “Xha Gorioi” të shkrimtarit Honore de Balzak dhe romanin “Manastiri i Parmës” të shkrimtarit Frederik Stendal. Kjo është bërë për arsyen sepse këto dy vepra janë pjesë e programit mësimor të lëndës së letërsisë dhe janë dy vepra të detyrueshme për t’u lexuar nga nxënësit. Ky pyetësor është shpërndarë në nxënës të klasave të njëmbëdhjeta dhe të dymbëdhjeta, të gjimnazit “Raqi Qirinxhi”. Nxënësit e përzgjedhur për plotësimin e tij u përkasin niveleve të ndryshme, ku kanë marrë pjesë nxënës me rezultate të larta, nxënës të nivelit mesatar dhe të atij nënmesatar dhe ky nivel reflektohet dhe në përgjigjet e dhëna. Nga analiza e të dhënave të pyetësorëve është vënë re se pyetjeve të cilat kishin të bënin me njohuritë e përgjithshme mbi epokën e realizmit kritik, pjesa më e madhe e të anketuarëve u janë përgjigjur saktë, çka dëshmon se se pjesa më e madhe e nxënësve e njohin epokën e realizmit dhe specifikat e kësaj epoke. Pjesa tjetër e pyetjeve janë ndërtuar mbi veprat “Xha Gorioi” dhe “Manastiri i Parmës” të Honore de Balzakit dhe Frederik Stendalit, për të kuptuar se sa njihet vepra e tyre nga nxënësit. Nga analiza e përgjigjeve të dhëna është vënë re se në ato pyetje, përgjigjet e së cilave kishin të bënin me leximin e veprave letrare përgjigjet paraqiten më problematike, gjë tregon se një pjesë e madhe e nxënësve nuk lexojnë veprat, por mjaftohen vetëm me fragmentet e shkëputura nga romanet.

Duke qenë se ky punim përkon me metodologjinë e mësimdhënies, një vëmendje e veçantë u është kushtuar metodave dhe teknikave të mësimdhënies, ku jemi ndalur kryesisht te organizuesit grafikë të cilët, duke qenë se e paraqesin edhe vizualisht informacionin, bëjnë që materiali mësimor të përftohet më lehtë nga ana e nxënësve. Organizuesit grafikë janë teknika të frytshme për të bërë të prekshëm proceset e të menduarit të përdorura gjatë një kërkimi dhe përdoren me efektshmëri për të organizuar informacionin në mënyrë hierarkike (Zëiers 2005: f.73).

Organizuesit grafikë, mund të ndihmojnë nxënësit të kuptojnë mënyrat se si është organizuar materiali. Ata i ndihmojnë nxënësit të gjykojnë, të analizojnë, të marrin vendime dhe të mendojnë në mënyrë kritike. Në interpretimin dhe ndërtimin e organizuesve grafikë shfrytëzohen, në një masë të gjerë shprehite e të menduarit të nivelit të lartë. Nxënësve u duhet të mendojnë në mënyrë logjike, kritike, krijuese dhe analitike.

Përveç organizuesve grafikë edhe diskutimi është një metodë mjaft efektive që përfshin shkëmbimin e ideve për një të nxënë aktiv dhe pjesëmarrje të të gjithë atyre që janë të interesuar. Diskutimi kërkon prej mësuesit të lehtësojë shkëmbimin e një shkalle të gjerë idesh dhe të tolerojë shfaqjen e pikëpamjeve të ndryshme të nxënësve, madje edhe kontradiktore (Musai 2014: f. 264).

Diskutimi nxit të menduarit dhe nëpërmjet tij nxënësit dëgjojnë me kujdes ato që thonë të tjerët dhe më pas modifikojnë ose zgjerojnë të menduarit e tyre. Në këtë mënyrë, ata rivlerësojnë opinionet e tyre, formulojnë ide të reja, nxjerrin përfundime dhe marrin në konsideratë pikëpamje të ndryshme të shfaqura nga pjesëmarrësit e tjerë në diskutim. Gjithashtu, përdorimi i metodave dhe teknikave të ndryshme të mësimdhënies ka ndikim pozitiv te nxënësit sepse bëhet nxitës i të menduarit kritik dhe u jep atyre mundësinë për të diskutuar, ngritur hipoteza dhe për të arritur në përfundime të caktuara në varësi të asaj që diskutojnë. Kjo metodë i lejon nxënësit të zbulojnë dhe të shfaqin mendime apo pikëpamje vetjake, jo thjesht duke përsëritur atë që paraqitet në tekst. Gjithashtu, nëpërmjet komunikimit nxënësit mësojnë të respektojnë mendimet e ndryshme që mund të shfaqen. Diskutimi në klasë kërkon shumë përgatitje nga mësime dhënësit dhe një planifikim të saktë të orës së mësimi nga ana e tyre.

Përveç nxitjes së komunikimit vetjak diskutimi nxit edhe disa mënyra të të nxënit, ku përfshihen përmbajtja, aftësitë, qëndrimet dhe proceset. Kjo përbën një mënyrë të përshtatshme për përmirësimin e shprehive të të menduarit dhe të folurit të nxënësit. Si temë diskutimi mund të shërbejë marrëdhënia e xha Gorioit me dy vajzat e tij, Anastasinë dhe Delfinën. Cili është faji i tyre kundrejt të atit dhe cili është faji i plakut Gorio ndaj tyre? Në këtë mënyrë nxënësit synojnë drejt një niveli të lartë të të menduarit dhe përqasin mendimet me njëri-tjetrin duke arritur të përmirësojnë edhe aftësitë e tyre për të komunikuar dhe për të prezantuar në klasë idetë, duke qenë se diskutimi ndikon edhe në rritjen e procesit të të menduarit dhe ka funksion rregullues, si dhe ka të bëjë me ndikimet e ndërsjellta që përçohen në sjelljet, gjuhën dhe mendimeve të palëve që marrin pjesë në komunikim. Megjithatë, gjatë vëzhgimeve të orëve të diskutimit u spikatën edhe disa probleme të cilat duhet të mbahen në kontroll nga ana e mësuesit, të tilla si:

- a) Mospjesëmarrja aktive e të gjithë nxënësve në diskutim. Kryesisht, nxënësit e nivelit nën mesatar shfaqen të painteresuar gjatë zhvillimit të diskutimit dhe kjo vjen si pasojë e mungesës së njohurive lidhur me temën që diskutohet ose nivelit të ulët të vetbesimit. Praktikën e mira të menaxhimit të klasës, të cilat lidhen lidhen me parandalimin e sjelljeve jo të mira dhe përfshirjen e të gjithë nxënësve në

procesin mësimor sugjerojnë që mësuesi, në të tilla raste, mund t'i drejtojë një pyetje, mund të përpiket që ta bëjë dhe atë nxënës pjesë të orës së mësimi duke ia tërhequr vëmendjen dhe duke u përpjekur që t'i rrisë motivimin.

b) Mosrespektimi i rregullave të diskutimit; ku nxënësit shpesh fillojnë të flasin në të njëjtën kohë, nuk i shfaqin idetë me radhë dhe hidhen nga një argument te tjetri.

c) Një problematikë tjetër që vihet re gjatë zhvillimit të orëve mësimore të diskutimit ka të bëjë me faktin që kur një nxënës shpreh një mendim jo të saktë, pjesa tjetër e klasës menjëherë reagon dhe nuk i japin atij mundësinë për ta përfunduar mendimin ose për t'u vetëkorrigjuar, kjo mund të ndikojë negativisht te nxënësi sepse në këtë mënyrë ai mund të humbasë besimin te vetja dhe të bëhet më i tërhequr duke mos i shprehur hapur mendimet e tij.

Shkolla vazhdimisht u është nënshtruar ndryshimeve të mëdha të cilat kanë pasur për qëllim përmirësimin e mësimdhënies. Mësuesit përdorin metoda dhe teknika nga më të ndryshmet për ta bërë mësimnxënien sa më të lehtë dhe më të kuptueshme për nxënësit. Për të mundur një mësimdhënie dhe mësimnxënie të sukseshme mësuesi duhet të përpiket të realizojë gjithëpërfshirjen e nxënësve në procesin mësimor, duhet të shfrytëzojë burime të ndryshme informacioni dhe kjo më pas do të ndikojë dhe në rezultatet e nxënësve, në anktivizimin e tyre, në procesin e të nxënësve dhe në zhvillimin e të menduarit kritik si një mënyrë e sofistikuar e të menduarit.

Krahas zhvillimit të metodave të mësimdhënies dhe përdorimit të teknologjisë, për ta bërë orën mësimore më tërheqëse dhe materialin mësimor më të kuptueshëm nga ana e nxënësve, mësimdhëniet sot përballet dhe me probleme dhe vështirësi të ndryshme, kështu për shembull përsa i përket mësimdhënies së letërsisë nxënësit, por edhe mësuesi mund të përballet me problematika të llojeve të ndryshme, të cilat mund të lidhen me metodat e mësimdhënies të përdorura gjatë një ore mësimore, me mënyrën e menaxhimit të klasës apo me motivimin e nxënësve gjatë një ore mësimi. Ora e letërsisë në përgjithësi, për nga vetë natyra e lëndës nxit motivimin e nxënësve për t'u bërë pjesë aktive e mësimi. Edhe orët mësimore që kanë të bëjnë me epokën e letërsisë së realizmit kritik janë interesante për nxënësit për temat që trajtohen në këto vepra, karakteret e personazheve apo dhe për mesazhet që përcillen te lexuesi. Kjo i nxit nxënësit të dëgjojnë shpjegimin e mësuesit si dhe të diskutojnë mbi parimet estetike të kësaj periudhe e sidomos të merren me analizën e veprave letrare, ku diskutojnë mbi natyrën e personazheve, mjediset ku zhvillohen ngjarjet dhe mbi stilin e të shkruarit të autorëve. Përsa i përket Balzakut, si themeluesi dhe përfaqësuesi kryesor i realizmit kritik, ai trajtohet gjerësisht dhe shtrirja në orë e krijimtarisë së tij, si dhe analiza e detajuar e romanit "Xha Gorioi", i bën nxënësit ta njohin më mirë veprën e tij, të diskutojnë rreth saj, si dhe të analizojnë në mënyrë të hollësishme problematikën e ndryshme që ngre autori në vepër.

Ndërkohë që probleme të motivimit mund të shfaqen në analizën e veprës së Stendalit, e cila përfshihet në rubrikën “Lexime të komentuara” dhe duke u rajtuar në mënyrë të cunguar, humb edhe motivimi i nxënësve sepse ata nuk do të mund ta trajtojnë gjerësisht veprën. Jo, vetëm për nxënësit, por edhe për vetë mësuesin e letërsisë një hapësirë kaq e vogël në programin mësimor e këtij shkrimtari paraqet problem sepse ai duhet ta organizojë orën e mësimit me një kujdes tepër të veçantë në mënyrë që të arrijë t’i transmetojë nxënësit njohuritë bazë mbi krijimtarinë e këtij shkrimtari.

Gjatë zhvillimit të një ore mësimore tepër e rëndësishme është edhe përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënësve, kjo lidhet edhe me kohën që i kushtohet të nxënësve gjatë orës së mësimit dhe kjo lidhet në mënyrë të drejtpërdrejtë me rezultatet e nxënësve. E rëndësishme është koha e përfshirjes aktive në të nxënësve të materialit dhe sa më shumë të jetë i përfshirë nxënësi në procesin e të nxënësve aq më i madh do të jetë edhe rezultati në të nxënësve.

Duke qenë se lënda e letërsisë përfshihet në fushën gjuhët dhe komunikimi, fushë e cila synon zhvillimin gjuhësor dhe letrar, që është boshti themelor për rritjen intelektuale, shoqërore, estetike dhe emocionale të nxënësve, atëherë teknika e diskutimit do t’i përshtatej më së miri synimeve të kësaj fushe, sepse diskutimi u krijon mundësi nxënësve të zhvillojnë dhe të shprehin idetë. Gjithashtu, janë të shumta dhe përfitimet e nxënësve nga pjesëmarrja në diskutim, ndër të cilat përmendim: nxitjen e motivimit, rritjen e shkallës së të kuptuarit, zhvillimin e aftësive për të zgjidhur probleme dhe aftësimin për zbatimin në praktikë të koncepteve. Po ashtu, diskutimi mbi veprat letrare zhvillon te nxënësit njohuritë, shkathhtësitë, qëndrimet dhe vlerat e duhura që ata të flasin dhe të dëgjojnë në mënyrë korrekte në varësi të situatës dhe të qëllimit.

Lënda e letërsisë në shkollë i ndihmon nxënësit të ndërtojnë dhe zhvillojnë njohuri, aftësi, vlera dhe qëndrime rreth të lexuarit, të shkruarit, të folurit, të dëgjuarit si dhe rreth sistemit gjuhësor. Duke lexuar, ata krahas njohjes me kryeveprat më në zë të letërsisë botërore, njihen dhe me kultura, ngjarje, personazhe që vijnë nga kohë dhe vende të ndryshme. Leximi i veprave letrare u krijon mundësi nxënësve të diskutojnë rreth tyre dhe të arrijnë të bëjnë zbërthimin kuptimor të veprës si dhe njëherazi të vlerësojnë pasurinë e gjuhës dhe aspektet estetike të saj.

BIBLIOGRAFIA

Balzak H., At’ Gorioi, Uegen, Tiranë, 2004.

Balzak H., Evgjëni Grande, Argeta LMG, Tiranë, 2003.

Balzak H., Iluzionet e humbura, Ombra GVG, Tiranë, 2005.

Balzak, H., Evgjëni Grande, NAIM FRASHËRI, Tiranë, 1972.

