

UNIVERSITETI I TIRANËS
Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë
Departamenti i Gjuhës Shqipe

BAZAT SHKENCORE, STRUKTURE DHE METODOLOGJIKE TË
KURRIKULËS SË GJUHËS SHQIPE
(në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare)

(tezë, në kërkim të gradës “Doktor në gjuhësi”)

Hartuar

nga

Leka SKËNDAJ

Udhëheqëse shkencore

Prof. dr. Mimoza GJOKUTAJ

Tiranë, 2013

STRUKTURA E LËNDËS

BAZAT SHKENCORE, STRUKTURE DHE METODOLOGJIKE TË KURRIKULËS SË GJUHËS SHQIPE (në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare)

HYRJE

Pjesa e parë: BAZAT SHKENCORE TË KURRIKULËS

PËRMBAJTJA DHE FILOZOFIA E ZHVILLIMIT TË KURRIKULËS

- 1.1. Kuptimi i kurrikulës.**
- 1.2. Bazat kryesore të kurrikulës**
- 1.3. Kurrikula e gjuhës amtare dhe bashkëkohësia**
- 1.4. Parimet e organizimit të kurrikulës së gjuhës amtare**
- 1.5. Reforma arsimore dhe kurrikula e gjuhës shqipe.**
- 1.6. Përmbajtja e kurrikulës dhe metodologjia e zbatimit**
- 1.7. Praktika shqiptare për zhvillimin e kurrikulës**
- 1.8. Synimet e kurrikulës dhe programet**
- 1.9. Shprehjet komunikative dhe nënlinjat**
- 1.10. Lidhja e sistemit morfosintaksor, fonetik, leksikor, falëformues me aktin e ligjërimit**
- 1.11. Kompetenca komunikative dhe mësimi i gjuhës në shkollë**
- 1.12. Didaktika shqiptare për organizimin e kurrikulës së gjuhës shqipe.**
- 1.13.1. Organizimi i përmbajtjes së kurrikulës.**
- 1.13.2. Parimi bashkëqëndror dhe linja “Flasim dhe hartojmë” në kurrikulën e vitit 1991.**
- 1.13.3. Rimarrja për linjën “Të flasim”, sipas klasave V-VIII në programet e vitit 1991.**
- 1.14. Rimarrja si përftesë**
- 1.15. Alterteksti si shfaqje e një reforme.**
- 1.16.1. Teoritë e ndryshimit dhe reforma.**
- 1.16.2. Faktorët kushtëzues të reformës.**
- 1.16.3. Bashkërendimi i strukturave dhe mbështetja administrative**
- 1.16.4. Riorganizimi i kurrikulës përmes objektivave**
- 1.16.5. Risitë në raport me tradicionalen.**
- 1.16.6. Terminologjia gjuhësore në tekstet shkollore.**

Pjesa e dytë: BAZAT STRUKTURE TË KURRIKULËS

ZHVILLIMET E KURRIKULËS NË PLANIN HISTORIK-KRAHASUES.

- 2.1. Kurrikula e gjuhës shqipe, vështrim historik**
- 2.2. Trajtimi i njohurive gjuhësore**
- 2.3. Filozofia e programit lëndor për lëndën e gjuhës dhe leximit letarar, viti 1963.**
 - 2.3.1. Komponentët morfosintaksorë.**
 - 2.3.2. Shprehjet e të folurit dhe të shkruarit përmes mësimit të gramatikës.**
- 2.4. Zhvillimi i aftësive shkruese (hartimet)**
- 2.5. Paraqitja e njohurive teorike dhe letare**
 - 2.5.1. Leximi letrar dhe kërkesat e programit**
 - 2.5.2. Kërkesat për leximin letrar.**
 - 2.5.3. Përshkallëzimi i kërkesave (objektivave)**
- 2.6.1. Zhvillimi i aftësive analizuese**
- 2.6.2. Leximet plotësuese.**
- 2.7. Përvojat botërore për organizimin e përmbajtjes së kurrikulës.**
 - 2.7.1. Kalimi i të mësuarit nga më e thjeshta në më të ndërlikuarën**
 - 2.7.2. Të mësuarit praktik**
 - 2.7.3. Kalimi nga të mësuarit e së tërës, në të mësuarit e pjesës**
 - 2.7.4. Të mësuarit kronologjik**

INTEGRIMI DHE TË NXËNIT

- 2.8. Kurrikula e integruar**
 - 2.8.1. Integrimi dhe kompetenca gjuhësore**
 - 2.8.2. Përshatja e integruar e dijeve në tekst**

INTEGRIMI DHE OBJEKTIVAT E ARRITJES

- 2.9. Integrimi - “domosdoshmëri” apo faktor konceptual**
 - 2.9.1. Përshkallëzimi integruar si drejtim strategjik i mësimdhënies**
 - 2.9.2. Koncepti morfosintaksor brenda kontekstit emocional**

ZHVILLIMI I TË FOLURIT TË NXËNËSVE DHE PASURIMI I FJALORIT

- 2.10. Kurrikula e gjuhës amtare dhe aspektet e zhvillimit të të folurit**
 - 2.10.1. Kriteri semantik dhe shprehjet e të folurit**
 - 2.10.2. Prirjet e leksikut dhe planifikimi në kurrikulën e gjuhës shqipe**
- 2.11. Leksiku me prirje drejt demokratizimit të gjuhës**
 - 2.11.1. Fjalë të thjeshta**
 - 2.11.2. Fjalë të prejardhura**
 - 2.12.1. Leksiku i ardhur me përbërje (kompozim)**
 - 2.12.2. Fjalëformime analoge dhe të improvizuara**
 - 2.12.3. Fjalët e vjetëruara dhe huazimet leksikore**
 - 2.12.4. Orientalizmat si motivim i mjeteve shprehëse**
 - 2.12.5. Neologjizmat si shfaqje e sistemit të hapur të shqipes**

- 2.12.6. Analogjia në sistemin fjalëformues
- 2.13. Prirja e leksikut drejt intelektualizimit gjuhësor
- 2.14. Fjalori aktiv i nxënësve dhe fjalët e panjohura
- 2.14.1. Struktura e punëve me shkrim
- 2.14.2. Portretizimi i personazheve gjatë përmbledhjes së një pjese letrare
- 2.14.3. Zgjedhja e falës dhe vlerat e saj

Pjesa e tretë: BAZAT METODOLOGJIKE TË KURRIKULËS SË GJUHES AMTARE.

PARIME TË PËRGJITHSHME:

- 3.1. Funkzioni orientues i teorisë së kurrikulës
- 3.2. Ridimensionimi i kurrikulës së gjuhës shqipe nën dritën e teorive moderne
- 3.3. Lidhja mes faktorëve të brendshëm
- 3.4. Organizimi i përmbajtjesë gjuhësore

PARIME SHKENCORE

RAPORTET MORFOSINTAKSORE NË KURRIKUL

- 3.5. Përcaktimi i përmbajtjes dhe njohuritë morfosintaksore.
- 3.6. Vështrim krahasues sasior
- 3.7. Kriteret e parashtrimit të njohurive gjuhësore
- 3.7.1. Parashtrimi i koncepteve morfologjike
- 3.7.2. Konceptet morfologjike dhe ndryshimet e programeve dhe teksteve në prag viteve '90
- 3.8.1. Parashtrimi i koncepteve sintaksore
- 3.8.2. Periudha e plotësive
- 3.8.3. Periudha e togfjalëshit 1973-1990

4.1 PASQYRIMI I ZHVILLIMEVE TË REJA GJUHËSORE

- 3.9. Periudha e gjymtyrëzimit aktual
- 3. 10. Rishikimi i raporteve dhe metagjuha
- 3.11. Zbulimi i dukurive gramatikore përmes një realiteti konkret gjuhësor

PARIME DIDAKTIKE

NJOHURITË GJUHËSORE DHE LIDHJET FUNKSIONALE

- 3.12. Aftësimi përmes përmbajtjes
- 3.12.1. Analiza e konceptit
- 3.12.2. Përmirësimi i raportit teori - praktikë
- 3.12.3. Trajtimi i kategorive gjuhësore. Tradita
- 3.12.4. Drejtshkrimi dhe shpërndarja e tematikës

KURRIKULA E GJUHËS SHQIPE DHE OBJEKTIVAT MËSIMORE

- 3.13. Objektivat e kurrikulës dhe njësitë mësimore**
- 3.13.1. Synimet dhe objektivat e përgjithshme**
- 3.13.2. Objektivat e sjelljes si fillim procesi**
- 3.13.3. Objektivat që lidhen me shprehitë përsëritëse**
- 3.13.4. Objektivat që lidhen me shprehitë konjitive**
- 3.13.5. Objektivat që lidhen me shprehitë psikomotore**
- 3.13.6. Objektivat që lidhen me shprehitë afektive**
- 3.14. Klasifikimi i objektiveve sipas taksonomisë së Blumit**
- 3.15. Hierarkia e objektiveve**
- 3.16. Objektivat e fushës psikomotore**
- 3.17. Ndërtimi gjuhësor i objektiveve**
- 3.18. Objektivat dhe kuptimet e foljeve**
- 3.19. Përshatja e objektiveve me taksonominë**

Pjesa e katërt: VLERËSIMI I KURRIKULËS SË GJUHËS SHQIPE

- 1.1. Pikëpamjet për vlerësimin e kurrikulës**
- 1.2. Procesi i vlerësimit**
- 1.3. Vlerësimi me teste.**
- 1.4. Objekti i testimit dhe realizimi**
- 1.4.1 Linjat dhe nënlinjat që janë përfshirë në test**
- 1.4.2. Shpërndarja e kërkesave sipas tre niveleve të taksonomisë**
- 1.4.3. Disa të dhëna dhe rezultate**
- 1.4.4. Zotërimi i njohurive sipas niveleve**

PËRFUNDIME

HJRJE

Në përpjekjet për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe nxënien në lëndën e gjuhës shqipe, në rrekjen për të mprehur vëmendjen dhe për të gjetur këndvështrime të reja, për të vlerësuar nevojën e përmirësimit dhe të ndryshimit të kornizës kurrikulare, pa dyshim që, si çdo mësues, edhe autori i këtij punimi është përfshirë në atë shqetësimin e përgjithshëm, në kërkim të përgjigjeve të mjaft pyetjeve që dalin në punë e sipër, të tilla si: Sa realizohet dhe si vlerësohet formimi gjuhësor dhe letrar i nxënësve në të gjitha nivelet e shkollimit? Cili është vëllimi i informacionit? Si përcillet ai te nxënësit, në ç'raporte qëndrojnë mësimdhënia dhe mësimnxënia? Sa dhe si orientohen mësuesit dhe nxënësit gjatë ndryshimeve të herëpashershme të kësaj kurrikule? Sa dhe si përjetohet nga individë dhe shoqëria prirja dhe kërkesa për ndryshim? Sa i përgjigjen formimit gjuhësor dhe letrar ndërhyrjet e bëra në kurrikul? A vlerësohet kjo si përparësi kombëtare? Cilat janë përvojat e reja të hartimit të kurrikulave dhe sa u përgjigjen zhvillimeve të sotme didaktike? Cilat prej përvojave të reja duhet të praktikohen për të ndihmuar nxënësit në realizimin e niveleve të larta të arritjes?

Nuk mund të jetë rastësi interesi i gjithanshëm institucional dhe njerëzor për të përsosur aftësimin gjuhësor dhe letrar të brezave, për të pasuruar ndjesinë komunikative dhe kulturën gjuhësore të nxënësve, të cilët do të jenë nesër qytetar të familjes së madhe evropiane.

Është detyrë e shkollës sonë, e kurrikulës së gjuhës shqipe, rritja e nivelit të kërkesave të sotme për zotërimin aktiv të gjuhës sonë letrare, të mbrohet me ligj dhe të ruhet e drejta e çdo individë për të marrë formimin e duhur gjuhësor dhe letrar gjatë kohës së arsimimit të detyruar dhe përtej tij.

Punimi është ndarë në katër pjesë: 1. Bazat shkencore të kurrikulës së gjuhës shqipe, 2. Bazat strukturore të kurrikulës së gjuhës shqipe, 3. Bazat metodologjike të kurrikulës së gjuhës shqipe, 4. Vlerësimi i kurrikulës së gjuhës shqipe.

Në pjesën e parë, “Bazat shkencore të kurrikulës së gjuhës shqipe” jemi përqëndruar tek përmbajtja dhe filozofia e zhvillimit të kurrikulës, me teorinë dhe prirjet që ndikojnë në fushën e hartimit dhe zbatimit të kurrikulës së gjuhës amtare, kriteret bazë që kërkohen të parashikohen si shtrat për hartimin e kurrikulës, për të përmbushur synimin bazë që është formimi i qëndrueshëm dhe zhvillimi i aftësive dhe shprehive komunikative.

Në pjesën e dytë, “Bazat strukturore të kurrikulës”, kemi bërë përpjekje për të parashtruar problematikat dhe përvojat botërore që kanë të bëjnë me raportet mes koncepteve morfosintaksore me linjat e tjera të arteve të gjuhës: “Të flasim”, “Të shkruajmë”, “Të lexojmë”, duke mëshuar tek integrimi mes linjave dhe nënlinjave, si nevojë e kohës, që të çon drejt përvojave personale të nxënësve.

Pjesa e tretë, “Bazat metodologjike të kurrikulës së gjuhës shqipe”, përfshin parimet e përgjithshme metodike dhe shkencore, që trajtohen në mënyrë shteruese, duke reflektuar domosdoshmërinë e një metodologjie të balancuar me mjete dhe metoda bashkëkohore për thellimin dhe zhvillimin e saj.

Në pjesën e pestë, “Vlerësimi i kurrikulës së gjuhës shqipe”, pas parashtrimit të rëndësisë së vlerësimit, si fushë e një rëndësie të veçantë për kurrikulën, kemi përshkruar në mënyrë statistikore arritjet dhe problematikat e kësaj lënde, të vëzhguara me nxënësit e 22 shkollave të rrethit të Vlorës, nëpërmjet një testi standard.

Me këtë rast e ndiej për detyrë të falenderoj institucionet dhe personat që më janë gjendur e më kanë ndihmuar për pjesë ose faza të ndryshme të realizimit të studimit tonë:

Së pari, falenderoj Departamentin e Gjuhës Shqipe dhe drejtuesit e tij: Dekanin, prof. dr. Shezai Rrokaj dhe përgjegjësen e departamentit prof. dr. Aljula Jubani, për ndimesën institucionale dhe inkurajimin që më kanë bërë duke më dhënë mundësinë që, ndonëse në një moshë tashmë më të madhe se ajo e kandidatëve të tjerë, të kryeja edhe unë studimin pasuniversitar për gradën “Doktor në gjuhësi”.

Falenderoj dhe shpreh mirënjohjen më të thellë për udhëheqësen time shkencore, prof. dr. Mimoza Gjokutaj, e cili më ka mbështetur në gjithë punën time, për t’i saktësuar dhe për t’i konkretizuar tezat e këtij studimi, pa praninë e së cilës ky punim nuk do të kishte këtë paraqitje.

E çmoj mjaft dhe rezervoj falanderime të posaçme për prof. dr. Gjovain Shkurtaj, i cili, me inkurajimin dhe kujdesin vëllazëror që ka treguar, bëri që ambiciet e mia të formësoheshin guximshëm dhe të merrnin formatin e këtij punimi.

Autori

Pjesa e parë: BAZAT SHKENCORE TË KURRIKULËS

PËRMBAJTJA DHE FILOZOFIA E ZHVILLIMIT TË KURRIKULËS SË GJUHËS AMTARE

1.1. Kuptimi i kurrikulës.¹

Hartimi dhe zhvillimi i kurrikulës së gjuhës shqipe nuk është dhe nuk mund të mendohet i ndarë nga filozofia, praktikat dhe politikat për përparimin e gjithanshëm të shkollës. Në këtë këndvështrim prurjet e një kurrikule kanë vulën e kohës, janë pasqyrë e zhvillimeve dhe e hapave historiko-shoqëror, pa dyshim duke shfrytëzuar këtu edhe praktikrat dhe përvojën e shkollës në përgjithësi. Për këtë arsye pragmatisti i madh i shkollës amerikane dhe filozofi i drejtimeve të arsimit botëror, Xhon Djuj, e sheh shkollën si mjedis i specializuar që përputhet me mjedisin shoqëror.

“Në kuptimin ideal, kurrikula mbështetet në veprimtarinë, përvojat dhe interesat e fëmijës dhe e përgatit atë për problemet e jetës dhe për të ardhmen”²

Përkufizimi i kurrikulës së gjuhës amtare, ashtu si edhe për kurrikulat e tjera, përfshin dy ana të rëndësishme: së pari paketa e planeve, programeve dhe teksteve, për të cilat mund të thuhet se janë të parakonceptuara, ose pjesa e prekshme zyrtare e saj dhe së dyti; pjesa përgjithësisht e pashkruara, e cila ka të bëjë me mësimdhënien dhe të mësuarit, që mund të quhet e padukshme, jozyrtare. Pjesa e planifikuar, zyrtare, paraqitet si një dokument i shkruar duke nisur nga synimet, objektivat dhe përmbajtja tematike. Por kjo brendi, ky burim informacioni do të mbetet i pajetë, nëse nuk do të arrihej të përvetësohej nga nxënësi, pra për t'u vënë në jetë pjesa e dytë, ajo e padukshmjia.

Për këtë përmbajtje konceptuale, tek ne është folur shumë vonë, vetëm pas viteve '90 të shekullit që lamë pas, ose në vitet “pasdiktature”. Përkundrazi, në perëndim, zanafillën e konceptit “kurrikul” (jo thjesht si “disiplinë”, si “lëndë mësimore”) e hasim qysh në fillim të shekullit XX, në Universitetin e Çikagos, nga Bobit, Çarters, deri tek Tiler e Taba, të cilët e kanë bërë atë jo vetëm objekt studimi, por, duke u nisur nga parime dhe metoda të veçanta, e kanë përcaktuar si *“një tërësi të organizuar pikësynimesh për arsimimin dhe formimin zyrtar”*

¹ Kurrikul (lat. *curriculum*) është një term relativisht i ri në didaktikën shqiptare.

Si term ka ardhur në njëzetëvjeçarin e fundit nga ShBA në Evropë. Koncepti kurrikul ka një kuptim më të gjerë. Ajo identifikon gjithë problematikën institucionale, organizative, pedagogjike dhe didaktike të shkollës. Në literaturën tonë pedagogjike shpesh ka përdorime dhe kuptime të shumta, por thelbi është i vetëm: tërësia e gjithë dokumentacionit shkollor (program, plan mësimor, tekst, literaturë, metodologji, metodat dhe teknikat e mësimdhënies dhe të nxënës, e tërë puna e bërë nga mësuesi dhe nga nxënësi për përvetësimin e koncepteve, zbatimi dhe vlerësimi i shprehive të fituara gjatë procesit të edukimit. Elementet më të rëndësishëm të konceptit kurrikul janë: Objektivat, përmbajtja, metodat, vlerësimi.