Çiraku Y., Lami A., Lama I., Skënderi E., Letërsia 11, PEGI, Tiranë, 2017.

<http://izha.edu.al/neë/category/kurrikula/page/2/>

Jashari A., ABC-ja për të menduarit kritik, DiJa, Pogradec, 2013.

- Marashi A., Hamiti S., Shehri Dh., Letërsia 11, ALBAS, Tiranë, 2017.
- Musai B., Metodologji e mësimdhënies, CDE, Tiranë, 2014.
- Spaho J., Cikël leksionesh Letërsia e shek. XIX, Realizmi.
- Stendal F., E kuqja dhe e zeza, Dituria, Tiranë, 2004.
- Stendal F., Manastiri i Parmës, Uegen, Tiranë, 2014.
- Stringa Zh., Kalo V., Kapllani M., Neni M., Balliçi M., Letërsia 11, Filara, Tiranë, 2017.
- Zwiers J., Zhvillimi i shprehive të të menduarit në klasat 6-12, CDE, Tiranë, 2005

LONORA HYSOLLI

Universiteti “ Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe i Filologjisë
Departamenti i Gjuhës dhe Letërsisë
lhysolli@unkorce.edu.al

SISTEMI I MBIEMRAVE TË SHQIPES NË FJALORIN DYGJUHËSH LATINISHT –SHQIP, TË FRANG BARDHIT, 1635

Abstrakt

Frang Bardhi zë një vend të veçantë në historinë e letrave shqipe, duke ndjekur vazhden e paraardhësve: Buzuku, Budi, Bogdani. Ai ka hyrë në historinë e kulturës sonë kombëtare si leksikografi i parë shqiptar, si historian, folklorist dhe etnograf.

Bardhi studiohet në historinë e letërsisë sonë me dy vepra origjinale: “*Fjalori latinisht-shqip*” dhe “*Apologjia e Skënderbeut*”, të cilat e lidhin atë më tepër me humanizmin shqiptar, sesa me traditën e letërsisë fetare që i përket shekujve XVI-XVII.

“*Apologjia e Skënderbeut*” u botua në latinisht, në Venedik, në vitin 1636. Titulli i saj i plotë është: “*Gjergj Kastrioti epirotas, i quajtur zakonisht Skënderbe, princ, trim mbi trima dhe i pathyeshëm i shqiptarëve, u kthehet bashkatdhetarëve dhe atdheut të tij prej Frang Bardhit*”. Në të vërtetë është një apologji që i bën autori Skënderbeut, si bir dhe si hero i popullit shqiptar, prandaj është quajtur kështu.

“*Fjalorin latinisht-shqip*” e shkroi që kur ishte student, që t’i ndihmonte “... *gjuhës sonë që po bdatej e po bastardohetë sa më parë të ve...*” dhe e botoi më 1635 në Romë.

Me këtë vepër zë fill leksikologjia shqiptare, ndaj me të drejtë Bardhi quhet edhe leksikologu i parë në historinë e gjuhës shqipe.

Studimi dhe trajtimi i mbiemrit në këtë fjalor hedh dritë mbi disa aspekte të rëndësishme të morfologjisë historike të shqipes. Ai e sheh si çështje themelore trajtëformimin e kësaj pjese të ligjëratës. Punimi analizon ndarjen ekzistuese në mbiemra të nyjshëm dhe të panyjshëm si dhe raportin përpjestimor nga pikëpamja e dendurisë së përdorimit të njërës apo tjetrës klasë mbiemërore.

Në këtë punim trajtohen: semantika e mbiemrave, sidomos e disa prej të cilëve shënojnë koncepte a nocione të caktuara, raporti a marrëdhënia e mbiemrit të prejardhur me temën fjalëformuese, tipi apo gjedhja e formimit të mbiemrit që sundon në fjalorin e Frang Bardhit. Gjatë përdorimit në fjalor mbiemri shpesh bëhet mjet stilistik apo shprehës. Në fjalor, si dhe në gjithë veprën e tij, përdorim më të gjerë ka mbiemri i nyjshëm, më pak përdorim ka mbiemri i panyjshëm, ndërsa fare pak mbiemrat me prapashtësi.

Fjalë kyçe: *fjalor dygjuhësh latinisht-shqip, leksikografi, sistem mbiemëror, morfologji historike, trajtëformim, raport, denduri përdorimi, klasë mbiemërore*

Hyrje

Frang Bardhi (1606-1643) është i katërti në radhën e autorëve të vjetër shqiptarë, të cilët kanë meritën e madhe jo vetëm si shkrimtarët e parë, si përkthyes e gjuhëtarë, por dhe si njerëzit që hapën një epokë të re, atë të shndërrimit të shqipes nga gjuhë e folur, në gjuhë të shkruar.

Atë që dimë sot rreth kësaj figure të shquar intelektuale e fetare të shek. XVII e kemi prej studiuesit e botuesit të parë të Fjalorit, filologut të shquar francez Mario Roque. Botimin anastatik që i bëri Fjalorit të Bardhit në vitin 1932 në Paris e shoqëroi me një hyrje në të cilën paraqiti gjithë materialin që kishte mbledhur në arkiva e biblioteka rreth F. Bardhit. Kjo u përkthye me mjeshtëri nga Uilly Kamsi në Buletinin e Institutit të Shkodrës (1964), duke u bërë e njohur edhe për një publik më të gjerë.

Deri më sot, shumë pak të dhëna janë shtuar për këtë figurë pas kësaj.

Bardhi la dy vepra origjinale: “*Dictionarium latino - epiroticum*” (30 maj 1635, Romë), (“Fjalori latinisht - shqip”, 238 faqe) dhe “*Skënderbeu*” (1636, Venedik, Apologji).

➤ **Frang Bardhi, fjalori dhe rëndësia e tij**

F. Bardhi është autor i *fjalorit të parë shqiptar*, “*Dictionarium latino-epiroticum, una cum nonnullis usitatio ribusloquendi formulis*” (Fjalor latinisht-shqip me disa shprehje të përditshme, plus një shtojcë me pjesë ligjërata, proverba e dialogë) që njëherazi përbën në gjuhën shqipe *veprën e parë pa brendi fetare të drejtpërdrejtë*.

Ai përmban rreth 2500 fjalë shqipe, por edhe togëfjalësha. Përkthimi në shqip mbështetet kryesisht në gjuhën popullore, në fondin kryesor të gjuhës sonë, por sjell në përdorim edhe shumë fjalë të lashta. Në fund të fjalorit, në një shtojcë, ka përfshirë edhe material gjuhësor si: emra mashkullorë e femërorë, emra farefisnie, emra të qyteteve dhe të kështjellave kryesore të Shqipërisë, parafjalë, pasthirrma, disa mënyra të përshëndeturi, si dhe një dialog të shkurtër.

Qëllimi që i vuri vetes F. Bardhi me këtë fjalor, përcjell në fakt, të njëjtën frymë e të njëjtin shqetësim për ruajtjen e shqipes që vinte tek ai prej autorëve më të parë. Buzuku: “...u Don Gjoni, i biri i Bdek Buzukut, tue u kujtuem shumë herë se gjuha jonë nuk kish gjo të të ndigluom nsë shkruomit shenjtë, nse dashunit nsë botësë, sanë, desha me u fedigunë përsa mujta me ditunë, me zbritunë pak mendetë e atyne që ndiglonjinë...”

Kujtojmë paraardhësin e Bardhit, Budin, i cili udhëhiqet nga i njëjti synim: “...sa i madh ka qenë gjithherë kujdesi e dëshiri i zemrësë sime për ndihmëtë patries e të gjuhësë sanë që u vduarë ende pa vdarene ma të shumënë veçese për letërë e për mpsuem”

Këtë synim thekson më vonë edhe Bogdani: “ma un duke pasë mall’n e shtampësë gjithë atynëvet u ktheva faqenë, ...veç ju lutshë të më shtampohej libri, ashtu që kur të kthenje prej dheut sinë të keshë një qiri ndezunë ndorë...”

Përsa i përket grafisë që përdori autori, të gjithë studiuesit që janë marrë me veprën dalin në një vëzhgim të përbashkët; sistemi grafik i zbatuar në fjalor dëshmon mirëfilli një vijim të traditës shkrimore me të ashtuquajturin “alfabet të Propagandës” më se i njohur në botimet shqip të kohës me karakter të dukshëm arealin kulturor-fetar të Shqipërisë së Veriut. Vijimësia me traditën shkrimore është sendërtuar me zbatimin e një aparati ortografik e me njohjen e përvetësimin e kodit alfabetik që përdorën autorët e vjetër të po këtij areali. Fondi i shkronjave që përdor Frangu është kyekëput i bazuar në alfabetin e latinishtes dhe të italishtes së kohës, por duke shtuar , siç e shpjegon edhe vetë në hyrje e që po ta përcillnim me terma të gjuhësisë se sotme, jep veshjen grafike të tingujve me vlerë funksionale që janë karakteristikë vetëm për gjuhën shqipe (/y/ , /dh/ , /z/). Këto shenja nuk janë “shpikje e Bardhit” vazhdon M. Rok³⁷ (M. Roque), por janë përdorur edhe nga Buzuku, P. Mazreku e Budi.

Vepra e F. Bardhit duke qenë në radhë të parë Fjalor, e si e tillë është edhe vepra e parë e leksikografisë sonë, ka një rëndësi të jashtëzakonshme. M. Rok-u (M. Roque)³⁸, ka shprehur dyshimin se mos vallë i ka shkuar mendja Bardhit “*me ba një fjalor katërgjuhësh latinisht, italisht, shqip e turqisht, ashu si Danili prej Voskopoje më 1802*”. E në fakt vihen re shembuj të tillë në fjalor “leo, leone, luan, turriçe Aslan”.

Por vetë Bardhi në fjalën hyrëse thotë; “*Mendova se do të ishte ide e mirë të hartoja e të përktheja një fjalor nga gjuha latine në gjuhën shqipe*”³⁹

Fjalët që Bardhi kërkon të përkthejë nga latinishtja janë gati 5000 dhe përballë tyre vendos , sipas K. Ashtës⁴⁰ , rreth 2492 të shqipes, çka duket qartë se nuk ka mundur t’i përkthejë të gjitha fjalët e latinishtes, por ai e shpjegon edhe vetë se nuk ka pranë dikë që ta ndihmojë të kujtojë shqipen. Kështu, me një leksemë të shqipes ka përballuar kuptimin e tri apo më shumë leksemave të ndryshme të latinishtes. Ai përpiqet që nuancat kuptimore të tyre t’i japë të zgjeruara me togfjalësia.

Merita e Bardhit qëndron edhe në krijimin e fjalëve të reja për të përballuar latinishten si : *banjëtar, rrues e rruestar (berber), gjetës (shpikës), gjumës, derëtar (portier), kundërtar etj.*

Me gjithë të metat që ka dhe që janë vënë në dukje nga studiuesit, **Dictionarium-i i F. Bardhit ka rëndësi të jashtëzakonshme për studimet albanologjike si dëshmi e rrallë e një faze të caktuar të shqipes së shek XVII.**

³⁷ M. Roques, Gjurmime mbi tekstet e vjetra shqipe e shkrime të tjera, “Botimet françeskane” Shkodër, 2011.

³⁸ M. Roques, Frang Bardhi dhe fjalori i tij në “Dijetarë francezë për gjuhën, letërsinë dhe kulturën shqiptare”, Shkodër, 2005.

³⁹ F. Bardhi, Dictionarium latino-epiroticum, Përgatitur nga B. Demiraj, “Botimet françeskane, Shkodër, 2008, f. 77.

⁴⁰ K. Ashta, Leksiku historik i gjuhës shqipe, III, Shkodër, 2000, f. 73.

Historiani i gjuhës gjen të dhëna për rrugën që ka ndjekur evolucioni i shqipes. Te ky fjalor gjejmë njësi leksikore që nuk gjenden tek Budi, " *me hiekunë - rimorkjo*", " *komplik - enë për të larë duart* " etj. Vëmë re se në këtë periudhë, shqipja i përdorte rëndom prapashtesat zvogëluese, madje dhe të dyfishuar ndryshe nga ditët e sotme, si: *buzëzë, mikeshëza, i vogëlith, liepurith, pakëzith*, etj. **Studiuesi i fonetikës historike** mund të nxjerrë përfundime për rrugën e evolucionit të tingujve: *gjatë, krahanë* apo *ark* e *arkëtar* e sot *hark*. Te Bardhi gjejmë të dyja variantet për numërorin *një, një (njëqind, një mijë)*, por dhe *nja (njambëdhjetë, njazet)*.

E po kështu **etimologu** mund të gjejë dëshmi për rrugën e zhvillimit të fjalëve të veçanta, siç është fjala *lemzë* që te Bardhi del *lefmëzë*, duke bërë të dallohet më qartë prejardhja e saj nga folja *leh / lef*.⁴¹

Gjithashtu, **studiuesi i historisë së gjuhës**, që do të vëzhgojë kronologjinë e huazimeve nga greqishtja, sllavishtja, italishtja e turqishtja, gjen material të bollshëm në tumirë të kësaj çështjeje. Kështu, në fjalor gjenden **16 huazime nga greqishtja e vjetër**, si: *bretkocë, lakër, hudhër, pjepër, qersh* etj; **30 huazime nga greqishtja e mesme dhe e re**: *asper, drandofile, fis, flamur, putir, qiri stomak* etj; **40 huazime sllave** : *bashinë, i begatë, dobi, grabit, groshë, nevojë, oborr* etj; **73 huazime turke**: *aferim, allah, çizme, dert, hesap*, etj.