Në literaturën metodike koncepti “kurrikul” shtrihet edhe me terma të tillë: kurrikul e hapur, kurrikul shkollor, kurrikul e integruar, kurrikul e përgjithshme¹.

² Xhon Djuj, *Experiencë dhe education*, N. Y., 1956.

Në kulturën e lashtë helene dhe latine terma të tilla si: retorika, logjika, gramatika, antropologjia, stilistika, aritmetika etj. cilësoheshin disiplina shkencore të caktuara ose lëndë mësimore.

Në të gjithë harkun kohor, nga fillimi i shekullit XX e këtej, kohë në të cilën është kristalizuar koncepti i kurrikulës, përveç përcaktimit ose përkufizimit të kurrikulës, pothuajse në të gjitha studimet në këtë fushë, vërehen debate dhe kundërshti, gati në një mungesë konsensusi, mes ekspertëve, si për bazat e , ashtu edhe për fushat që përshkruajnë kufijtë e brendshëm të saj, për të cilat mund të përvijojnë teoritë, parimet dhe idetë përkatëse të zhvillimit.

Kurrikula e gjuhës amtare, si lëndë gjithëpërfshirëse në çdo komb, vlerësohet si çelësi i tërë zhvillimit, përparimit dhe suksesit të një shoqërie të emancipuar.

Në vitet '70 të shekullit të kaluar, në Shtetet e Bashkuara të Amerikës dhe në disa shtete të Evropës Perëndimore, për hartimin e kurrikulave, sidomos në ato të gjuhës amtare, pati ndikime të dukshme filozofia e bihejviorizmit, e cila e orjenton shkollën drejt zhvillimit të të menduarit konkret të nxënësve.

Gjatë këtyre viteve nisi filozofia e vendosjes së nxënësit në qendër të zhvillimit të kurrikulës, filozofi që do të mbizotërojë edhe në ditët e sotme, e vlerësuar si metodologjia më e përparuar e kohës.

Në Angli, në vitin 1993 u parashtrua ideja e riorganizimit të të nxënësve ose e të nxënësve *fleksibël*. Në këtë metodologji fëmijët duhet të nxiten dhe të aftësohen për të marrë më shumë përgjegjësi. U kërkua që të ndërtohej një kurrikul e tillë në funksion të nxënies, në përshtatje me moshën, e hapur dhe zhvilluese.³

Sigurisht hartimi i kurrikulës së gjuhës amtare kërkon dhe shfrytëzon modele të caktuara. Por këto gjedhe nuk mund të vijnë shabllone, të standardizuara: ato merren dhe zbatohen, por edhe ndryshojnë brenda konceptit kohë dhe hapësirë. Nga natyra njerëzitet organizojnë mjedisin e tyre, vendosin përparësitë, shtrojnë problemet për zgjidhje dhe gjejnë mënyra për trajtimin e këtyre problemeve. Drejtimi bashkëkohor na ndihmon të jemi krijues në zhvillimin e kurrikulës⁴.

1.2. Bazat kryesore të kurrikulës

Historikisht studiuesit e kurrikulave, në përpjekje për të përshkruar teori, koncepte dhe metoda të rëndësishme në këtë përfshirje, i janë referuar dhe e kanë përqëndruar vëmendjen kryesisht në bazat kryesore të kurrikulës, siç janë ato: filozofike, historike, psikologjike dhe sociologjike. Proceset dhe këndvështrimet e ndryshme të studimit kanë zbuluar personalitete autorësh ose grupe syresh, që, në periudha të caktuara të zhvillimit të mendimit pedagogjik, kanë nxjerrë në dritë të diellit problematikat e kohës duke bërë dhe vlerësime dhe interpretime origjinale.

³ Grillo, K. "Fjalor edukimi", Tiranë, 2002. f.152

⁴ Gjedia, Robert. "E ardhmja e korrikulës", Revista pedagogjike, nr. 2.2006.

Kësisoj, Xh. Boshamp i grupon kërkimet për kurrikulën në: planifikim, zbatim dhe vlerësim; Franik English e ndan kurrikulën si vijim të çështjeve: ideologjike (ose filozofike e shkencore), teknike (ose të hartimit) dhe operative (ose të menaxhimit); E. Short i përmbledh njohuritë kurrikulare në këto drejtime: hartimi i politikave, zhvillimi, vlerësimi, ndryshimi, vendimmarrja, studimi dhe hulumtimi; Linda Beher pretendon të jetë e para që vendosi formatin empirik për identifikimin e praktikave të kurrikulës që përmbajnë veprimtaritë e specialistëve të kurrikulës dhe të mësuesve gjatë studimit, planifikimit dhe zbatimit të kurrikulës. Këto praktika ajo i kategorizon në nëntë fusha të kurrikulës duke patur kështu një ndikim të gjatë, gati njëzetvjeçar në gjithë Sh B A. (1) filozofia e kurrikulës, (2)teoria e kurrikulës, (3) hulumtimi i kurrikulës, (4) historia e kurrikulës, (5) zhvillimi i kurrikulës , (6) hartimi i kurrikulës, (7) vlerësimi i kurrikulës, (8) praktika e kurrikulës, (9) kurrikula si fushë studimi.⁵

Gjithsesi, përfaqësuesit më në zë të studimit të kurrikulave, siç e parashtroam më sipër, edhe pse në pamje të parë vërehet mungesa e konsensusit (që në vështirësitë për përcaktimin e përkufizimit, në strukturat e brendshme dhe lidhjet teorike) duhet pranuar se ata, duke u kushtuar vemendje të veçantë zhvillimeve teorike dhe shkencore për organizimin e elementeve përbërës, kanë ravijëzuar modelet më të rëndësishme dhe më të përgjithshme të zhvillimit dhe të hartimit të kurrikulës.

*“Specialisti i kurrikulës, - nënvizojnë A. C. Orstein dhe F. P. Hunkins, - duhet të dijë që teoricieni dhe zbatuesi kanë kundërshtime dhe perceptime të ndryshme lidhur me atë se çfarë është e rëndësishme. Zbatuesi nuk funksionon si një përdorues mekanik i produktit të teoricienit ose të hulumtuesit, kurse teoricieni shpesh tregon interes për ato njohuri që kanë pak vlerë për zbatuesin. Një rol i specialistit të kurrikulës që disa arsimatërë e quajnë “zbatuesi reflektiv” është t’i japë drejtim dialogut nëpërmjet teoricienit dhe zbatuesit dhe të vendosë modalitetet e bashkëpunimit nga të cilat mund të përfitojnë të dy grupet”.*⁶

Prej më se 100 vjetësh në Sh B A janë shtruar për zgjidhje një sërë çështjesh themelore që lidhen me kurrikulën si konceptimi dhe parashtrimi i përmbajtjes, filozofia dhe teoria që transmeton, forcat shoqërore dhe politikat shtetërore që ndikojnë, fushat e dijes së kurrikulës, ndryshimet në kurrikul, roli i specialistit dhe i hulumtuesit, vlerësimi i shkollës si institucion i vetëdijshëm për përmirësimin e kurrikulës, roli dhe përgjegjësia e mësuesit, përparësitë dhe nevojat, lidhja e kurrikulës me mësimdhënien, vëzhgimi dhe vlerësimi i saj etj.

⁵ Shih më gjerë, Orstein. A, Hunkins. F. “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f.23

⁶ :Po aty. f. 33.

1.3. Kurrikula e gjuhës amtare dhe bashkëkohësia

Para hartuesve të kurrikulës së gjuhës amtare dalin shumë pyetje të shtruaara për zgjidhje. Sigurisht që përmbajtja e kurrikulës është parësore: konceptet që do të përfshihen për të mësuar, si do të parashtrihen dhe do të organizohen ato, përvojat dhe pasurimi i mësimdhënies dhe i nxënies.

Kurrikula e çdo klase do të ketë përmbajtjen e saj, formatin dhe mënyrat e zhvillimit, masën dhe objektivat e tyre. Por si do të parashtrihen njohuritë, konceptet, aftësitë bazë dhe mundësia e matjes së tyre?

Studiuesit dhe didaktët bashkëkohorë nuk e shohin si statike hartimin dhe zhvillimin e kurrikulës së gjuhës amtare. Një kurrikul e hapur, me një pjesëmarrje sa më të gjerë vendimmarrjeje shfrytëzon alternativa dhe mundësi në tërësinë e elementeve të saj. A mund të mjaftohet në përmbajtjen e një kurrikule vetëm me radhitja e kapitujve dhe temave dhe të lihen mënjane elemente të tjerë që i japin frymëmarrje zhvillimit të kurrikulës?

“Ne nuk e soditim dijen,- thotë Fritzman, - por marrim pjesë konkretisht në formimin e saj. Dija është një proces që ndikon tek nxënësi dhe ndikohet prej tij”⁷.

Kurrikula e gjuhës amtare duhet parë më gjerë. Këtu dijet nuk mund të ngushtohen vetëm në ato që zbulohen nga shqisat tona, por sipas lidhje së tyre me të tjerët dhe me mjedisin. Ata që e hodhën të parët këtë ide ishin konstruktivistët.

“Dija nuk është diçka që u tregohet nxënësve. Ata duhet të ndërtojnë vetë kuptimin e diçkaje, duhet të angazhohen seriozisht në ndërtimin e kuptimit. Kuptimi dhe vërtetësia e përvojave në veprimtarinë e nxënësve varet nga lidhjet që ata vendosin me situatën në të cilën veprojnë”⁸

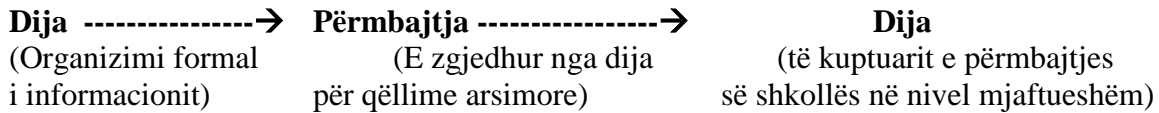
Për konstruktivistët përmbajtja e kurrikulës së gjuhës amtare nuk është thjesht informacioni, por ajo duhet të përfshijë të dhëna që lidhen me interesa të nxënësve dhe të organizohet në mënyrë të tillë për të nxitur të mësuarit aktiv dhe bashkëpunues. Hartuesit dhe planifikuesit duhet të bëjnë kujdes që në përmbajtje të përfshihen të gjitha aspektet e njohjes, veprimtarinë shoqërore dhe psikologjike të nxënësit si individ.

Tërësia e koncepteve gjuhësore dhe letrare brenda një kurrikule nuk mund të jetë një përmbledhje faktesh, dukurish, sistem parimesh apo teorish të marra në veçanti, por ato duhen parë të mpleksura me metodat e përpunimit të informacionit, deri në gjetjen e gjedheve dhe përcaktimin e hapave për hulumtimin e fushave të panjohura.

⁷ Sih më gjerë, Orstein. A. “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f.313

⁸ Paul Hirts. “Koëledge and the curriculum”. Boston, 1974

Ja si e shpreh në mënyrë grafike Allan Orstein:⁹



Parashtrimi i koncepteve në kurrikul organizohet sipas teorive të ndryshme. Pol Hërst ka paraqitur teorinë e “formave të dijes”. Sipas kësaj teorie konceptet organizohen në lëme të dallueshme në lidhje specifike me njëri tjetrin. Kështu konceptet morfologjike organizohen dhe ndërthuren në mënyrë të tillë që të lehtësojnë zbulimin dhe ndërthurjen me konceptet sintaksore¹⁰.

1.4. Parimet e organizimit të kurrikulës së gjuhës amtare

Gjithsesi, të gjithë ata që pranojnë modelin kurrikular që përqëndrohet tek nxënësi (Hërst) i shohin konceptet si objekte dhe si lidhje të vërteta që presin të zbulohen dhe të dalin në dritë. Ky është një vështrim filozofik për hartuesit e kurrikulave që pranon larminë e madhe të mënyrës së organizimit dhe të interpretimit të koncepteve. Hartuesit e kurrikulës së gjuhës amtare do të tregoheshin të mënçur të përqafonin atë që Bruner-i do ta shpallte pa ngurruar:

“Dija është modeli që ndërtojmë për t’u dhënë kuptim dhe strukturë parregullsive të përvojës. Mënyra si e organizojmë dijen është një shpikje për t’i shprehur përvojat në mënyrë ekonomike dhe të lidhur. Ne shpikim koncepte si ai i forcës në fizikë, motivimit në psikologji, stilit në letërsi, si mjete për arritjen e të kuptuarit”.¹¹

Specialistët më të njohur perëndimor të zhvillimit të kurrikulës kanë arritur në përfundim se për organizimin e përmbajtjes së kurrikulës së gjuhës amtare duhet të përdoren dy parime: parimi logjik dhe psikologjik.

Sipas parimit logjik konceptet gjuhësore renditen sipas rregullave të caktuar duke mundësuar lidhjen dhe integrimin, për të kontrolluar ndryshimet që ndodhin tek nxënësi gjatë të nxënësve, si dhe aftësimin e nxënësve për të bërë arsyetime duke përdorur njohuritë e mëparshme.

Parimi psikologjik ka të bëjë me përpunimin e informacionit dhe të koncepteve gjuhësore dhe letrare. Në arsimin e detyruar dhënia e përmbajtjes duhet organizuar duke kaluar nga mjedisi i drejtpërdrejtë në një mjedis më të largët, në mënyrë të tillë që të provohet konkretja, pastaj ajo që është më abstrakte. E thënë ndryshe, mbajtja parasysht e raportit induksin-deduksion. *“Ky faktor psikologjik duhet të jetë parimi kryesor në organizimin e përmbajtjes”*¹².

⁹ Orstein. A. “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f.314

¹⁰ Po aty. f.315

¹¹ Bruner, Yeromi. “The process of edukatin” N,Y

¹² Robert Biehler, Jack Snouman, “Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie”, Tiranë, 2004. f. 317

Kriteri bazë për hartimin e kurrikulës së gjuhës amtare duhet të jetë formimi i qëndrueshëm dhe zhvillimi i aftësive dhe shprehive komunikative.

Uilljam Reid nënvizon se “*përmbajtja nuk duhet të përzgjidhet thjesht duke u bazuar në aspektin njohës për nxënësin, por edhe në aspektin emotiv të tij*”.¹³

Hartuesit perëndimor të kurrikulës së gjuhës amtare parapëlqejnë modelet e përqëndruara tek përmbajtja, për shkak të rëndësisë kulturore të saj. Sa ndikon kjo përmbajtje në zhvillimin e përgjithshëm të kombit? Sa ndikon ajo në ndërgjegjësimin e nxënësit dhe me ndjesinë e tij për intersat rajonale dhe kombëtare?

Pas një studimi përmes testeve rigoroze dhe profesionale, në fillim të viteve '90 të shekullit të kaluar, në Angli studiuesit dhe didaktët arritën në përfundim se qëllimet mësimore të parashikuara për nivelet e fëmijëve realizohen vetëm 40%.¹⁴

Në qarqe studiuiesish pati debate rreth përparësive dhe vështirësive për të punuar sipas aftësive të fëmijëve në klasë. Ky debat preku idenë që nuk është e lehtë të kesh një klasë që dallohet vetëm për aftësitë, por ajo që është shumë komplekse mbetet modeli i organizimit të klasës dhe pedagogjia e përdorur për të mbështetur ndryshimet individuale të fëmijëve në të nxënë.

Për këtë Komisioni Kombëtar i Arsimit në Angli paraqiti idenë e “*rinovimit të të nxënit*”, ose e thënë ndryshe, në praktikën mësimore u konsiderua e nevojshme përdorimi i “*të nxënit fleksibël*”, ku fëmijët aftësohen për të marrë më shumë përgjegjësi për të nxënit e tyre.¹⁵

Mirëpo përmbajtja duhet të ndihmojë në mbarëvajtjen e të nxënit. Kështu që kjo ide duhet të përshkonte edhe kurrikulën. Dhe një kurrikul fleksibël sjell edhe një vlerësim fleksibël duke praktikuar një mënyrë testimi dhe vlerësimi të lidhur me moshën dhe interesat e fëmijëve.

Për rrjedhojë formësohet kriteri tjetër aq i domosdoshëm për mbarëvajtjen e një kurrikule: *përvetësueshmëria*. Nuk mund të përzgjidhet një përmbajtje e studiuar duke shpërfillur këtë kriter. Njohuritë shkencore, konceptet gjuhësore dhe letrare duhet të integrohen drejt përvojave personale, pasi disa elemente të përmbajtjes mund të dalin jashtë përvojave të një nxënësi të caktuar. Për rrjedhojë, përvetësimi nga ana e tyre është i vështirë, ndoshta edhe i pamundur.

Ky nuk është problem që ndeshet vetëm në shkollën dhe përvojën angleze. Dukuri të tilla ndeshen kudo, sepse strukturat sociale të një shoqërie të caktuar mund të ndikojnë në qëndrimet rreth shkollës dhe klasës. Këtu hartuesit e kurrikulës duhet të formësojnë këndvështrime bashkëkohore për raportet e njohurive shkencore me parimet e metodologjisë.

Disa kundërshtar të kësaj teorie thonë se përmbajtja e zgjedhur pasqyron parapëlqimet e nxënësve mesatar dhe mbimesatar dhe është e organizuar në mënyrë të tillë që të ndihmojë ata që kanë stile të të mësuarit kritik¹⁶.

¹³ Uilljam Reid. “*Parimet bazë të kurrikulës*”, f. 38

¹⁴ Gjedia, Robert. “*Revista pedagogjike*”, nr. 2. 2006, f.47

¹⁵ Po aty, f.47.

¹⁶ Orshtein. A. “*Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet*”. Tiranë, 2003, f.317

Kriteri i përvetësueshmërisë lidhet me qëmtimin, përzgjedhjen dhe përpunimin e imët, përpos renditjes së përshtatshme të përmbajtjes. Synimet e sotme për këtë problem kanë të bëjnë me mbështetjen e idesë për një të menduar shumëplanësh, në nivele të ndryshëm brenda koncepteve teorike dhe metodike.

Përpunimi dhe hartimi i kurrikulave kombëtare për moshat 6-15 vjeç kërkon një vizion largpamës dhe të qartë, në zbatim të parimit: *nxënia në klasë – refleksion i të nxënit gjatë gjithë jetës*. Studiuesit e kurrikulës shtrojnë pyetjen: Si është shërbimi që u ofron shkolla fëmijëve? Sa e vërtetë dhe e qëndrueshme është ajo për t'i qëndruar idesë e të nxënit gjatë gjithë jetës? Mendimi më i përgjithshëm i studiuesve është se fëmijëve ende nuk u është krijuar mundësia të punojnë, të kualifikohen dhe të përballojnë jetën me ndryshimet e shumta ekonomiko-sociale. Ndryshimet nuk mund të bëhen të vërteta nëse kurrikula e gjuhës amtare i anashkalon ose nuk i përfill disa faktorë të rëndësishëm të përmbajtjes, siç janë kultura e shkollës dhe rëndësia e vlerave të besimit.