Nga krahasimi me latinishten nganjëherë gjejmë edhe kuptimin e saktë të fjalës shqipe. Kështu leksemës shqipe *fatos* i përgjigjet lat. "*fortunatus*", pra "*fatlum*"⁴², dhe ky duhet të jetë edhe kuptimi fillestar i kësaj fjale, siç duket edhe nga prejardhja e saj fjalëformuese prej *fat* me prapashtesën *-os (fat+os)* vepra e tij në tërësi, me korrespondencat dhe njoftimet për Romën, kanë rëndësi edhe për **antropologun kulturor apo folkloristin** të cilët gjejnë proverba, shenja të përshkrimeve etnografike dhe etnologjike shqiptare, të sendërtuara në frymën dhe gjedhën e traditës europiane të kohës, frymë që përcolli e gjithë kjo plejadë e shquar humanistësh e shkrimtarëve tanë të vjetër.

"*Që kemi të bëjmë me një vepër të rëndësishme, - shkruan K. Ashta, - e vërteton fakti se nga veprat e fazës së vjetër të shkrimit shqip më tepër u pat njohur, përdorur e studiuar Fjalori i Bardhit për kërkime albanologjike në shek. XX, sepse duke qenë fjalor në dy gjuhë, latin e shqip, qe edhe për ndihmë të atyre gjuhëtarëve të huaj, që shqipen s'e dinin.*"⁴³

E kjo është e vërtetë, sepse fjalori i Bardhit është përdorur e studiuar më shumë se çdo vepër e autorëve tanë të vjetër. Kështu, tek ai janë mbështetur autorë të letërsisë shqipe dhe albanologë të huaj, si P. Parino, Z. Krispi, Evstrat Vithkuqari. Gjatë Rilindjes u studiuua prej J. de Radës, Dh. Kamardës e veçanërisht nga

⁴¹ A. Omari, *I treti i shqipes dhe fjalori i tij latinisht-shqip*, gazeta "Shekulli", 19. 08. 2009.

⁴² A. Omari, po aty.

⁴³ K. Ashta, *Leksiku historik i gjuhës shqipe*, III, Shkodër, 2000.

studiues të fushës së gjuhësisë historike diakronike. Këtë vepër e kanë konsultuar G. Lajbnic, J. Thunmann, Von Vindish, W. M. Leake, J. R. von *Xylander*, F. Bopp-i, G. von Hahn-i, F. Miklošič, G. Meyer, N. Jokli, V. Dancetoviç, V. Çimohovski, A. Desnickaja, etj.

Mustafa Kruja, në letrën drejtuar Namik Resulit shkruan për F. Bardhin: “*Çdo lavrues shqiptar i shqipes duhet t’i jetë mirënjohës për këtë shërbim që i ka bamë gjuhës sonë*”⁴⁴.

Ky Fjalor përbën një nga kontributet e vyera të F. Bardhit, i cili ka meritën se na shfaqet njëkohësisht si gjuhëtari, leksikografi, etnologu dhe folkloristi i parë shqiptar.

➤ **Studimi i mbiemrit në fjalorin e Bardhit**

Studimi i mbiemrit hedh dritë mbi disa aspekte të rëndësishme të morfologjisë historike të shqipes, trajton çështje themelore të trajtformimit të kësaj pjesë të ligjëratës, paraqet ndarjen ekzistuese në mbiemrat e nyshëm dhe në mbiemrat e panyjshëm, analizon raportin përpjestimor në pikëpamje të dendurisë së përdorimit më të shpeshtë të njëres apo tjetres klasë mbiemërore.

Ndërkohë shihet edhe semantika e mbiemrave të caktuar, sidomos e disa prej të cilëve shënojnë koncepte a nocione të caktuara. Këtu jepet raporti a marrëdhënia e mbiemrit të prejardhur me temën fjalëformuese, tipi apo gjedhja e formimit të tij, që sundon në fjalorin e Bardhit. Gjatë përdorimit në fjalor mbiemri shpesh bëhet mjet stilistik apo shprehës.

Në fjalorin e Bardhit përdorim më të gjerë ka mbiemri i nyjshëm, më pak përdorim ka mbiemri i panyjshëm, ndërsa fare pak ata mbiemra që formohen me prapashtesë.

Mbiemri i panyjshëm trajtohet në pjesë të veçanta në pikëpamje të trajtformimit dhe kategorive gramatikore të *gjinisë* dhe të *numrit*, si dhe të dendurisë të përdorimit në përbërjen e fjalorit.

Nga një studim i vëmendshëm dhe me detaje, në pikëpamje përqasëse do të vihet re se ekzistojnë përdorime analogjike midis mbiemrit të panyjshëm të Bardhit dhe të autorëve të tjerë të letërsisë shqipe. Është vërejtur se në veprat e Budit, Bogdanit mbiemri i panyjshëm përdoret më një denduri më të madhe se te Bardhi. Duke qenë më të pakët në numër se mbiemrat e nyjshëm, tek këta mbiemra gjurmohet më pak mënyra e formimit. Janë cituar dhe janë dhënë me shembuj mbiemra të panyjshëm të formuar me prapashtesa, me kompozim apo mbiemra të panyjshëm me prejardhje të huaj.

Në larmi të madhe paraqitet mbiemri i nyjshëm në shumë drejtime dhe aspekte: trajtformim, tipologji, tematikë dhe formime të ndryshme mbiemërore. Këto çështje janë bërë objekt studimi tek vepra e Frang Bardhit. Disa mbiemra të nyjshëm si *i vobeg*, *i naltë*, *i çpiertë*, *i madh*, *i kuq*, *i egrë*, *i ndritun*, duhen trajtuar

⁴⁴ M. Kruja, Një studim analitik, gjuha e F. Bardhit dhe shqipja moderne, “Çabej”, 2007

jo vetëm në pikëpamje të tipologjisë së tyre tematike, por edhe të raporteve që krijohen nga përdorimi apo pranëvënia e tyre në kontekste të caktuara.

Me përdorimin e dendur të këtyre mbiemrave të nyjshëm u pa e nevojshme t'u referoheshim edhe autorëve të tjerë të letërsisë së vjetër shqipe si dhe disa teksteve liturgjike të botuara në gjuhën shqipe. Ndërkohë që janë konsultuar edhe manuale apo studime më specifike në lidhje me trajtimin etimologjik të këtyre mbiemrave në latinishten klasike apo në atë të krishterë.

➤ **Mbiemra të nyjshëm dhe të panyjshëm në fjalorin e Frang Bardhit**

Një trajtim teorik mbi mbiemrin në gjuhën shqipe qoftë edhe me prespektivë diakronike nuk mund të mos fillojë nga një premisë ekzistuese prej kohësh dhe e konsideruar para dokumentimit të njohur shkrimor të saj e që ka të bëjë me një ndarje të madhe e të rëndësishme të mbiemrave në gjuhën shqipe. Duke e trajtuar këtë, Sh. Demiraj përdor termin *klasa*. Krijimi i dy klasave mbiemërore është gjithashtu rezultat i evolucionit të brendshëm historik të kësaj gjuhe, e cila në fazë më të hershme të zhvillimit duhet të ketë pasur vetëm mbiemra të panyjshëm.

Gjatë evolucionit historik të shqipes, dallimi midis mbiemrave të nyjshëm dhe atyre të panyjshëm ka ardhur duke u bërë gjithnjë e më i qartë, më i qëndrueshëm jo vetëm nga pikëpamja strukturore, por edhe nga veçoritë gramatikore. Dallimi midis këtyre dy palë mbiemrash është përfunduar qysh në periudhën parashkrimore të shqipes.

Mbiemri i nyjshëm ka në përbërjen e vet **nyjën e përparme** një element i përhershëm, të cilit i veshin një rol fjalëformues dhe trajtëformues. Në shqipen e sotme **nyja** është përherë e pranishme në të gjitha përdorimet e mbiemrit të nyjshëm duke qënë se pëson edhe ndryshime formale gjatë eptimit. Madje ndodh që **nyja** të jetë i vetmi element i ndryshueshëm apo i eptueshëm gjatë lakimit të mbiemrave të caktuar. **Nyja** vazhdon të mbetet një element me shumë rëndësi. Të nyjshëm janë mbiemra si: *i giatë, i fortë, i madh, i naltë*, kurse të panyjshëm: *trim, punëtor, etj.*

Mbiemrat e panyjshëm dallohen prej atyre të nyjshëm edhe nga trajtat e tjera të elementëve trajtëformuese dhe fjalëformuese. Të nyjshmit formohen jo rrallë me anë të nyjës mbi bazë pjesorësh apo temash fjalëformuese ndajfoljore. Të tillë janë: *i njoftun, i ndritun, i lëshuar, i lëmuar, i forcuem, i kuituem, etj.*

Mjete të caktuara formimi, (parashtesa apo prapashtesa), shërbejnë për të formuar vetëm mbiemra të nyjshëm dhe jo të panyjshëm. I tillë është rasti i përdorimit të dendur të mbiemrave të nyjshëm me parashtesën **pa-** e cila është shumë e përdorur, p.sh *i pafe, i pamend, i paditun, i pasosun, i pamnershim, i pambarshim, i paditunitë...*

Fakti që në formimin e tyre, mjetet fjalëformuese dallohen qartë, të bën të mendosh se ky dallim (përkatësisht mbiemrat e nyjshëm dhe të panyjshëm), ka ardhur duke u konsoliduar me evolucionin e mëtejshëm të shqipes, me përforcimin e mjeteve formuese shprehëse në përbërje të këtyre mbiemrave, me përdorimin e

shpesh të kompozitive mbiemërore në stile të ndryshme shkrimi. Këto mjete janë padyshim të shumta në gjendjen aktuale të zhvillimit të gjuhës, sidomos gjuhës së shkruar.

Edhe në përdorimin e prapashtesave ka një shpërndarje të rregullt për formimin e mbiemrave.

Për mbiemrat e nyjshëm janë karakteristike prapashtesat **-shim, -shëm -të, -ë**, psh: *i gazmueshëm, i vërtytshim, i pëlqyeshim, i idhnueshim, i pambarshim, i florinjte, të hollëtë, i paditunitë.*

Për mbiemrat e panyjshëm janë karakteristike të tjera prapashtesa si: **-tuer, -tar, -tor**, psh: *këngëtuer, shërbetuer, madhështuer, këngëtar, guximtar, shërbëtor, madhështor, punëtor.*

Duke trajtuar pikërisht këtë grup mbiemrash të panyjshëm të cilët nuk kanë gjasa të prihen nga nyjet e përparme, studiues të ndryshëm janë të mendimit se kjo vjen ngaqë në përdorimin e tyre kryesor këta mbiemra iu referohen emrave, sidomos emrave të njerëzve (bëhet fjalë pikërisht për mbiemrat *plak, trim, mik, armik*), apo edhe për mbiemra të panyjshëm me një numër të konsiderueshëm kompozitash si: *largpamës, zemërgur (-ë), syzi, zemërmirë, zahollë, keiqbërës, dashakeiq, zemërkeiq*. Të gjithë këta mbiemra gjejnë përdorim edhe në ditët e sotme në gjuhën shqipe.

Një tjetër tipar dallues midis mbiemrit të nyjshëm dhe atij të panyjshëm mbetet **fundorja e temës**, me përjashtim të disa mbiemrave të prejardhur që formohen edhe me paranyjëzim, edhe me prapashtesën **-shëm**: *i zakonshëm, i rrufeshëm, i ndershëm, i dobishëm.*

Dalin pa **-ë** fundore disa mbiemra të nyjshëm prejpjesorë, të cilët janë formuar nga paranyjëzimi i pjesorëve përkatës. Të tillë janë: *i kulluar, i ditur, i qelbur, i pleqëruar.*

Këta mbiemra gjejnë përdorim në gjuhën shqipe edhe në ditët e sotme.

Mbiemra prejpjesorë që marrin **-ë** fundore janë: *i dëlirë, i mprefunë, i dhënë, i fryrë.*

➤ **Mbiemrat e panyjshëm**

Gjurmimi i tipologjisë, i semantikës dhe i përdorimit të mbiemrit të panyjshëm dëshmohet se ai përbën një klasë me vete të mbiemrave dhe një element të rëndësishëm të sistemit mbiemëror. Duke u parë në disa këndvështrime, (jo vetëm nga ana formale), që karakterizojnë pikëpamje të semantikës dhe të konotacionit, disa përdorime të këtij mbiemri të panyjshëm mbeten mjete të rëndësishme, si shënuese ashtu edhe shprehëse. Mbiemri i panyjshëm paraqitet me tipare formale karakteristike që shënojnë kategori të rëndësishme gramatikore të tij, si numri apo gjinia. Në përgjithësi mbiemri i panyjshëm gjurmohet në përbërje të sintagmës emërore, por në fjalorin e Bardhit nuk kemi përbërje sintagme. Kjo na u mundësua duke iu referuar përdorimit të mbiemrit tek libri i parë i gjuhës shqipe **Meshari i**

Gjon Buzukut nga autorja Evalda Paci. Emrat e përcaktuar nga këta mbiemra të panyjshëm mbeten gjithnjë të njëjtit që, me raste, vihen në rolin e përcaktorit.

Formime prapashtesore: Prapashtesat e ndeshura në përbërje të mbiemrit të panyjshëm janë tipike për këtë kategori gramatikore mbiemërore. Të tillë mbiemra të panyjshëm, të formuar me prapashtesa, që gjejnë përdorim edhe në fjalorin e sotëm të gjuhës shqip, edhe në fjalorin e Bardhit janë: *madhështuer, leshëtar, kopësht ar, damtuer, shërbetuer, ndihmëtar, katundas, punëtore...*

Mbiemri i panyjshëm-kompozitë: Fjalët e përbëra dokumentohen që në momentet më të lashta të gjuhës sonë të shkruar. Në veprat e Buzukut, Budit, Bardhit, Bogdanit, Varibobës e disa të tjerëve takohen disa nga tipat më të vjetër e produktivë të kompozitave të shqipes. Kemi të bëjmë me kompozita përcaktore në të cilat gjymtyra e dytë ka prejardhje mbiemërore. Përmendim këta mbiemra: *buzëmadh, zahollë, keqbërës, dashakieq,* etj. Trajtojmë për shembull:

Buzëmadh. Kjo kompozitë dëshmon pasurinë shprehëse të mjeteve të shqipes në drejtim të gjetjes dhe përdorimit të përcaktorëve apo të gjymtyrëve emërore të kallëzuesit emëror.

Diekeq. Ky mbiemër përdoret disa herë te Bardhi. Në shqipen e sotme ka kuptimin *njeri sherr, u ba njeri i keq* (gjendet tek autorët e vjetër).

➤ **Vështrim i përgjithshëm mbi përdorimin e mbiemrit të nyjshëm**

Gjatë shqyrtimit të mbiemrit në fjalorin e Bardhit bie në sy përdorimi më i shpeshtë dhe më i larmishëm në pikëpamje tipologjike i mbiemrit të nyjshëm, i cili ofron mundësi shqyrtimi nga shumë pikëpamje. Dallohen qartë formante tipike që kanë të bëjnë me kategoritë kryesore gramatikore të tij, *gjini, numër, rasë dhe shkallë*. Tipat e formimit janë: *parashtesimi, prapashtesimi, përzierja*. Denduria e përdorimit të këtij mbiemri ndryshon edhe sipas pjesëve përbërese të veprës. Mbiemri i nyjshëm është për t'u konsideruar si një nga pjesët e ligjeratës më të përdorura në veprën e tij. Një përdorim të dendur ka mbiemri i nyjshëm i përdorur në numrin shumës në funksion të gjymtyrës emërore të kallëzuesit emëror si dhe në funksion të kallëzuesorit kryesisht të kryefjalës. Denduri të madhe përdorimi ka po ashtu edhe mbiemri prejpjesor.

Tipologjia e mbiemrit të nyjshëm, sipas daljes në temë

Mbiemra të nyjshëm me temë në zanore -i, -e: *i ri, e re, e ve*

Mbiemri njërrokësh *i ri* në funksione tipike vjen si përcaktor i emrit mashkullor apo si gjymtyrë emërore e kallëzuesit emëror. E njëjta gjë del në pah edhe tek mbiemrat e po të njëjtës trajtë, *e re, e ve*.

Mbiemra të nyjshëm me temë në zanoren -ë: *i butë, i gjatë, i mirë, i begatë, i vogëlë, i dëlirë, i urtë, i egrë, i fortë*. Këtu futen edhe mbiemra që e kanë burimin nga numërorët: *i gjashtë, i shtatë, i pesëmbëdhjetë*. Në pikëpamje të trajtëformimit, fundorja -ë përbën një tipar morfologjik të rëndësishëm për mjaft mbiemra të nyjshëm. Një pjesë e mirë e këtyre mbiemrave janë gjurmuar në emëroren njëjës si dhe në rase të tjera të njëjësit dhe të shumësit. Disa mbiemra

të nyjshëm që përfundojnë me zanorën –ë janë dyrokësh: *i / e amblë; i / e egrë; i / e naltë*; të cilët kanë ngjashmëri tipologjike mes tyre.

Mbiemra të nyjshëm me temë në bashkëtingëllore: *i madh, i kuq, i bukur, i keiq.*

Formimi i mbiemrit të nyjshëm tek Bardhi

Mbiemra të parmë, quhen ata mbiemra të cilët sot janë të paanalizueshëm në pjesët e tyre përbërëse, nuk mund të hetohet as tema fjalëformuese as ndonjë format fjalëformues. Të gjithë mbiemrat e parmë janë mbiemra cilësorë dhe të nyjshëm.

Mbiemra të parmë të nyjshëm të gjurmuar e të cituar tek Dicionarium-i i Bardhit janë: *i gjallë, i mirë, i keiq, i madh, i lig, i ri, i fortë, e re, e lartë, e keiqe, i gjatë, i kuq, etj.*

Nyja është një element i rëndësishëm formal e funksional që para së gjithash u jep këtyre mbiemrave kuptim kategorial të mbiemrit të nyjshëm. Për disa nga mbiemrat e lartpërmendur ekziston dhe përdoren ndajfolje përgjegjës p.sh. mirë-keq etj. Në shqipen e sotme gjejmë ndajfoljen *thellë* dhe mbiemrin e nyjshëm *i thellë-e thellë*; ndajfoljen *gjatë* dhe mbiemrin përgjegjës *i gjatë-e gjatë*; gjejmë ndajfoljen *lehtë* dhe mbiemrin përgjegjës *i lehtë-e lehtë*; ndajfoljen *lart* dhe mbiemrin përgjegjës *i lartë-e lartë*.

Kjo çështje mbetet e hapur dhe e diskutueshme nëse më parë në gjuhën shqipe kanë ekzistuar ndajfoljet apo mbiemrat përkatës të nyjshëm që përveç kuptimit kategorial tipik mbiemëror në krahasim me këto ndajfolje, kanë edhe një tipar tjetër formal shumë karakteristik, *nyjën e përparme*. Paranyjëzimi i mbiemrave të shqipes është i lidhur ngushtë me shfaqjen e nyjave të cilat janë bërë treguese të gjinisë, të numrit dhe të rasës tek kjo kategori leksiko-gramatikore. Me këtë proces mbiemrat janë kthyer në forma analitike me tregues gramatikorë të paravendosur, ndryshe nga ç'ndodh me emrat që treguesit gramatikorë i marrin prapa tyre.

Mbiemra të prejardhur, të formuar me parashtesën pa-: *i pafeshëm, i pasun, i pamëshirshëm, i pahieshëm, i pamkat, i panershëm, i papëlqyeshëm, i pamartuem, i pavërtyt, i palidhun, i paarësye.*

Mbiemra të prejardhur, të formuar me prapashtesa – ar/ -tar; -or / -tor; -as / ues, etj: *shkollar, ndihmëtar, leshtor, kopështar, shërbëtuar, madhështuer, punëtor, kërkues, katundas*

Mbiemra të prejardhur të formuar me mënyra të përziera: *i pafuqi, i pagojë, i paditunë.*

➤ **Një grupim mbiemrash të përdorur në fjalor**

Mbiemra të panyjshëm : *bakeqës, këshilltar, luftëtar, ndihmëtar, diekeiq, dashëkeiq, zemërkeiq, diekeiq, tregëtar, trim, madhështuer, leshëtar, fisnik, kundërshtar, kopështar, buzëmadh, gazëtuar, gjykues, fëdigues, kërkues, katundas, punëtor, punëtore, labdëtar, derëtar, leshëtor, mortar*

Mbiemra të nyjshëm : *i amblë, i bardhë, i butë, i belbëtë, i dashunë, i naltë, i verbëna, i xanë, i kërshenë, i fortë, i këmbuem, i moçim, i dëlirë, i vobeg, i ri, i paruem, i pabojë, i madh, i dashuni, i paditunë, i pafruit i patëkeiq, i pafe, i pamkat, i paveshtë, i pabesë, i pafuqi, i pavirtyt, i paarsye, i pandershim, i palidhun, i paditunitë, të paditunit, të kujtuem, të mbledhunë, të therunë, të giatëtë, të therunit, të mbajtunit, të pëlqyem, të shkëlqyemit, të zanëtë, të dërguemit, të përmendunit, të vyemit, të prekunë, të kulluemit, të rrëxuemit, të vonuemit, të butëtë, të njoftunë, të falëtë, të ftohtëtë, të fortëtë, të dëlirë, të dashunë, të sëmutë, të ergjandë, të pëmërshirshëm, të holla, të shpjerta, të naltëtë, të ndershim, të shishime, të virtytshim, etj.*

Mbiemra të nyjshëm të emëruar që shënojnë persona : *i verbënë, të zanë, të veja, e dashunë, të vdekunet, tvorfënit, tvobeg, tunëtit, të begatitë, të kërshenë, të pafe, të sëmutë, të vdekunë, të pëganë, të përmorrnë, të vogëlith, të vogëlë, të pamartuem, të xveshunë, të dhimtunë, të trashëtë.*

Mbiemra të emëruar që shënojnë dukuri / nocione: *të keiq, të keqtë, të mirëtë, të errëtitë, të glatëtë, të gjanëtë, të naltë, të madhtë, të bardhëtë, të majm, të majmitë, të derejtënë, të paligjetë, të pagojëtë, të shtemankëta, të sosunitë, të ftohtëtë, të dëlirëtë, të kulluemit, të rrëzuemit, të belbëtitë, të përulenit, të përvuajtnit, të dekunit, të mbledhunit, të lidhunit, të giatëtë, të penguemit, të mbajtunit, të lëbduemit.*

Mbiemra prejprësorë: *Të besuem, të martuem, të diegunë, të rrëfyemit, të kuituom, të rrëzuem, të ligunit, të therunit, të njoftunë, të mprefunë.*

PËRFUNDIME

Gjurmimi i formave mbiemërore të Fjalori të Bardhit na lejon të hyjmë e të bëjmë një studim me detaje të këtyre mbiemrave, duke ndjekur paradigmen e formave të mbiemrave të marrë në shqyrtim. Mbiemri i emëruar përbën një vijimësi stilistike në Dictionar-in e Bardhit.

Në drejtim të mbiemrit të panyjshëm paraqesin veçanti trajtat mbiemërore të cilat në shqipen e sotme përfaqësohen me mbiemra të nyjshëm. Megjithëse më të pakët në numër se mbiemrat e nyjshëm, mbiemrat e panyjshëm ofrojnë mundësi studimi e shqyrtimi të mirëfilltë në drejtim të kategorive gramatikore si *gjinia apo numri, trajtimi etimologjik* i disa prej tyre sidomos kur përfaqësojnë terma me origjinë latine apo latino-romane.

Në punimin tonë citohen dhe trajtohen disa mbiemra të panyjshëm. Në pikëpamje të formimit ata konsiderohen si të formuar me konversion (*plak, plakë*), me prapashtesa (*-tar, -tor -ës, -as*), si dhe me bashkim temash, përbërje (*buzëmadh, zahollë, keqbërës, dashakieq*), etj.

Tek mbiemri i nyjshëm me pikëpamje tipologjike mbizotërojnë ato **mbiemra me temë në zanoren –ë** (*i butë, i gjallë, i mirë, i dëlirë, i bëgatë, i pëganë*) etj. Si mbiemra me temë në zanore gjejmë mbiemrat *i ri, e re*, me përdorimet përkatëse. Ndër këta mbiemra konsiderohen si të parmë ata tek të cilët nuk dallohen mjete

apo morfema me rol fjalëformues: *i mirë, i butë, i gjallë, i madh, i ri, i kuq, e re, e ve*, etj.

Për disa prej tyre duhet cituar fakti që dallohet tema origjinale edhe pse ka pësuar modifikime fonetike: *i denjë* (lat. *dignus*), *i kërshenë* (lat. *christianus*), *i verdhë* (lat. *viridis*), *i naltë* (lat. *in alto*), etj. Një pjesë e këtyre mbiemrave vazhdojnë të përdoren në shqipen e sotme edhe pse të modifikuar fonetikisht (*i amblë, i egrë apo i shkurnë, i shtrembënë*) ose kanë të njëjtën përbërje fonetike (*i ri, i madh*). Shumica e mbiemrave mbarojnë me zanoren –ë dhe paraqiten të ndryshëm në pikëpamje të numrit të rrokjeve. Si mbiemra të nyjshëm tema e të cilëve mbaronte me zanoren –ë u trajtuan mbiemrat e tipit: *i butë, i gjallë, i mirë*, por edhe mbiemrat e tipit: *i bukurë, i vogëlë, i ftohtë, i shtrembënë, i shkurtënë*. Tipat e formimit të mbiemrit të nyjshëm janë më të larmishëm se të mbiemrit të panyjshëm.

Në punim janë vjelë plot mbiemra të nyjshëm. Përveçse në trajtën e emërore, njëjës, ata janë vjelë edhe në trajtat e tjera paradigmatiche. Veçanërisht të shpeshtë në pikëpamje përdorimi paraqiten mbiemrat prejpjesorë të trajtuar në një paragraf të veçantë të fjalëformimit ndërkohë që kemi edhe dallimin a citimin me vehte të atyre mbiemrave prejpjesorë që ruajnë rrënjën latino-romane, e marrin tipare formale fundore si mbiemrat e tjerë të nyjshëm.

Kemi konsideruar të *prejardhur* mbiemrat prejpjesorë meqë si temë fjalëformuese shërben pjesorja e foljes dhe mënyra e formimit në këtë rast ishte paranyjëzimi (*e rrëzueme, e ngashueme, e shkueme, e zgjedhueme*), etj. Analogji përdorimi në lidhje me mbiemrin prejpjesor ndeshen në autorë të tjerë të letërsisë së vjetër shqipe. Mbiemri prejpjesor gjendet disa herë i përdorur, por edhe i përsëritur në Fjalorin e Frang Bardhit. I tillë është rasti i përdorimit të mbiemrit prejpjesor *i ngushëlluem*. Mjaft mbiemra të nyjshëm janë formuar me parashtesa, me prapashtesa si dhe më mënyra të përziera formimi.