Një kurrikul e studiuar e gjuhës amtare duhet të ketë frymën e bashkëpunimit, duhet të ndërtohet në atë formë që puna e mësuesit në tema të veçanta të mbështetet në ndërveprimin nxënës-nxënës, të ndihmojë ata të zhvillojnë aftësitë e tyre në kuadrin e objektivave të përgjithshëm.

Përvoja bashkëkohore ka vërtetuar se kurrikula e gjuhës amtare duhet të reflektojë domosdoshmërinë e një metodologjie të balancuar dhe nuk duhet kuptuar si një zhvillim linear. Ajo duhet të ofrojë disa tregues në shkallë më të gjerë për grupmoshat, për të cilat secila nga çështjet mund të vlerësohet e përshtatshme.

1.5. Reforma arsimore dhe kurrikula e gjuhës shqipe.

Nivelet e standardeve ndërkombëtare bashkëkohore të kurrikulave tashmë janë bërë të njohura për politikën arsimore shqiptare dhe metodologjinë që duhet të ndiqet në dekadat e ardhshme. Ekspertët ndërkombëtar vërejnë se ka arritje të rëndësishme në vitet e fundit për zhvillimin profesional të kurrikulës në Shqipëri. Mbështetja nga Banka Botërore e Projektit të Strategjisë Kombëtare të Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2004-2015 tregon se po bëhen hapa të sigurt, që e lejon sistemin arsimor në Shqipëri të zhvillohet sipas treguesve evropianë dhe krijon një sfond pozitiv për zhvillimin e kurrikulës së re të domosdoshme për të integruar Shqipërinë në BE¹⁷.

Reformat afatmesme dhe afatgjata të ndërmarra nga qeveria shqiptare (2004-2015) kanë parashikuar politika kurrikulare dhe korniza institucionale në mbështetje të Procesit të Lisbonës.¹⁸ Gjithsesi, Banka Botërore nëpërmjet ekspertit të saj A. Krishan, tërheq vemendjen:

- Korniza kurrikulare nuk ka hyrë si një dokument i plotfuqishëm në sistem. Ai nuk është sanksionuar ende nga MASH.

¹⁷ Krishan, Aleksandër “*Revista pedagogjike*”, nr. 4. 2006.

¹⁸ “*Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar*”, MASH, Tiranë, 2004.

- Kurrikula është përmirësuar, megjithatë ka akoma për të bërë në ndryshimet e pritshme dhe reale në sistemin kurrikular shqiptar, në mënyrë që të përmbushë më mirë prirjet e nxënësve dhe shoqërinë shqiptare.

Kurrikula duhet të ketë një vizion të ri në strukturë dhe në zbatim për vitet e ardhshme.

Shtyllat kryesore për zhvillimin kurrikular do të jenë: zhvillimet e ardhshme të vendit përkundrejt një shoqërie të hapur për dijet, standardet bashkëkohore dhe globale evropiane në arsim. etj.¹⁹

Në raportin e Bankës Botërore për çështjet e arsimit shqiptar vihen në dukje përmirësimet e dallueshme të kurrikulave të veçanta, përfshirë këtu edhe gjuhën shqipe.

*“Janë bërë ndryshime të rëndësishme të përmbajtjes në disa lëndë: gjuhë shqipe, gjuhë e huaj, histori, edukatë qytetare, arte”.*²⁰

Gjithsesi, përpos arritjeve të prekshme, procesi i zhvillimit të kurrikulës në përgjithësi, aq më shumë të gjuhës amtare, kërkon mbështetje për filozofinë e ndryshimit në të gjitha nivelet e arsimit. Integrimi i standardeve në kurrikul është nevojë e kohës, madje imediate. Monitorimi dhe vlerësimi i kurrikulës kërkon ngritjen e kapaciteteve të mësuesve dhe specialistëve.

*“Zhvillimi i një kurrikule të orientuar nga standardet duhet parë në kontekstin e reformës shkollore, ku përfshihet jo vetëm kurrikula, udhëzimet dhe vlerësimi për to, por edhe zhvillimi profesional, prindërit dhe komuniteti i interesuar, stafet drejtuese mësimore, përdorimi i teknologjisë bashkëkohore si edhe burime të tjera”.*²¹

Hallka e parë dhe më kryesorja e reformës në arsimin parauniversitar për qasjen me nivelet e edukimit perëndimor, është hartimi i një kurrikule me një integrim vertikal dhe horizontal të fushave të të mësuarit. Kjo kërkon, përveç decentralizimit në një shkallë më të lartë të kurrikulës, edhe aftësimin profesional të mësuesve si pjesë sistematike strukturore e reformës kurrikulare.

Për këtë, eksperti i Bankës Botërore ka tërhequr vëmendjen për fushat parësore, për projektet kombëtare për përmirësimin e cilësisë në pikat kyçe të arsimit. Nuk është rastësore përfshirja kurrikulës së gjuhës shqipe si fushë me përparësi.

“Projekti i ndryshimit të kurrikulës duhet të bazohet në një numër fushatash për përmirësimin e cilësisë me qëllime kombëtare të gjera. Programet për përmirësimin e cilësisë duhet të fillojnë sa më shpejt të jetë e mundur për:

1. shqipja – gjuha jonë.
2. matematikë më të mirë për të ardhmen tonë.”²²

¹⁹ Krishan, A. “Sistemi kurrikular - potencial i rëndësishëm për zhvillimin e arsimit shqiptar në të ardhmen” “Revista pedagogjike”, nr. 4. 2006. f. 16

²⁰ Po aty, nr. 4. 2006. f.41

²¹ Mato, E, “Integrimi i standardeve në kurrikul”, “Revista pedagogjike”, 4. 2007.

²² “Revista pedagogjike”, nr. 4. 2006. f. 16

Ja disa nga sfidat për një vizion të ri të kurrikulës, që specialistët perëndimor i shtrojnë si probleme për zgjidhje:

- Një rishikim pragmatik i strukturës së kurrikulës kombëtare.
- Integrimi i fushave të studimit.
- Hyrja e fushave të reja të mësimi.
- Përfshirja e kompjuterit.
- Kurrikula modulare.
- Kurrikula e bazuar në shkallë zhvillimi.
- Mbështetja në filozofinë konstruktiviste²³.

1.6. Përmbajtja e kurrikulës dhe metodologjia e zbatimit

Allan Orstein përmbajtjen e kurrikulës, tërësinë e koncepteve, ideve, parimeve, shkaqet, pasojat, përgjithësimet teorike (ajo pjesë e kurrikulës që është e shkruar) e quan “trupi” i planit të kurrikulës, ndërsa përvojat e mësimdhënies, veprimtaritë e të mësuarit i quan “zemra” e këtij plani.

Përvojat janë faktorët kryesor që ndihmojnë në orientimin e nxënësve në lidhje me përmbajtjen. Në fund ato mundësojnë kuptimin e përmbajtjes nga nxënësit.

*“Gjëja e parë dhe më e rëndësishme që duhet patur parasysh në realizimin e një game të gjerë objektivash është fakti se krahas njohjes dhe të kuptuarit, mjete për realizimin e objektivave janë edhe përvojat e të mësuarit dhe jo thjesht përmbajtja në vetvete”.*²⁴

Për të vlerësuar një kurrikul, përveç përmbajtjes, duhet parë zbatimi në praktikë i saj. Dhe kjo, ndoshta, është më e vështira. Zbatimi në praktikë i kurrikulës përmban në vetvete faktorë sa shkencor aq edhe metodik. Në kurrikulën e shkruar nuk mund të përfshihen të gjitha. Janë edhe anët e pashfaqura të saj, madje ato në faza të caktuara marrin përparësi dhe shpesh janë vendimtare. Ato përbëjnë metodat e mësimdhënies dhe veprimtaritë e ndërsjellta në klasë: marrëdhëniet mësues-nxënës, nxënës-nxënës, puna në grup. etj.

Duhet theksuar se rezultatet e formimit të nxënësve nuk varen vetëm nga cilësia e kurrikulës së shkruar. Puna e gjallë e mësuesit, mënyrat e parashtrimit të ideve, mjedisi ku është shkolla, vlerësimi i përvojave, janë faktorë që luajnë rol të rëndësishëm për arritjen e qëllimeve dhe të objektivave të shkollës.

Specialistët e kurrikulave të orientuar nga qëllimet nuk i shohin mundësitë e të mësuarit si të vlefshme në vetvete, por si tregues për arritjen e rezultateve të përcaktuara. Ata e shohin produktin si rezultat dhe pasojë e përshtatjes: nxënës, mësues, kurrikul.