Ndeshen të përdorur disa herë mbiemra të formuar me paranyjëzim dhe përngjitje të togut **parafjalë + emër** si: *i pabesë, e pabesë, i pagojë, i pabesim, i pafuqi, i pafund, i pafruit, i pamend*. Ky tip formimi ekziston dhe është prodhimtar edhe në shqipen e sotme, por ndërkohë duhet vënë në dukje se jo të gjitha formimet e këtij tipi të dëshmuara në Fjalorin e Bardhit vazhdojnë të përdoren edhe sot. Përdorim në shqipen e sotme gjejnë vetëm një pjesë.

Ndër prapashtesat kryesore përmendim: **–shim, –shimë**, e cila ndeshet dendur në mbiemrat e nyjshëm. Disa prej këtyre mbiemrave kanë burimin nga pjesorja e foljes. Kjo prapashtesë përmban edhe ato mbiemra që morën prapashtesën **për-**, p.sh: *i përneisheriershim, i përneisheriershime*. Kjo u pa në përjasje më përdorime apo ndërtime të ngjashme qoftë te mbiemri në veçanti, qoftë në sintagma, të cilat mbiemrin e kanë si gjymtyrë të dytë përcaktuese, me vepra të autorëve të tjerë të letërsisë së vjetër shqipe si Buzuku, Budi, Bogdani etj.

Një tjetër kategori mbiemrash të emëruar që shënon cilësi dhe kanë origjinë mbiemërore janë: *të keiqtë, të mirëtë, të naltëtë, të glatëtë, të ftohtëtë, të errtëtë, të*

madhtë, të bardhëtë, etj. Në lidhje me këto të fundit paraqitet me interes përfaqësja në pikëpamje tipologjike dhe me përdorime përgjegjëse emërore. Në autorët e tjerë si Buzuku, Budi, Bogdani vihet re ndjekja e kalimit nga forma analitike tipike si në rastin *t'errëtitë* në forma sintetike që ruhen edhe në shqipen e sotme si *terr*.

Nga të emëruarit, vend të konsiderueshëm e të gjerë zënë ato mbiemra që shënojnë frymorë dhe persona me kategoritë gramatikore kryesore si *gjinia, numri, rasa, shquarsia dhe pashquarsia* (formantet përkatëse dallojnë secilën prej këryre kategorive gramatikore).

Disa mbiemra të emëruar trajtohen edhe në pikëpamjen e dendurisë së përdorimit të tyre dhe të përfaqësjes brenda të njëjtit kontekst me të tjerë mbiemra të kësaj klase. Vihet re që më i shpeshtë është mbiemri i emëruar *i vobegë* sesa mbiemri *i vorfënë*. Për gjithsecilin prej tyre ky aspekt duhet çuar më tej edhe duke krahasuar me të tjerë mbiemra të përdorur nga autorë të letërsisë së vjetër shqipe. Studimi i kësaj pjese ligjerate në Fjalorin e Bardhit, plotësohet duke i parë në përfaqësje me përdorimet përgjegjëse në veprat e autorëve të letërsisë së vjetër shqipe si Buzuku, Budi, Bogdani. Në këto vepra gjenden dhe ruhen tipare morfologjike të ngjashme me tipat e mbiemrave të përdorur prej Bardhit. Përfaqësja me veprat e letërsisë së vjetër shqipe përbën njëkohësisht një orientim drejt një punimi sa më të mirë dhe të dobishëm për përvijimin e tipareve themelore të sistemit mbiemëror në Fjalorin e Frang Bardhit.

Në këtë drejtim kemi shfrytëzuar gjerësisht botimet më të fundit kritike mbi veprat e autorëve të ndryshëm, por kryesisht sistemin mbiemëror në Mesharin e Gjon Buzukut përgatitur nga Evalda Paci (Tiranë, 2011) dhe Fjalorin latinisht-shqip të Frang Bardhit (Shkodër, 2008) përgatitur nga prof. dr. Bardhyl Demiraj, botuar në kuadrin e kolonës së Botimeve Françeskane.

BIBLIOGRAFIA

Bardhyl Demiraj, “Franciscus Blanchus. Dictionarium latino-epiraticum”, Botime Françeskane, Shkodër, 2008.

Evalda Paci, “Sistemi mbiemëror në Mesharin e Gjon Buzukut”, botime Albanologjike, Tiranë, 2011.

Kolë Ashta, “Leksiku historik i gjuhës shqipe”, Shkodër, 2000.

Mustafa Kruja, “Një studim analitik. Gjuha e Frang Bardhit dhe shqipja modern”, Çabej, 2007.

M. Roques, Gjurmime mbi tekstet e vjetra shqipe e shkrime të tjera, “Botimet Françeskane”, Shkodër, 2011.

M. Roques, Frang Bardhi dhe fjalori i tij në “Dijetarë francezë për gjuhën, letërsinë dhe kulturën shqiptare”, Shkodër, 2005.

S. Riza, “Pesë autorët më të vjetër në gjuhën shqipe” Toena, Tiranë, 2002.

A. Omari, “I treti i shqipes dhe fjalori i tij latinisht-shqip”, Gazeta Shekulli, 19, 08, 2009.

IRENA NOKA (BALA)
ALBA KREKA

Universiteti “Fan S. Noli”, Korçë
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë
Departamenti i Historisë dhe Gjeografisë

VËSHTRIM KRAHASUES MBI SFIDAT E ARSIMIT GJATË SHEKULLIT XX

Abstrakt

Arsimi është një e drejtë njerëzore dhe një element shumë i rëndësishëm i jetës sonë, prandaj ai është çështje e të gjithëve. Në këtë kuadër, gjithkush është përpjekur për të sjellë një zhvillim të ri apo reforma që kanë ndihmuar në përmirësimin e tij. Në këtë artikull do të analizojmë ecurinë e zhvillimit të arsimit në Shqipëri, porë në kënvështrimin e reformave të marra përgjatë shekullit XX.

Reformat e viteve 1920, 1922, 1924 paten një rëndësi të madhe në procesin e kombëtarizimit, laicizimit, demokratizimit dhe njësimin të shkollës shqipe. Ndërsa çështja e arsimit në periudhën 1925-1939 do të shoqërohet me probleme të ndryshme si mbyllja e shkollave të huaja dhe reformimi i sistemit arsimor shqiptar nëpërmjet fuqizimit të karakterit kombëtar, demokratik e laik të saj. Në Shqipërinë e pas Luftës së Dytë Botërore, në fushën e arsimit u morrën disa reforma si lufta kundër analfabetizimit, ngritja e shkollave, reforma dhe ideologjizimi i shkollave.

Arsimi në vendin tonë sot përballet ende me mjaft sfida dhe probleme të ndryshme, ndaj nuk mund të lihen jashtë vëmendjes disa nga problematikat e kurrikulës në arsim dhe reformat arsimore të ndërmarra në vite. Gjithsesi përpjekjet për të pasur një qasje të re dhe të mirestudiuar drejt ndryshimeve në arsim kanë qënë dhe vazhdojnë të jenë aktuale.

Fjalët kyçe: Arsim, edukim, krahasim, shekulli XX, metodologji, sfida

1.1. Sfidat dhe vështirësitë me të cilat u përball arsimi shqiptar në gjysmën e parë të shekullit XX

Arsimi si pjesë përbërëse e qytetërimit përfaqëson një shoqëri të lirë, mbi të cilën funksionon një shtet i fortë dhe i emancipuar. Arsimi në periudha të caktuara të zhvillimit shoqëror është trajtuar me përparësi. Gjatë epokave dhe shekujve të kaluar, nën pushtime të njëpasnjëshme, në një pozitë të rëndësishme gjeografike dhe terren të thyer malor, Shqipëria do të ndeshet me pengesa dhe vështirësi të shumta në zhvillimin e kulturës dhe arsimit kombëtar. Përpjekjet në fushën e arsimit do të rriten ndjeshëm gjatë epokës së

Rilindjes Kombëtare Shqiptare. Arsimit dhe etja arsimdashëse mbetën nga virtytet më të rëndësishme të popullit tonë. Më qartë këtë platformë e trajtoi intelektual Sami Frashëri, në veprën e tij enciklopedike “Shqipëria ç’ka qenë, ç’është dhe ç’do të bëhet”. (AKSH 2002:370) Ajo mund të konsiderohet si platforma e parë shkencore për zhvillimin e arsimit në gjuhën shqipe ku shtrën si domosdoshmëri krijimin e “gjithmësimores”, (universitetit) në kryeqytetin e ardhshëm të Shqipërisë së lirë. (AKSH 2002:380)

Shpallja e Pavarësisë së Shqipërisë i hapi rrugë organizimit të shkollës dhe arsimit shqip. Qeveria kombëtare e Vlorës u përpoq të vendoste para së gjithash gjuhën shqipe si gjuhë zyrtare të shtetit të ri shqiptar. Ajo gjithashtu do t’i kushtonte vëmendje për atë që e lejonin kushtet e kohës, krijimit të një shkolle me përmbajtje kombëtare, demokratike, vendosjen e arsimit fillor 5 vjet në qytet dhe 6 vjet në fshat, hapjen e shkollave normale për përgatitjen e mësuesve etj. E gjithë kjo veprimtari modeste gjeti shprehje të “Kanuni i përshtatshëm” i Administratës civile të Shqipërisë” (1913) që natyrisht hodhi edhe bazat fillestare të legjislacionit arsimor shqiptar. (Dervishi, 2013: 45) Gjithsesi me gjithë përpjekjet e bëra, për arsye të ndryshme nuk u arrit të bëhej shumë në këtë fushë. Ritmet e zhvillimit e të përhapjes së arsimit shqip u paralizuan nga ndërhyrja politike e Fuqive të Mëdha dhe vendimi I tyre për copëtimin territorial të Shqipërisë duke hapur rrugë thellimit të analfabetizmit tek shqiptarët. Me dorëheqjen e qeverisë së Vlorës më 22 janar 1914 situata në vend paraqitej edhe më e vështirë. Shkolla shtetërore shqiptare nga njëra anë ishte vazhdimi i shkollës kombëtare demokratike dhe laike të Rilindjes, nga ana tjetër, për nga karakteri shtetëror paraqiste një faqe të re në historinë e arsimit kombëtar. (Frashëri, 2008:44)

Në vitet 1914-1920 shteti shqiptar përjetoi ndërhyrje nga më të ashprat në jetën e tij sociale, kulturore, politike, ekonomike e sidomos arsimore. (Frashëri, 2008:45) Me gjithë kufizimet që vendosi statusi i luftës gjatë periudhës 1914-1920, shkollat shqipe nuk u mbyllën. Përkundrazi, zgjerimin e rrjetit arsimor Drejtorja e Përgjithshme e Arsimit e shoqëroi me ngritjen e shkollave normale afatshkurtra, me kurset e kualifikimit për mësuesit pa arsimin përkatës si dhe me akordimin e bursave jashtë shtetit për studime pedagogjike. Normalja e Elbasanit dhe Normalja e Shkodrës, në kushtet e mungesës së kuadrove të kualifikuara, u vlerësuan si qendra kryesore për përgatitjen e përshpejtuar të mësuesve si dhe kualifikimin e atyre pa pervojë. Në udhëheqje të këtyre shkollave qendronin dy specialistë të pedagogjisë, Aleksandër Xhuvani në Normalen e Elbasanit dhe Gasper Baltoja në atë të Shkodrës. (AKSH, 2002:372) Mungesa e traditës në fushën e programeve e detyroi stafin e Luigj Gurakuqit të përshtatë programet e shkollave austriake për shkollat që administroheshin nga Drejtorja e Përgjithshme e Arsimit. Krahas kësaj, gjatë vitit shkollor 1917-1918 u hap një shkollë e mesme “Lice Kombëtar” në Korçë, e para shkollë e mesme e arsimit të përgjithshëm në vend dhe dy shkolla në Pogradec.

Pas ndërprerjes së jetës shtetërore kombëtare që ndodhi më 1914, me fillimin e Luftës së Parë Botërore, Shqipëria e rifilloi atë në vitin 1920. Fillimet e saj lidhen me Kongresin

Kombëtar të Lushnjës që u mbajt prej 28-31 janar të vitit 1920. Nga ky Kongres Kombëtar doli një Qeveri e re kombëtare e kryesuar nga Sulejman Delvina. Ndër problemet parësore të Qeverisë ishte arsimiti, nga se gjendja kulturore dhe arsimore në Shqipëri, në prag të viteve '20 ishte shumë e rëndë. Veç shkollave shqipe në Shqipëri ekzistonin edhe mjaft shkolla të huaja; ishte e pranishme edhe ndarja e shkollave mbi baza fetare. Qeveria shqiptare, përkatesisht Ministria e Arsimit e drejtuar nga Sotir Peci i shtroi vetes detyrë urgjente riorganizimin rrënjësor të sistemit të arsimit në vend. (AKSH, 2008:23) Çështje themelore ishte unifikimi i sistemit arsimor (unifikimi i legjislacionit të programeve dhe teksteve shkollore). Në këtë kuadër Ministria e Arsimit organizoi Kongresin Arsimor të Lushnjës që u mbajt në 15 gusht 1920, ku u zgjidhën një sërë problemesh dhe u vunë bazat për unifikimin e programeve shkollore. Vendimet e Kongresit qenë hapat e para drejt unifikimit dhe organizimit të shkollës. Në Kongres morën pjesë specialistë të njohur në fushën e arsimit dhe të shkollës shqiptare si: Aleksandër Xhuvani, Ahmet Gashi, Gasper Mikeli, Aleko Kandili e shumë veprimtarë të tjerë të arsimit. Kongresi Arsimor i Lushnjës ishte i pari Kongres Arsimor pas Shpalljes së Pavarësisë dhe krijimit të shtetit të pavarur shqiptar që i shtronte çështjet e shkollës shqiptare sipas udhëzimeve të organit shtetëror apo sipas Ministrisë së Arsimit drejtuar nga Sotir Peçi. Në të u përcaktua qartë fizionomia e shkollës shqiptare, dhe u hodh një hap i rëndësishëm për demokratizimin dhe laicizimin e shkollës. Kongresi mori masa edhe për përgatitjen e mësuesve përmes shkollës normale të Elbasanit, si dhe përmes kurseve pedagogjike, një vjeçare dhe gjashtë mujore. Gjithashtu Kongresi Arsimor i Lushnjës pati meritë të veçantë edhe për vendimet që mori për dokumentacionin shkollor, për përgatitjen dhe përdorimin në çdo shkollë të regjistrit amzë, të regjistrit të përditshëm, të librit inventar të orendive, të bibliotekës dhe sidomos të kronikës për ngjarjet e shënuar të jetës shkollore.

Shqipëria e atyre viteve kishte nevojë për shkolla të tjera të një niveli më të lartë për të përgatitur mësues të aftë dhe të rinj me një kulturë të gjerë dhe të shëndoshë. (Gecaj, 2001, 97) Më 1920 Ministria e Arsimit vendosi të riçelot Normalja e Elbasanit me një klasë gatimore dhe një klasë të parë. Në klasën gatimore do të pranoheshin të rinj me një qytetëse të pambaruar dhe në klasën e parë me një qytetëse të plotë. (Shapllo, 1975:103) Normalja e Elbasanit ishte e para shkollë e mesme në vendin tonë, e cila u rihap për të pestën herë në nëntor të viti 1920. Në fillim pati 24 nxënës dhe më vonë ky numër u shtua, edhe nga ata të rinj që erdhën nga vise të ndryshme të Shqipërisë. Ndërkohë, Liceu i Korçës i hapi dyert për vitin shkollor 1920-1921 me 60 nxënës të ndara sipas klasave. Në lice të gjitha lëndët jepeshin në gjuhën frënge, me përjashtim të historisë, gjeografisë, gjuhës dhe letërsisë shqipe.

1.2 Kongreset arsimore gjatë viteve 1920-1924 dhe përpjekjet për zhvillimin e arsimit deri në prag të fillimit të Luftës së Dytë Botërore

Në vitet 1920-1924 arsimit dhe shkollës shqipe zënë një vend të rëndësishëm duke marrë një shtytje të mëtejshme drejt zhvillimit të përgjithshëm. Dëshmi e këtij zhvillimi ka qënë mbajtja e tre kongreseve arsimore, posaçërisht në vitin 1920, 1922 dhe 1924. Përveç çështjeve organizative të shkollës, në këto vite shtrohet me forcë objektivi për unifikimin, laicizimin dhe demokratizimin e saj. (Bevapi, 1987: 10) Vendimet e Kongresit Arsimor të Lushnjës ndonëse përcaktuan linjat kryesore të zhvillimit të shkollës shqiptare dhe ndikuan në njehësimin e saj në përshtatje me kushtet e vështira të kohës, nuk mund të ndryshonin aq shpejt gjendjen e prapambetur të arsimit. Gjatë periudhës 1921-1922 u bënë përpjekje për hapjen e disa shkollave të mesme si: Gjumnazi Françeskan në Shkodër, Shkolla Bujqësore në Libofshë të Lushnjës dhe Liceu-Internat për vajzat në Tiranë. Në të gjithë Shqipërinë kishte rreth 800 mësues; konkretisht në 1000 banorë kishte një mësues, si dhe në çdo 4 mësues një ishte mësues feje.

Laicizimi i shkollës kombëtare shqipe përbën një nga problemet më të mprehta në historinë e arsimit dhe të mendimit pedagogjik shqiptar. Përpjekjet për shkëputjen e shkollës nga administrimi i klerit, heqja e mësimit të fesë nga plani mësimor dhe forcimi i përmbajtjes shkencore të saj kanë rrugën e vet historike të ndërlikuar, me ulje-ngritjet sipas kushteve politike të kohës. Në kohën kur u krijuan disa mundësi për hapjen e shkollave kombëtare shqipe, ideologët e shquar demokratë shqiptarë kërkuar që shkollat shqipe të ishin laike, të përbashkëta për të gjithë fëmijët pa dallim feje, dhe pa mësimin e besimit në programin e tyre shkollor. Ndërsa klerikët e tre besimeve kërkonin të ruanin përgjithmonë karakterin konfensional e klerikal të shkollave. Ata shprehnin mendimin se feja është themeli i qytetërimit të vërtetë, prandaj shteti i ri shqiptar duhet të dëshmonte fenë zyrtare. Një kërkesë e tillë binte ndesh si me programin e Rilindjes ashtu edhe me kushtet konkrete historike të Shqipërisë, ndaj atdhetarë të shumtë e vunë theksin tek fjalët e Pashko Vasës: “*Feja e shqiptarit është shqiptaria*”. (Koliqi, 2002: 386) Në këto kushte, lindi nevoja e një kongresi tjetër, për të bërë përmirësime dhe ndryshime në strukturën dhe brendinë e shkollës dhe në përshtatje me kohën të formohej një shkollë kombëtare, demokratike dhe laike.

Ministria e Arsimit shpërndau lajmërimin për mbajtjen e një Kongresi tjetër arsimor në Tiranë më 22 korrik 1922. Ai përfaqësonte mendimet e arsimtarëve që kërkonin t’i vinin themele të reja shkollës shqiptare dhe ta çlironin atë nga influenca e dogmave fetare, duke i dhënë një drejtim të ri. (AKSH, 2002: 190) Kongresi mori disa vendime kryesore por vendimi më i rëndësishëm ishte ndërrimi i sistemit arsimor të shkollës fillore në 6 vjet dhe programi i ri, i hartuar mbi këtë bazë. Programi u botua menjëherë në revistën “Arsimtari”. Programi i ri u hartua në mbështetje të programit shkollor të Francës dhe të Zvicrës; programi i ri ishte sintetik-analitik dhe i jepte mundësinë mësuesit për drejtimin e lirë të lëndës sipas nevojës dhe rastit. Ai pasqyronte kërkesën pedagogjike-kulturore-shkencore në lidhje me nevojën e krijimit të një shoqërie demokratike kombëtare të përparuar. (Po aty) Gjithashtu mësimi i fesë u reduktua në 50%. Ky plan dhe program u zbatua në të gjitha shkollat e Shqipërisë në vitin shkollor 1922-1923.

Edhe Kongresi Arsimor I rradhës synonte demokratizimin e mëtejshëm ku shkolla shqipe të ishte e përbashkët në çdo vend e në çdo pikpamje. Dy grupe arsimtarësh, njëri i drejtuar nga Jani Minga dhe tjetri nga Aleksandër Xhuvani morën iniciativën për të organizuar mbledhjen e një kongresi arsimor. Në këto kushte, në 12 gusht 1924 u mbledh në Tiranë Kongresi Arsimor ku morën pjesë 33 delegatë që përfaqësonin të gjitha krahinat. Kongresi morri vendim edhe për botimin e fjalorit të gjuhës shqipe dhe në vazhdim hodhi idenë për formimin e “Lidhjes së Përgjithshme të Arsimtarëve të Shqipërisë”. Vendimet e Kongresit arsimor të vitit 1924 u përkrahën me entuziazëm nga lëvizja demokratike dhe shtypi përparimtar.

Ndërkohë, arsimi në vitet 1925-1939 paraqitet me sfida të mëdha që burojnë vecanërisht nga kushtet në të cilat ndodhej shoqëria shqiptare në këto vite. Në mjediset mësimore të shkollës shqiptare të viteve 1925-1939, por dhe në literaturën pedagogjike të kohës u mishëruam modele, formate dhe metodologji të sistemeve të ndryshme evropiane si dhe u zhvillua një bashkëpunim midis Ministrisë së Arsimit të Shqipërisë dhe Byrosë Ndërkombëtare të Edukimit në Gjeneve. Byroja Ndërkombëtare e Edukimit në Gjenevë ishte një organizëm me status ndërkombëtar që punonte në fushën e edukimit. (Gjedia, 2013: 116) Bazuar në dokumentet e kohës, lidhjet institucionale të Ministrisë së Arsimit shqiptar me këtë organizatë vendosen diku nga viti 1928. Po ashtu kontakte me këtë organizëm mbante dhe shkolla “Normale” e Elbasanit, e cila u bë antare e kësaj Byroje po në vitin 1928. Vlen të përmendet kontributi i veçantë i Aleksandër Xhuvanit, i cili mbajti lidhje të vazhdueshme me këtë organizatë që dallohet për kontributin e saj në ecurinë e mirë të arsimit shqiptar në këto vite. Shkolla “Normale” e Elbasanit, duke qenë anëtare e BNE-së u përpoq të zhvillonte metodikat përkatëse të lëndëve që zhvilloheshin në shkollën fillore. Ajo që e bëri “Normalen” e Elbasanit një institucion udhëheqës të rrugës së pedagogjisë dhe të metodave mësimore, që ndikoi në përgatitjen cilësore të mësuesve por edhe në të ardhmen e pedagogjisë e të mendimit pedagogjik shqiptar ishte shkollimi i një pjese të mësuesve të saj në shkolla evropiane, anëtarësimi në BNE, shfrytëzimi i literaturës më të mirë të kohës në fushën e pedagogjisë, psikologjisë dhe didaktikës si dhe drejtimi profesional dhe i motivuar i Aleksandër Xhuvanit. (Rama, 2005: 119)

Në mjedisin arsimor profesional shqiptar, gjatë periudhës 1925-1939, ndikuan dhe bashkëpunime të tjera si ato me Italinë, Gjermaninë, Anglinë, Hollandën, Belgjikën, SHBA etj. Bashkëpunimet kishin të bënin me shkëmbime, veprimtari kërkimore shkencore dhe pjesmarrje në veprimtari formuese të fushës së edukimit. Në fokus të periudhës 1925-1939 ishte edhe mësimi i gjuhëve të huaja, i cili ishte i detyrueshëm në shkollat fillore dhe të mesme në Shqipëri. Përpara fillimit të funksionimit të *Normales*, në shkollat e tjera mësoheshin kryesisht gjuhët klasike si: latinishtja, e greqishtja e vjetër. (Gjadia, 2013: 129) Mësimi i tyre lidhej me ndikimet e kulturave udhëheqëse fetare, por edhe ngaqë mësuesit për gjuhën evropiane mungonin. Gjuhët e huaja më të mësuara në

Shqipëri ishin: italishtja, frëngjishtja, dhe gjermanishtja. Gjuha frënge mori përparësi për të ndjekur liceun francez në Korçë, si kundërvënje ndaj gjuhës greke në shkollat greke, ndërsa gjuha italiane u përdor në shumë shkolla profesionale dhe në të gjitha shkollat "Normale". Karakteristika kryesore e metodës së mësimin të gjuhës së huaj qëndronte në faktin që gramatika ishte jo vetëm mjeti por edhe qëllimi i të mësuarit të saj. Kjo është dhe arsyeja që edhe tekstet mësimore të gjuhëve të huaja sipas kësaj metode konceptoheshin si tekste gramatike, nga mësuesit francezë të Liceut të Korçës dhe nga mësuesit Italianë që kontribonin në shkollën "Normale" të Elbasanit. Me futjen në shkollë të gjuhës së huaj, jo si gjuhë e mësimdhënies, ndryshoi edhe metodologjia. Në këtë kohë duken përpjekjet e para për futjen e metodës aktive, krahas mbizotërimit të metodës tradicionale që mbështetej në mësimin e gjuhës shqipe.

Duke u bazuar mbi gjendjen konkrete, qeveria shqiptare dhe posaçërisht Mbreti Zog e orientoi gjithë punën në këtë drejtim. Si fillim do të ngriheshin dhe konsolidoheshin bazat e fuqishme të një rrjeti të gjerë të nivelit evropian të shkollave fillore dhe qytetëse, si dhe atyre të mesme. Më pas, me krijimin e një brezi nxënësish të përgatitur maksimalisht në çdo pikëpamje me mbarimin e shkollës së mesme, do të përzgjedheshin kuadro që do të shkolloheshin në Perëndim, prej të cilëve një pjesë do të ishin profesorë të ardhshëm të rrjetit të shkollave të mesme dhe të larta në vend. Në këtë kuadër do të bëhej e mundur që gradualisht të fillonin të ngriheshin edhe në Shqipëri institutet dhe fakultetet e para të shkollës së lartë. Studentët shqiptarë që dërgoheshin jashtë vendit për të studiuar pranoheshin pa konkurs në çdo universitet të botës, vetëm duke paraqitur diplomat e marra në shkollat e mesme shqiptare. Gjatë periudhës 1925-1939 u dërguan nga ana e qeverisë shqiptare me bursë studimi rreth 400-500 studentë kryesisht në universitetet e Italisë, Austrisë, Francës, Anglisë, Gjermanisë, SHBA-së; një kontigjent i kufizuar studentësh u dërguan edhe në vendet ballkanike si në Greqi, Rumani, Turqi etj.