²³ Orstein, A, “Kurrikula, bazat, parimet”, f. 318

²⁴ Taba, H, “Zhvillimi i kurrikulës: Teoria dhe praktika”. f. 278

“Veprimtaritë e parashikuara të mësimdhënies duhet të nxisin zhvillimin e ideve, shprehive dhe mënyrave të perceptimit dhe të mendimit që kanë vlerë edukimi për nxënësin dhe shoqërinë”.²⁵

Gjithsesi, përmbajtja dhe metodologjia e realizimit në praktike të një kurrikule nuk mund të jenë të ndara. Ato përbëjnë boshtin e një kurrikule. Ka specialist të kurrikulave që e vënë theksin mbi përmbajtjen, megjithatë edhe ata i shohin përvojat në lidhje me atë që mësohet, me praktikatat e mësimdhënies. Për këtë Taba nënvizon:

“Për efektshmëri në mësimdhënie mund të bëhet fjalë vetëm në rast se përmbajtja dhe procesi i mësimdhënies janë të efektshme dhe të rëndësishme”.²⁶

Kurrikula duhet të ketë karakter krijues dhe zbatues, që të mbart në vetvete konceptin e të mësuarit për të gjithë. Specialistët e kurrikulave orientojnë se metodologjia dhe përvojat e mësimdhënies duhet të zhvillohen në bazë të disa kritereve në mbështetje të elementeve të përmbajtjes. Kështu, përvojat dhe metodologjitë e mësimdhënies:

- duhet të mundësojnë nxënësin për të vendosur lidhjen me përmbajtjen dhe konceptet.
- duhet të jenë të vlefshme për zbatimin e njohurive dhe të shprehive në situatat jashtëshkollore.
- duhet të jenë të mundshme për të nxitur te nxënësi kuptimin më të thellë për të qenë individ dhe anëtar i grupit.
- duhet të jenë të afta për të zhvilluar te nxënësi të qenit të hapur ndaj përvojave të reja dhe tolerantë ndaj shumëllojshmërisë.
- duhet të jenë të tilla që të zgjerojnë interesat e nxënësve.
- duhet të jenë të tilla që t’u mundësojnë nxënësve të përmbushin nevojat e tyre.
- duhet të jenë të tilla që t’u lehtësojnë nxënësve të mësuarit dhe t’i motivojnë nxënësit të vazhdojnë të mësojnë.
- duhet të vërë në provë nxënësin në baza intelektuale, shoqërore dhe shpirtërore.
- duhet të nxisin zhvillimin e plotë të nxënësve në sferat njohjes, emotive, psikomotore, sociale.
- duhet të sigurojë mundësi të tjera hulumtimi dhe të ndikojë në nivelet emocionale të nxënësve për t’i motivuar dhe përfshirë në këtë hulumtim²⁷.

Në mënyrë të përmbledhur mund të themi se hartuesit e kurrikulave luajnë rol të madh në veprimtaritë e zhvillimit dhe të zbatimit të kurrikulës, por edhe mësuesit duhet të përfshihen në çdo fazë të zhvillimit të kurrikulës. Henri Xhiro argumenton se mësuesi duhet të shihet si intelektual i angazhuar në një formë të menduari. Mësuesit duhen të shihen jo si “zbatues të përgatitur profesionalisht për të realizuar me sukses çdo objektiv që u është ngarkuar”. Shon shkon të tej kur shprehet se mësuesit nuk duhet të jenë “zbatues mekanikë”. Ata duhe të angazhohen në veprime që janë rrjedhojë e shqyrtimit të kujdesshëm të llojit së detyrës për çdo nxënësin.

²⁵ Eliot Eisner, “Zhvillimi krijues i kurrikulës”, f. 62.

²⁶ Taba, H. *Zhvillimi i kurrikulës: Teoria dhe praktika*, f. 280

²⁷ Orstein. Allan . “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. f. 321

“Mësuesit e shkollave nevojitet të punojnë në partneritet me universitetin dhe me komunitetin. Kjo i shërben përmirësimit të kurrikulës dhe profesionalizimit të mësimeve dhe të rolit të mësuesit në zhvillimin e kurrikulës.”²⁸

1. 7. Praktika shqiptare për zhvillimin e kurrikulës

Në fillimet e viteve '90 të shekullit të kaluar shkolla shqiptare u ndodh para sfidave të mëdha. Ne trashëguam një kurrikul tërësisht të centralizuar që injoronte rolin e mjaft elementeve të tjerë që i japin jetë zhvillimit të kurrikulës.

Para mendimit pedagogjik shqiptar dhe institucioneve të arsimit në qendër dhe në bazë detyrat ishin për ndryshime konceptuale:

- Ishte nevojë e ngutshme ndryshimi kurrikular: *“Tekstet shkollore janë shumë akademike për të zhvilluar aftësitë praktike”*.²⁹
- Mbingarkesa i pengon nxënësit për të zhvilluar aftësitë praktike.
- Karakteri i centralizuar i kurrikulës nuk i ka lejuar zbatuesit për t'i përshtatur në kushtet lokale.
- Objektivat e përgjithshme nuk janë në përputhje me vizionin e kurrikulës.
- Mungon integrimi ndër-lëndor.
- Nuk lejon hapësirë, liri veprimi dhe mundësi për të gjithë.
- Mungon trajnimi i mësuesve si zbatues të kurrikulës me vizione bashkëkohore, dhe përfshirja reale e tyre në procesin e ndryshimit.
- Mungesa e një baze didaktike të domosdoshme dhe krijimi i lidhjeve funksionale me metodat zbatuese
- Mungesa e bashkëpunimit dhe bashkëveprimit të moshatarëve.
- Mungesa e gjithëpërfshirjes në vendim-marrje gjatë procesit mësimor.
- Pasiviteti i pjesës më të madhe të nxënësve për një të mësuar në mënyrë kritike.

Shoqëria jonë vitet e fundit po përjeton zhvillime dhe ndryshime të mëdha. Kushtet e reja socil-ekonomike kërkojnë përmirësime dhe ndryshime edhe në sferën e edukimit si pjesë e superstrukturës. Në 5-6 vjetët e fundit janë bërë hapa të rëndësishëm për zhvillimet e ardhshme dhe për strategjinë e arsimit, me synimin për ta përafëruar Shqipërinë me qasjet evropiane. Projektet madhore të Bankës Botërore dhe të strukturave të B.E-së kanë krijuar kushte të përshtatshme infrastrukturore për politika arsimore të përparura dhe bashkëkohore, duke u nisur fillimisht nga “zemra” e problemit: nga korniza kurrikulare. “Reformat në arsim” dhe projektet afatmesme dhe afatgjata kanë bërë të mundur vlerësimin themelor të arritjeve në kërkim të një cilësie të lartë, të përparësive me standardet ndërkombëtare bashkëkohore, ku politikat kurrikulare kanë patur parparësi.

Për këtë ekspertët e Bankës Botërore konstatojnë hapa të rëndësishëm:

1. Është zhvilluar një politikë e përgjithshme kurrikulare dhe strategjia mbështetet në kornizën kurrikulare për vitet 2004-2015.

²⁸ Po aty, f.328

²⁹ Krishan. A. “Revista pedagogjike”, nr. 4. 2006. f.41

2. Zbatimi i komponentit të strategjisë së kurrikulës ka nisur në disa klasa të arsimit të detyruar.
3. Drejtimi i procesit të kurrikulës është përmirësuar në mënyrë domethënëse me bashkëpunimin ndërkombëtar, përcaktimin e detyrave dhe përmirësimin e kapaciteteve: MASH, DK dhe IKS.

Është ngritur IKS me funksione të qarta në zhvillimin dhe monitorimin e Kurrikulës Kombëtare³⁰.

1.8. Synimet e kurrikulës dhe programet

Formimi gjuhësor i nxënësve ka qenë shqetësim i kahershëm. Mësimi i gjuhës shqipe në shkollë është parë si detyrë parësore, jo vetëm si pjesë e ndërgjegjes kombëtare e patriotike, por çështja e formimit gjuhësor të nxënësve me të gjitha shprehitë komunikative është vlerësuar si një problem i mprehtë për të cilin shkolla duhet të tregojë vëmendje të veçantë.

Nuk mund të ndahet historia e arsimit shqiptar nga përpjekjet për përsosjen e metodologjisë së mësimdhënies të gjuhës amtare. Përgjegjësitë për këtë janë shtrirë që nga strukturat e larta institucionale dhe drejtuese e deri tek mësuesit e thjeshtë. Këto i vërejmë në mënyrën se si janë përcaktuar synimet dhe kriteret e programeve të përgatitura nga institucionet e specializuara, si edhe në përzgjedhjen e përparësive në planin shkencor dhe metodik.

Formulimet e synimeve, detyrave dhe kërkesave të programit të kurrikulës së gjuhës shqipe gjatë reformimit të shkollës në vite kanë qenë të larmishme, por gjithsesi i ka bashkuar shqetësimi për një formim të gjithanshëm gjuhësor dhe letrar të nxënësve në të gjitha shprehitë komunikative: “Detyra e mësuesit të gjuhës shqipe është që t’u ushqejë nxënësve dashurinë për gjuhën”... (Programi, 1921)

“Të aftësohen nxënësit që të kuptojnë qartë mendimet e të tjerëve dhe të tregojnë mendimet e veta drejt e qartë”... (Programi, 1925)

“Mësimi i gjuhës duhet t’u zgjojë nxënësve shijen për gjuhën dhe ndjenja të bukura e të pëlqyeshme dhe t’i nxitë ata që të mendojnë drejt e arsyeshëm”... (Programi, 1928)

“Gjuha është mjet komunikimi dhe marrëdhëniesh shoqërore. Ajo nuk mund të shkëputet nga jeta, prandaj edhe mësimi i saj duhet të lidhet me botën reale që e rrethon nxënësin”... (Programi 1946)

“Mësimi i gramatikës ka për qëllim që t’i bëjë nxënësit të zotë të shkruajnë e të flasin gjuhën amtare mirë, drejt, pa gabime”... (Programi 1947) “...që të përdorin gjuhën me të gjitha format e saj”... (Programi 1950) “...që t’i lidhin mirë dhe t’i shprehin qartë mendimet e tyre me shkrim e me gojë...” (Programi 1967)

Ndryshimet e herëpashershme të programeve dhe teksteve në strukturë dhe në përmbajtje janë prirë nga gjetje të reja të përcaktimit të synimeve dhe kriterëve të kurrikulës. Ka qenë gjithmonë një kërkesë e vazhdueshme për të lehtësuar e mundësuar realizimin e misionit të shkollës për ta zotëruar në një nivel të lartë gjuhën amtare.

Ndryshimet e kurrikulës së gjuhës në vite kanë qenë të dukshme. Programet dhe tekstet janë ripunuar dhe janë rikonceptuar me elemente të reja përmbajtësore duke marrë parasysh sugjerimet e vazhdueshme të specialistëve dhe mësuesve, siç tërhiqet vëmendja në Konferencën e parë të studimeve pedagogjike (1969) “...lënda e gjuhës shqipe, në

³⁰ Krishan. A. “Revista pedagogjike” nr.4. 2006

*përgjithësi, në vend që të bëhet lëndë më e dashur, vazhdon të jetë një lëndë e mërzitshme...”*³¹

Duhet nënvizuar se mendimi pedagogjik shqiptar, sidomos për kurrikulën e gjuhës shqipe nuk ka reshtur së kërkuari gjedhe, ide dhe sugjerime për përmirësime dhe zhvillime të reja, gjithsesi, brenda kuadrit të kohës dhe mundësive të lejueshme, por këto (deri në fillim të viteve nëntëdhjetë) nuk kanë arritur cakun e rikonceptimeve për ndryshime thelbësore në tekste e metodologji. Kështu, në vitin 1987 Ministria e Arsimit ka përpunuar një platformë për hartimin e një kurrikule të re të gjuhës shqipe dhe leximit letrar, me një objektiv dhe përparësi që *“të mundësojë e lehtësojë realizimin e misionit të shkollës për zotërimin e gjuhës amtare nga nxënësit në komunikimin me gojë dhe me shkrim”*³²

Kurrikula e re që u ravijëzua sipas nismës dhe platformës së Ministrisë së Arsimit të vitit 1987, zuri fill në klasën e dytë fillore në vitin shkollor 1990-1991 (pas eksperimentimit të Abetares së re) për t’u mbyllur i plotë në klasën e tetë në vitin shkollor 1996-1997.

Ardhja e kësaj kurrikule përkoji me ndryshimet e mëdha demokratike në vendin tonë, për pasojë, krahas elementeve pozitive, si prurje e një këndvështrimi të ri në strukturë dhe në përmbajtje, pati edhe *“... mungesë koherence në shumë komponentë kurrikular në planin metodik dhe shkencor”*³³

Kurrikula e re u prit me entuziazëm nga mësuesit, por nuk i pati të gjitha kushtet për t’u përfaqësuar me të gjithë përbërësit e saj.

Duhet pranuar se pati mungesa objektive dhe subjektive:

- Mësuesit nuk u motivuan për të pranuar dhe kuptuar ndryshimet.
- Për zbatimin e kësaj kurrikule nuk u parapri me punë të mjaftueshme kualifikuese të mësuesve dhe specialistëve, sidomos për linjat “Flasim dhe hartojmë”.
- Institucionet përkatëse të specializuara nuk e ndoqën nga afër zbatimin në praktikë për të nxjerrë përfundime dhe përmirësime.
- Botimet ndihmëse dhe metodike qenë të pakta për të mos thënë munguan fare.
- Nuk u arrit të qartësohej e gjithë përmbajtja dhe struktura e kurrikulës së re.³⁴

Gjithsesi, në programin e gjuhës shqipe klasa V-VIII (1987-1989) edhe pse struktura dhe përmbajtja e programit nuk është e mbështetur dhe e shoqëruar me synimet përkatëse, por kalohet menjëherë në programin sintetik, në kriteret e parashikuara theksohet synimi global që nxënësit të aftësohen: *“Të flasin drejt gjuhën shqipe, të lexojnë drejt, pa gabime dhe rrjedhshëm, me intonacionin e duhur, të kuptojnë atë që lexojnë, të zotërojnë drejt normën drejtshkrimore të gjuhës sonë letrare, të përdorin shenjat e pikësimit, të zotërojnë nocionet themelore leksikore dhe fjalëformuese, të njohin leksikun bazë të gjuhës sonë letrare si dhe modelet fjalëformuese, t’i përdorin ato në përputhje me veçoritë e stileve të gjuhës sonë letrare, të zotërojnë mocionet themelore fonetike, morfologjike dhe sintaksore, modelet themelore të strukturës së gjuhës sonë*

³¹ Angoni. E. *Revista pedagogjike* nr. 6, 1969, f. 173

³² *“Në ndihmë të zbatimit të programit”*. I S P. 2000. f. 9

³³ *“Kurrikula dhe shkolla (Gjuhë shqipe dhe lexim letrar)”*. Nr. 5. 2003. f. 9

³⁴ *“Në ndihmë të zbatimit të programeve”* Tiranë 2000. f. 9

letrare, të aftësohen t'i përdorin ato në përputhje me veçoritë stilistike dhe situatat konkrete komunikative me gojë dhe me shkrim"³⁵

Siç shihet, hartuesit e kriterëve dhe të synimeve të programit janë përpjekur të ndërthejnë brenda hapësirave të mundshme të gjithë problematikën më të rëndësishme dhe më të prekshme të kësaj kurrikule përmes fushave të përdorimit: "Të dëgjuarit", "Të folurit". "Të lexuarit". "Morfosintaksë", "Të shkruarit".

Megjithatë gjatë zbrërthimit të objektivave të kapitujve të klasave përkatëse, vërehen edhe formulime jo të sakta, të përgjithshme, që nuk i ndihmojnë mësuesit për përcaktimin e objektivave specifike të temave të veçanta.

Ja si ndërtohet objektivi: "*Do të flitet për fjalinë e thjeshtë e të përbërë, për fjalinë e përbërë me bashkërenditje dhe nënrenditje...*" apo më poshtë "*...do t'u tregohen përdorimet, kuptimet...*"³⁶

A mund të përbëjë ky formulim një objektivi kapitulli apo teme të veçantë? Në cilin nivel të taksonomisë mund të përfshihet? A i përgjigjet folja veprimtarisë që kërkohet për nxënësin? A përqaset ky formulim me një standard të mundshëm?

Kësisoj objektivat duhet të përcaktojnë atë çka do të arrijë nxënësi nga mësimdhënia. Ai do të përfaqësojë shkallën e formimit të tij për të arritur në tregues të matshëm dhe të prekshëm për përvetësimin e gjuhës amtare.

Le të parashtrojmë planet mësimore, ngarkesën javore dhe vjetore, strukturën e programit sipas kapitujve për klasat V-VIII, në kurrikulën e vitit 1990, duke mundësuar kështu për të parë krahasimisht edhe ndryshimet në rrafshin e strukturës, të përmbajtjes dhe të treguesve metodikë.

³⁵ Programi 1987-1989

³⁶ Programi 1990. f. 30

Plani mësimor i arsimit tetëvjeçar (1990)

Nr	Lënda / klasa	k. I	k. II	k. III	k. IV	k. V	k. VI	k.VII	k.VIII
1	Gjuhë shqipe	-	5	5	5	4	3	3	3
2	Lexim letrar	10	5	5	4	3	3	3	3
3	Gjuhë e huaj					3	3	3	2
4	Histori				2	2	2	2	2
5	Dituri natyre			2	2	3			
6	Gjeografi					1	2	2	2
7	Matematikë	5	5	5	5	5	5/4	4	4
8	Fizikë						2	2	2
9	Kimi								3
10	Biologji						1/2	2	2
11	Edukatë shoq.	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Edukim fig.	1	1	1	1	1	1	1	1
13	Edukim muzik.	1	1	1	1	2	2	2	2
14	Mësim pune	1	1	1	1	2	2	2	2
15	Edukim fizik	2	2	2	2	2	2	2	2

Ngarkesa javore dhe vjetore e kurrikulës së gjuhës shqipe.

Nr	Klasa	Lënda	Orët javore	Orët vjetore
1	I	Abetare + lexim	10	340
2	II	Gjuhë shqipe + lexim	5+5	340
3	III	Gjuhë shqipe + lexim	5+5	340
4	IV	Gjuhë shqipe + lexim	5+4	306
5	V	Gjuhë shqipe + lexim letrar	4+3	238
6	VI	Gjuhë shqipe + lexim letrar	3+3	204
7	VII	Gjuhë shqipe + lexim letrar	3+3	204
8	VIII	Gjuhë shqipe + lexim letrar	3+3	204

Gjuhë shqipe. Struktura e programit sipas kapitujve. Klasa V-VIII

nr	Klasa V	orë	Klasa VI	orë	Klasa VII	orë	Klasa VIII	orë
1	Kapitulli I Njohuri për gjuhën dhe komunikimin	12	Kapitulli I Gjuha shqipe dhe format e saj	15	Kapitulli I Zanoret dhe bashkëtingë lloret	5	Kapitulli I Drejtshkrim	7
2	Kapitulli II Përbërësit e fjalisë dhe funksionet	12	Kapitulli II Funksionet gramatikore	9	Kapitulli II Funksionet gramatikore që lidhen me foljen dhe emrin	10	Kapitulli II Struktura e fjalisë dhe grupi emëror	9
3	Kapitulli III Grupi emëror, veçoritë e ndërtimit dhe të funksionit	8	Kapitulli III Grupi emëror	14	Kapitulli III Klasat e fjalëve	14	Kapitulli III Grupi emëror dhe përemri vetor. Fjalët dhe historia e tyre	8
4	Kapitulli IV Përcaktuesit e emrit	11	Kapitulli IV Folja	10	Kapitulli IV Klasat e fjalëve. Folja. Fjalët dhe kuptimet e tyre	13	Kapitulli IV Format e foljes dhe përdorimi i tyre	11
5	Kapitulli V Folja. Fjala	21	Kapitulli V Struktura e fjalisë së përbërë	15	Kapitulli V Klasat e fjalëve. Llojet e fjalive	25	Kapitulli V Tipat e fjalive dhe struktura e tyre	6
6	Kapitulli VI Tipat dhe strukturat e fjalive	22					Kapitulli VI Tipat e fjalive dhe strukturat e tyre	14
2/1	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	6	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	4	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	3	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	5
2/2	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	4	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	6	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	3	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	5
2/3	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	6	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	3	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	4	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	7
2/4	Rubrika	6	Rubrika	5	Rubrika	4	Rubrika	4