Në kuadrin e përgjithshëm të emancipimit të vendit, qeveria shqiptare dërgoi me bursa studimi edhe një grup vajzash të talentuara që ngritën lart figurën e vajzës dhe të femrës shqiptare kudo në botë me përgatitjen dhe dinjitetin e tyre të lartë. Kriteret e përzgjedhjes së studentëve bazoheshin në nivelin e lartë të notave dhe të përgatitjes individuale të nxënësit si dhe në figurën e tij morale. Ndërkohë, një kujdes shumë madh i kushtohej në atë kohë figurës së mësuesit, që ishte sa e dashur aq edhe e respektuar nga nxënësit dhe nga populli i thjeshtë. Mësuesit përzgjidheshin sidomos për nivelin e shkollës së mesme në bazë të përgatitjes dhe të shkollimit të kryer që vërtetohej nga diploma e marrë në universitetet e huaja, kryesisht ato përëndimore. Paga mujore e mësuesit shkonte nga 6-8 napolona flori, e cila jepej në bazë të kriterëve të vjetërsisë dhe të përvojës në punë, në një kohë kur rroga e një oficeri të thjeshtë arrinte në 7 napolona flori në muaj, kurse rroga e një oficeri të lartë të Ushtrisë Mbretërore Shqiptare arrinte në 12 napolona flori në muaj. Kur disa gazetarë të huaj e pyetën Mbretin Zog se përse ai i paguante kaq shumë këto dy kategori, ai u përgjigj kështu: "*Mësuesi më ndriçon mendjen e kombit, kurse oficeri më ruan kufijtë e kombit*". (Studime Historike III, 2013: 10) Në

këtë kuadër, Mbreti Zog dhe qeveria shqiptare i kushtoi një kujdes shumë të madh laicizimit dhe modernizimit të shkollës së re shqiptare. U morrën masa energjike për ta ezauruar tërësisht në praktikë këtë proces kompleks dhe të vështirë, duke e ditur që laicizimi i shkollës shqiptare bënte pjesë në tërësinë globale të kombëtarizimit të saj. Veprime të tilla cuan në dhënien e dënimit nga Lidhja e Kombeve dhe nga Gjykata Ndërkombëtare e Hagës ndaj Mbreti Zog për ndjekjen e një politike të tillë arsimore.

1.3. Arsimi gjatë periudhës së komunizmit

Lufta e Dytë Botërore solli pasoja të rënda për një vend të vogël si Shqipëria. Periudha e pasçlirimit ishte një sfidë e vërtetë sepse krahas vështirësive politike dhe ekonomike duhej gjetur një zgjidhje edhe për probleme të karakterit ekonomik dhe social. Detyra kryesore për një vend të pafuqishëm si Shqipëria ishte riorganizimi politik dhe ekonomik, duke vendosur një rend të ri, i cili do ta kthente vendin në normalitet. Në Shqipëri, veç Partisë Komuniste nuk kishte parti tjetër të legalizuar. Ato organizata që mund të luanin rolin e një opozite u konsideruan si bashkëpunëtore të pushtuesve dhe nuk gëzonin mbështetje në popull. Në rrethanat e vështira që po kalonte vendi, shihej si detyrë prioritare riorganizimi i jetës politike, ekonomike dhe shoqërore. Krijimi i Frontit Demokratik, dalja e tij i vetëm në zgjedhjet për Asamblenë Kushtetuese dhe shpallja e Republikës në 11 janar 1946 po e çonte vendin drejt komunizmit. (Temo, 1985: 10) Pas zgjedhjeve të 1945 dhe shpalljes së Shqipërisë Republikë Popullore, hap tjetër i rëndësishëm ishte edhe hartimi i Kushtetutës së RPSH-së. Një nga çështjet që do të zinte vend të rëndësishëm në Kushtetutë ishte edhe arsimi. Qeveria komuniste shqiptare kishte vendosur monopolin e saj mbi çdo lëvizje të karakterit shoqëror dhe kulturor. Në këtë kuadër iu kushtua vëmendje e veçantë luftës kundër analfabetizimit duke patur parasysh shkallën e lartë të analfabetizimit në vend. Në fushën e arsimit, programi parashikonte ndryshime cilësore, me qëllim që shkolla të masivizohej dhe në mënyrë graduale të shkonte drejt rritjes së cilësisë. (AKSH, 2009:230) Realizimi i një procesi të tillë u kushtëzua nga faktorë të brendshëm dhe të jashtëm, midis të cilëve, orientimi politik ishte më i rëndësishmi. Shpallja e Reformës Arsimore të vitit 1946 u mbështet në alternativën e PKSH-së për zhvillimin e shpejtë të arsimit, duke kombinuar “kurset e kuadrove” me shkollat e rregullta. (Koliqi, 2002:445) Krahas kësaj, politika që kishte filluar të ndiqte PKSH mbi përmbajtjen e shkollave apo edhe masivizimin e tyre binte ndesh me mendimet e një sërë prej figurave intelektuale të kohës.

Ligji për Reformën Arsimore të vitit 1946 në përgjithësi rikonfirmoi edhe një herë të drejtat e shtetasve, zhdukjen e dualizmit klasik sipas së cilit ekzistonin shkolla për të pasur dhe për të varfër, shkolla për meshkuj dhe për femra, zgjerimi i arsimit në të gjithë vendin dhe rritja e mundësive reale për gjithsecilin për të ndjekur falas shkollën pa dallim seksi, gjendje shoqërore apo kombësie. Reforma i dha sistemit arsimor karakter të plotë laik dhe shtetëror. (Kambo, 2005:19) Në vazhdimësi të kësaj reforme u hartuan dhe

zbatuan një sërë programesh, hapja e shkollave të reja, hartimi i teksteve shkollore etj. Sipas ligjit të reformës, sistemi i ri shkollor përmblihte tre fusha kryesore: sistemin e edukimit parashkollor, sistemin shkollor me të gjitha hallkat dhe sistemin jashtëshkollor të arsimit dhe edukimit. Një vëmendje e veçantë iu kushtua arsimit profesional me shkolla teknike e pedagogjike 4-vjecare, shkolla praktike profesionale 2-vjecare, shkolla perfeksionimi të zejtarisë 2-vjecare dhe kurse të shpejta nga 6-12 muaj. (Po aty) Në vazhdimësi u krijuan edhe shkolla nate, të cilat u jepnin mundësi studimi atyre që ishin analfabetë ose kishin mbaruar disa klasë fillore apo të mesme, pa u shkëputur nga puna. Ligji i Reformës Arsimore të vitit 1946 hodhi bazat dhe plotësoi pamjen e sistemit të ardhshëm asimor të mbështetur në ideologjinë marksiste-leniniste. Në kuadër të reformës arsimore u luftua edhe analfabetizmi ku nëpërmjet kësaj iniciative do t'i bashkoheshin kurseve burra deri në moshën 50 vjet dhe gra deri në moshën 40 vjet, ndërsa moshat e reja do t'u drejtoheshin shkollave. Krahas kësaj në vitin 1949 u ndërmor një reformë për regjistrimin e përgjithshëm të analfabetëve. Rezultatet nxorën rreth 420 mijë analfabetë; vetëm 50% e frekuentuesve kishin arritur të merrnin dëshmitë përkatëse. (Kambo, 2013:203)

Gjatë viteve 1950 prioritetet e arsimit u zhvendosën drejt atij 7-vjecar, atij të ulët dhe të mesëm profesional, i cili u shoqërua me probleme në cilësinë e arsimit. (AKSH, 2009:236) Zbatimi i arsimit 7-vjecar të detyruar në shkallë vendi ishte larg parametrave të dëshiruar; diferencat ishin evidente midis krahinave e zonave, qytetit dhe fshatit, djemve dhe vajzave. Deri në vitet 1960 ritmet e shtrirjes së arsimit 7-vjecar të detyruar u përmirësuan ndjeshëm duke patur parasysh nivelin fillestar. Bazat e hedhura në këto vite favorizuan zhvillimin e niveleve më të larta të arsimit. Në këtë kuadër u zhvillua arsimi I mesëm dhe ai profesional. Megjithatë, politika e ndjekur nga udhëheqja shqiptare ishte e njëjtë me atë të shumë vendeve të Lindjes, të cilat i dhanë më tepër prioritet arsimit profesional, i cili i vinte në ndihmë shtetit shqiptar në zhvillimin ekonomik të tij, duke përbushur edhe nevojat për kadro. Edhe pse pati përmirësime të ndjeshme, raportet midis arsimit të mesëm të përgjithshëm dhe atij profesional ishin të çrregullta duke sjellë vështirësi në zgjidhjen e problemeve ekonomike dhe sociale të shoqërisë shqiptare.

Arsimi i lartë ishte një proces i cili u konsolidua gjatë dy fazave. Në fazën e parë (deri në vitet '50) u hodhën themelet e shkollës së lartë me Institutin Pedagogjik 2 vjecar, i cili ishte hapur në dhjetor 1946. Vështirësitë në këtë nivel arsimor ishin të mëdha sepse nuk kishte përvojë të mëparshme, pedagogët ishin pa eksperiencë, tekstet në gjuhën shqipe mungonin dhe dokumentacioni duhej përgatitur nga fillimi. (Kambo, 2005: 23) *Faza e dytë* ishte pikërisht faza kur kalimi drejt Universiteti nuk ishte më nevojë por domosdoshmëri. Kushtet ishin krijuar ndaj Byroja Politike e kohës morri vendim për hapjen e Universitetit Shtetëror të Tiranës në shtator 1957. (Dervishi, 2006:670) Në këtë Universitet shkriheshin Instituti Pedagogjik, Politeknik, Ekonomik, Mjekësor, Juridik dhe Insituti i Shkencave. Më tej, doli një vendim sipas të cilit Universiteti do të kishte 6 fakultete (Histori-Filologji, Juridik, Ekonomik, i Inxhinierisë, i Shkencave të Natyrës)

dhe do përgatiste specialistë në rreth 15 fusha. (Kambo, 2005:63) Universiteti gradualisht u fut në rrugën e formimit si institucioni më i rëndësishëm arsimor dhe shkencor i vendit. Deri në vitet '60 pati mendime dhe diskutime të shumta mbi ndryshimin e raportit në vite të arsimit fillor dhe atij të mesëm, por edhe për kurrikulat, programet dhe lëndët e specialitetit.

Në këto vite, udhëheqja shqiptare orientoi strukturat përkatëse drejt kryerjes së një reforme të re në arsim, idetë e së cilës u përpunuan në Kongresin V si dhe në fjalimin e mbajtur nga Enver Hoxha. (Dervishi, 2006: 688) Kjo linte të kuptohej se arsimi duhet t'i përgjigjej interesave të PPSH-së. Për të realizuar këtë reformë u ngrit një komision i posaçëm, i cili drejtohej nga kryeministri Mehmet Shehu së bashku me një grup arsimtarësh, pedagogësh, specialistësh etj. Projektligji i Reformës Arsimore u hartua në dhjetor 1969 dhe filloi zbatimin në janar 1970. Në këtë kuadër, shkollat e kategorive të ndryshme ishin të detyruara të rishikonin dokumentacionin shkollor, planet dhe programet mësimore, duke i çuar ato drejt një politizimi të skajshëm, të përshkruar nga fryma e ideologjisë komuniste. Sipas kësaj reforme do t'i jepej përparësi absolute boshtit ideologjik marksist-leninist të rinisë dhe të gjithë punonjësve që mësonin në shkollë. Një proces i tillë synonte ta bënte shkollën një nga hallkat e rëndësishme të diktaturës së pletariatit ku klasa punëtore të ishte plotësisht e aftë për të ruajtur e forcuar hegjemoninë e saj si klasë sunduese. (Ylli, 1986:309) Synimi kryesor i reformës ishte zbatimi në unitet i komponentëve themelorë të saj që ishin *mësim-punë prodhuese- edukim fizik e ushtarak*. (Koliqi, 2002:489) Në përputhje me vendimet e Pleniumit u krye riorganizimi i shkollës në të gjitha shkallët e saj; arsimi tetëvjeçar u bë i detyrueshëm për të gjitha zonat e vendit, u zgjerua rrjeti i asimit të ulët tekniko-profesional dy vjeçar për sigurimin e fuqisë punëtore të kualifikuar; arsimi i mesëm me cikël 4-vjeçar u zgjerua, ndërsa arsimi i lartë përmirësoi strukturën e vet; në sistemin arsimor u përfshinë dhe shumë lloje kursesh me profile të ndryshme për kualifikimin, riaftësimin e specializimin e punonjësve. (Temo, 1985: 32) Tendenca e revolucionarizimit të mësimin do të vazhdonte edhe në vitet e ardhshme të shtetit komunist shqiptar.

Deri në vitin 1970 në Shqipëri u hapen 1374 shkolla tetëvjeçare me 555 nxënës, 53 shkolla të ulëta teknike profesionale me 43 specialitete, 46 shkolla të mesme të arsimit të përgjithshëm, 85 shkolla profesionale, industriale, pedagogjike etj me 51 specialitete dhe 5 shkolla të larta me 54 specialitete. U rrit dukshëm numri i shkollave të ulëta dhe të mesme profesionale dhe i filialeve të Univeristetit, me mësim pa shkëputje nga puna (arsimi i mbrëmjes, me ndërresë, me korrespondencë). (Koliqi, 2002: 493) Për të garantuar realizimin e detyrimit shkollor tetëvjeçar në shumë raste u përdor sistemi i konviktit për zona të thella. Zhvillimi i vullshëm sasior sidomos i arsimit të mesëm (me dhe pa shkëputje nga puna) do të vazhdonte edhe gjatë viteve që pasuan, edhe pse shpesh në kushtet e mangësive të kuadrit e të bazës së nevojshme laboratorike. Në vitet 1970-1990 kemi hapjen e instituteve të Gjrokastrës, Elbasanit dhe të Korçës që luajtën një rol të rëndësishëm në diplomimin e mjaft studentëve në profile të ndryshme. Në vitet 1980-të

e këtej u bënë përpjekje për modernizimin shkencor dhe përforcimin cilësor të shkollës, por, në kushtet që ndodhën vendi ynë ato u kryen në një rreth të mbyllur, brenda të njëjtit sistem, prandaj nuk patën suksesin që pritej. Lëvizja për demokraci në fund të vitit 1990-të, e cila erdhi si rezultat i pakënaqësisë popullore ndaj sistemit totalitar, mori karakter politik dhe shënoi rishfaqjen e pluralizmit politik në Shqipëri. Zgjedhjet e vitit 1992 shënojnë realizimin e zgjedhjeve të para të lira e demokratike, në Shqipëri.

Pas vitit 1990, së bashku me ndryshimet demokratike që përfshinë shoqërinë shqiptare ndodhën edhe ndryshime të rëndësishme në fushën e arsimit. Përgjatë këtyre viteve, sistemi arsimor shqiptar ka qenë i detyruar t'i përshtatet zhvillimeve të vendit dhe marrëveshjeve ndërkombëtare. Fillimisht ndryshimi nisi me transformimin e programeve mësimore, konkretisht me heqjen e aspekteve politike e ideologjike dhe me zëvendësimin e tyre me lëndë të tjera bashkëkohore. Arsimi parauniversitar veç të tjerash përballet dhe me një sërë problemesh, zgjidhja e të cilave mbetet sfidë për të ardhmen. Probleme të tilla shfaqen në infrastrukturën shkollore, investime që bëhen në drejtim të arsimit si dhe punësimi i mësuesve. Shqetësuese ngelen edhe fenomene të tilla si braktisja e shkollës, problemet me tekstet, reformat e shpeshta që jo pak herë e gjejnë të papërgatitur stafin pedagogjik.

REKOMANDIME

Reformimi i arsimit tashmë ka prekur të gjithë sistemin arsimor. Duke qenë se intensiteti i reformave ka qenë i madh dhe koha e kryerjes së tyre e shkurtër, janë vënë re dhe po dalin në pah shumë problematika. Kështu vihen re një sërë problematikash të cilat në disa raste, nëse nuk trajtohen me seriozitetin e duhur mund të lënë pasojë të rënda në arsimimin e brezave. Reforma në arsim ka përfshirë legjislacionin, kurrikulat, infrastrukturën etj. Me gjithë përparimet që ka arritur sistemi arsimor gjatë viteve të tranzicionit, në të gjitha hallkat dhe nivlet e tij, ai është ende larg standardeve për t'u përafëruar me sistemet arsimore të vendeve të Bashkimit Europian e më gjerë. Sfidat më kryesore, me të cilat përballet ky sistem sot përmbledhen si më poshtë:

Reforma arsimore të shpeshta. Reformat e kryera shpeshherë edhe me ngut e kanë gjetur të papërgatitur mësuesin për të përballuar gjithë këto ndryshime. Nëse synimi kryesor i kurrikulës së re dhe reformës ka qenë ndryshimi i konceptimit në arsim, pra vënia në qendër e nxënësit, kjo jo nga të gjithë mësuesit është kuptuar. Të vendosësh nxënësin në qendër të mësimin nuk do të thotë të mjaftohesh me këtë, por duhet të ndryshohet mendësia e mësimdhënies, duhet ndryshuar këndvështrimi.

Zhvillimi i sektorit të arsimit në tregues të pakënaqshëm. Në kuadrin e aspiratave të Shqipërisë për anëtarësim në BE, sfida kryesore në arsim është zhvillimi i një sistemi dhe i institucioneve që përgatisin kuadro rezultative në tregjet e punës dhe për të kontribuar në një procesa konkurrues në Shqipëri. Reforma e arsimit të mesëm, por jo

vetëm mbetet prioriteti kryesor në programin e zhvillimit të sektorit arsimor. Cilësia dhe vlera e arsimit duhet të rriten ndjeshëm në të gjitha nivelet.

Rezultatet arsimore të dobëta. Krahasuar me arritjet në vende të tjera në rajon, fëmijët shqiptarë, mesatarisht përfundojnë 8.6 vjet arsim, shifër kjo që e rendit Shqipërinë pas shumë vendeve të rajonit. Gjithashtu, fëmijët tanë kryejnë pothuajse 6 vjet më pak arsim sesa mesatarja e BE-së.

Pakësimi i shpenzimeve në arsim. Vitet e fundit, rënia e shpenzimeve ka ndikuar në rënie të cilësisë së arsimit. Ky element ka ndikuar negativisht në frekuentimin e shkollës nga fëmijët që vijnë nga familje të varfëra. Shpenzimet publike për sektorin e arsimit, si përqindje e GDP-së pësoan një rënie nga 3.7 %, në vitin 1995, në 3.1%, në vitin 2004. Kjo shifër është shumë më e ulët sesa mesatarja e BE-së. Buxheti aktual për arsimin është i ulët duke patur kështu ndikim negativ në cilësinë e mësimdhënies, në materialet didaktike, në trajnimin e mësuesve dhe në mirëmbajtjen e godinave.

Decentralizimi i menaxhimit të sistemit arsimor. Arsimi në veçanti, ka nevojë urgjente për rishikim dhe decentralizim. Procesi i decentralizimit të sistemit të arsimit parauniversitar bazohet në parimet e mëposhtme: përpjekje për arritje më të larta akademike, efikasitet dhe transparence administrative, kultura e matjes, menaxhim i bazuar tek arritjet, roli i ri për drejtorët e shkollave dhe qasje me pjesëmarrje.

Tendenca në rënie e numrit të nxënësve. Në kuadrin e ndryshimeve të ndodhura, me karakter ekonomik-social në shoqërinë shqiptare të tranzicionit demokratik, një veçori dalluese është edhe rënia e numrit të nxënësve që regjistrohen vit pas viti në arsimin e detyruar 9-vjeçar. Tendanca e rënies së numrit të nxënësve ka qënë një reflektim i tendencës në ulje të numrit të popullsisë shqiptare, e cila nga ana e vet është rezultat i emigracionit të lartë dhe i uljes së numrit të lindjeve.

Braktisja e arsimit ka ekzistuar si një fenomen në shoqërinë shqiptare edhe para viteve 90' por në përqindje tepër të vogla (sipas të dhënave zyrtare). Ajo u bë shqetësuese vetëm gjatë periudhës së tranzicionit, sidomos gjatë dekadës së parë të tij, ku edhe shënoi vlerat më të larta. Gjatë dekadës së dytë të këtij tranzicioni e deri aktualisht, braktisja shkollore është karakterizuar nga trendi në zbritje, por gjithsesi mbetet një fenomen shqetësues për shoqërinë shqiptare, sidomos në rrethet me numër të lartë të familjeve me probleme të shumta ekonomike dhe sociale. Braktisja e shkollës përbën një fenomen për fëmijët e shtresave në nevojë dhe sidomos ata romë. Aktualisht në Shqipëri ka rreth 5000 fëmijë romë të moshës 3-16 vjeç. Problem përbëjnë dhe fëmijët e familjeve me të ardhura të pakta, të zonave të thella malore, vajzat në zonat me mentalitet të prapambetur dhe me probleme të tjera sociale.

Administrimi i gabuar i Maturës Shtetërore. Reforma e Maturës Shtetërore e cila synoi të vinte në barazpeshë vlerat e secilit, u kthye në të kundërtën e saj si rezultat i keqadministrimit. Shumë administratorë, përfshirë këtu dhe mësuesit duke u

përpjekur të ndihmojnë nxënësit gjatë provimeve në një mënyrë apo tjetrën po shkatërrojnë vit pas viti këtë sistem. Institucionet përkatëse të vlerësimit kanë arritur në përfundimin se në Maturën Shtetërore kopjohet; një fenomen i tillë dëmton rëndë imazhin e sistemit arsimor dhe vlerat që duhet të përçojë ai.

Problematika e teksteve. Një ndër problemet më shqetësuese, sa herë që fillonte viti shkollor kishte të bënte me tekstet. Mungesa e tyre, shitja në mënyrë të paligjshme, cilësia e dobët, sasia e pamjaftueshme dhe mbi të gjitha përmbajtja e tyre dhe ngarkesa e madhe me mangësi në aparatën pedagogjike u kthyen në një problem tjetër që shoqëroi shkollën gjatë viteve të tranzicionit. Reforma e Altertekstit në arsimin parauniversitar zgjidhi shumë prej problemeve të ngritura. Kjo reformë e futi arsimin në një rrugë të mbarë dhe ndikoi shumë në ndryshimin e perceptimit të tekstit, jo si mjet i rëndësishëm i mësimdhënies, por si një mjet i nevojshëm për nxënësin. Në vitin 2006 sipas reformës së Altertekstit u zbatua një skemë e re për hartimin, vlerësimin dhe botimin e teksteve. Sipas kësaj skeme, Ministria nuk vihet më në rolin e botuesit, ndërsa përdoruesit e teksteve mësimore, mësuesit, nxënësit dhe prindërit zgjedhin në shkolla librin më të përshtatshëm. Problematika e re që shfaq reforma e altertekstit ka të bëjë me tekstet e përkthyer me probleme. Ajo që mund të dëmtojë seriozisht këtë reformë dhe rrjedhimisht edhe sistemin arsimor, ka të bëjë me interesat klienteliste të shtëpive botuese dhe autorëve të teksteve.

Për miratimin e teksteve është mirë të zbatohet një procedurë më e hapur dhe transparente, duke përfshirë më shumë mësuesit si zbatues dhe njohës më të mirë të programeve dhe problematikave shkollore. Kështu mund të shmanget çdo ndikim nga jashtë dhe një monopolizim i dëmshëm.

BIBLIOGRAFIA

Literatura e përdorur

- Akademia e Shkencave të Shqipërisë, *Historia e Popullit Shqiptar, Vëllimi i dytë*, Tiranë: TOENA, 2002.
- Akademia e Shkencave të Shqipërisë, *Historia e Popullit Shqiptar, Vëllimi i tretë*, Tiranë: TOENA, 2007.
- Akademia e Shkencave të Shqipërisë, *Historia e Popullit Shqiptar, Vëllimi i katërt*, Tiranë: TOENA, 2009
- Akademia e Shkencave të Shqipërisë, *In memoriam, Aleks Buda në 100 – vjetorin e lindjes*, Tiranë: Kristalina KH, 2008.
- Akademia e Shkencave të Shqipërisë, *Historia e arsimit shqiptar, Vëllimi I*, Tiranë: 1990.
- Instituti i Historisë, *Studime Historike 2013 (3-4)*, Tiranë: 2014.

- Bevapi, Kujtim, *Bibliografia për historinë e arsimit 1844-1939*, Tiranë: Libri Shkollor, 1997.
- Dervishi, Kastriot, *Historia e Shtetit Shqiptar 1912-2005*, Tiranë: Shtëpia Botuese 55, 2006.
- Frashëri, Kristo, *Historia e qytetërimit shqiptar*, Tiranë: Grand Print, 2008.
- Fisher, Bearnd, *Mbreti Zog dhe përpjekja për stabilitet në Shqipëri*, Tiranë: UET PRESS, 1996.
- Geçaj, Murat, *Nëpër udhët e shkollës shqipe*, Tiranë: Erik, 2001.
- Gogaj, Iljaz, *Ndërrhyrja arsimore italiane në Shqipëri dhe qëndresa kundër saj*, Tiranë: 8 Nëntori, 1980.
- Gjedia, Robert, *Praktika Mësimore Europiane në Arsimin Shqiptar gjatë viteve 1925-1939*, në Studime , III, Tiranë: 2013
- Ikonimi, Estevan Musai, Bardhyl Sotirofski, Kseanela, *Planifikimi i Politikave dhe Praktikave të Përgatitjes së Mësuesve për një Arsim Gjithpërfshirës në Kontekstin e Diversitetit Social dhe Kulturor - Raporti Vendor për Shqipërinë*, Fondacioni European i Trajnimit, Bolonjë: 2009.
- Karramani, Ylli, *Për arsimin dhe shkencën socialiste*, Tiranë: 8 Nëntori, 1986.
- Kambo, Enriketa, *Arsimi në Shqipëri (1945-1960)*, Tiranë: Botimi i Akademisë së Shencave të Shqipërisë, 2005.
- Kambo, Enriketa, *Tendencioziteti Ideologjik Marksist-Leninist i Shkollës Shqiptare (1966-1970)*, në Studime Historike III, Tiranë: 2013.
- Koliqi, Hajrullah, *Historia e Arsimit dhe e Mendimit Pedagogjik Shqiptar*, Tiranë: Libri Shkollor, 2002. Mhilli, Spiro, *Tirana 1920-1944*, Tiranë: Mediaprint, 2012.
- Musaj, Fatmira, *Gjendja arsimore e femrës në Shqipëri dhe zhvillimi i arsimit femëror (1912 – 1939)*, në revistën shkencore *Perla*, viti X, 2005 nr. 2 (37).
- Rama, Fatmira *Dukuri Arsimore gjatë Luftës së Dytë Botërore*, Tiranë: Angela LMG, 2005.
- Raporti Paraprak, *Reforma e Sistemit Arsimor Parauniversitar*, Tiranë: 2014.
- Shema, Isak, *Çështje të arsimit kombëtar shqiptar*, Prishtinë: Libri Skollor, 2000.
- Shaplllo, Siri, *Nga historiku i zhvillimit të arsimit në Shqipëri*, Tiranë: Instituti i studimeve pedagogjike, 1975.
- Temo, Sotir, *Arsimi në Republikën Popullore Socialiste të Shqipërisë*, Tiranë: Kombinati Poligrafik, 1985.