	“Flasim dhe hartojmë”		“Flasim dhe hartojmë”		“Flasim dhe hartojmë”		“Flasim dhe hartojmë”	
2/5	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	6	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	5	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	4	Rubrika “Flasim dhe hartojmë”	4

Programi i leximit letrar (1990)

Në programin e viteve 1990 leximi letrar për ciklin e lartë është konceptuar si lëndë më vete brenda planit të arsimit nëntëvjeçar duke u shoqëruar me synime të caktuara globale së bashku për të gjitha klasat:

Në mënyrë të përmbledhur synimet theksojnë:

“...lënda e leximit letrar ndihmon nxënësit të përvetësojnë normën letrare kombëtare të gjuhës , ... të pasurojnë fjalorin,... të zhvillojnë të folurit me gojë ,... të fitojnë mekanizmin e të shprehurit me shkrim,... të përforcojnë shprehitë e tjera për lexim të rrjedhshëm e të vetëdijshëm, ...edukon kulturën e të lexuarit, i përgatit nxënësit për të bërë analiza të thjeshta të copës, i aftëson për të ritreguar, ...për teknikën e recitimit, edukon me ndjenjën e atdhedashurisë, ... të patriotizmit, të sjeljes së kulturuar, me respektin e të drejtave të njeriut, kërkon të ruaj vazhdimësinë nga arsimi fillor...”³⁷

Të para me një sy kritik, përpos faktit që këto objektiva janë globale (për të katër klasat) vërehet se formulimet janë tepër të përgjithshme, nuk tregojnë një arritje të caktuar, një standard të matshëm, nuk përcaktojnë objektin dhe veprimtarinë për shkallën e formimit të nxënësit.

Struktura e programit të leximit letrar (1990)

Klasa V	orët	Klasa VI	orët	Klasa VII	orët	Klasa VIII	orët
Folklor	13	Folklor	10	Folklor	10	Folklor	7
Letërsi shqipe	40	Letërsi shqipe	45	Letërsi shqipe	37	Letërsi shqipe	45
Letërsi botërore	12	Letërsi botërore	10	Letërsi botërore	18	Letërsi botërore	11
Biseda, lexime jashtë kl.	6	Biseda, lexime jashtë kl.	8	Biseda, lexime jashtë kl.	6	Biseda, lexime jashtë kl.	8
Orë letrare	2	Orë letrare	-	Orë letrare	2	Orë letrare	4
Teknikë recitimi	4	Teknikë recitimi	-	Teknikë recitimi	4	Teknikë recitimi	4
Punë me shkrim	20	Punë me shkrim	20	Punë me shkrim	20	Punë me shkrim	20
Në dispozicion	5	Në dispozicion	5	Në dispozicion	5	Në dispozicion	3
Gjithsej	102		102		102		102

³⁷ Programi i shkollës tetëvjeçare, lëndët shoqërore. f. 55

Siç vërehet nga tabelat, në raport me planin mësimor të arsimit tetëvjeçar, vendi që zë lënda e gjuhës shqipe, për dhënien e njohurive dhe të shprehive gjuhësore në të folur dhe në të shkruar është parësor. (27%, nga 15 lëndë që programon plani mësimor në arsimin tetëvjeçar)

Gjithsesi, këtu vërehen:

a - në rrafshin sasi

Për planifikimin e orëve të mësimin në raport me fushat, kapitujt dhe rubrikat, hartuesit e kriterëve që përpunuan programet e viti 1987-1989, duke u vënë përballë detyrash të rëndësishme për të realizuar një reformë në përmbajtje, kanë përpunuar raporte dhe modele që, për kohën, kanë qenë të përparuar si në planin shkencor, didaktik dhe praktik.

- Vetëm 60% e orëve për dhënien e njohurive gjuhësore janë përdorur për fushën morfosintaksë dhe fonetikë.

- 25% e orëve janë shpenzuar për drejtshkrim.

- 30% e lëndës ka këndvështrime praktike.

- 22% e orëve për çdo klasë janë planifikuar për rubrikën : “Flasim dhe hartojmë”

b. në rrafshin e përmbajtjes së kurrikulës.

1. Të mësuarit e gjuhës jo si sistem morfosintaksor, por drejt funksionit komunikues.
2. Lidhja e sistemit morfosintaksor, fonetik, leksikor, falëformues me aktin e ligjëritimit.
3. Raporti teori-praktik dhe metodologjitë e mësimdhënies
4. Struktura bashkëqëndrore e programit dhe karakteri linear e koncentrik i trajtimit të njohurive.
5. Realizimi i objektivave dhe vlerësimi i njohurive.

c. në rrafshin metodik

- Për herë të parë në historinë e arsimit shqiptar mësimi i gjuhës shqipe nuk parashikohet si sistem morfosintaksor, por në aspektin funksional të saj. U shfrytëzuan përvojat bashkëkohore me ato ekzistuese me prirjen për një organizim dhe përvetësim të gjuhës përmes fushave: “Të dëgjuarit”, “Të folurit”, “Të lexuarit”. “Njohuri gjuhësore”, “Të shkruarit”. Njohuritë teorike bazë nuk janë qëllim në vetvete, por mjet për t’i aftësuar nxënësit të komunikojnë me gojë dhe me shkrim në situata të ndryshme komunikative.

- Që në krye hartuesit e programit përcaktuan si detyrë kryesore “*rritjen e nivelit të kërkesave të sotme të zotërimit aktiv të gjuhës shqipe të folur dhe të shkruar nga ana e nxënësve...*”³⁸

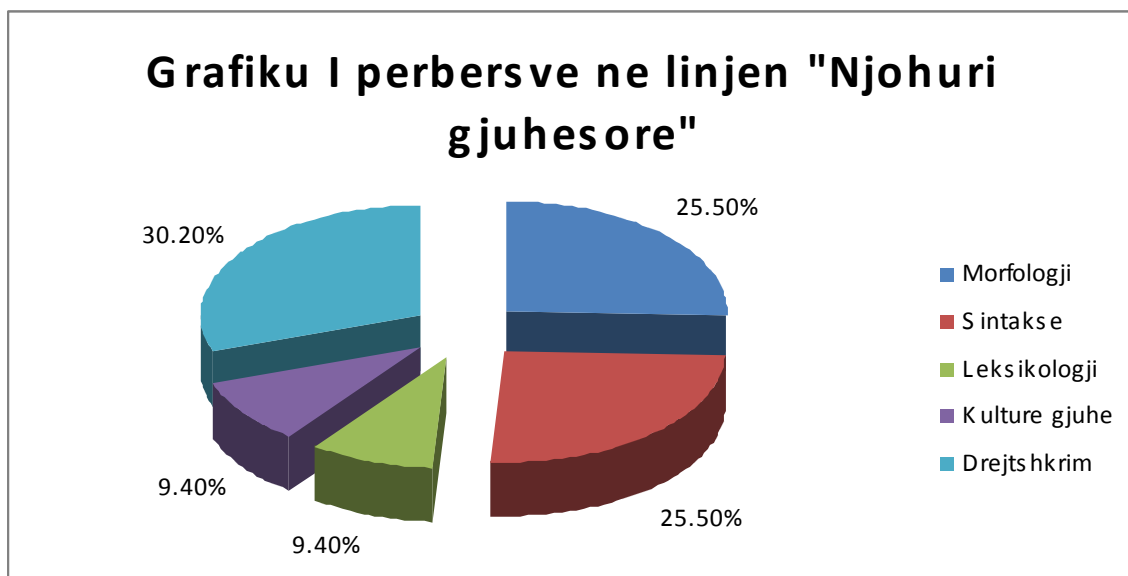
- Gjithsesi, duhet theksuar se përmbajtja e kurrikulës së gjuhës shqipe e pasviteve ’90 nuk është mohim tërësori programeve të pararendëse, “... konstatohet me

³⁸ Kriteret për hartimin e programit të gjuhës shqipe 1987

*lehtësi që nuk ka mohim të njëjës palë nga tjetra, ka vetëm zhvillim që vjen si rrjedhojë e zhvillimit të shkencës së gjuhësisë botërore dhe asaj shqiptare, zhvillime që kanë gjetur pasqyrim në tekstet e reja dhe përbëjnë atë anë që është e nevojshme të përvetësohet nga mësuesit.*³⁹

Hatuesit e kritereve të programit theksojnë se duhet të synohet që nxënësit duhet të aftësohen: “ Të flasin drejt gjuhën shqipe, të lexojnë drejt, pa gabime, me intonacionin e duhur, të kuptojnë atë që lexojnë, të zotërojnë drejt normën drejtshkrimore, normën drejtshqiptimore të gjuhës sonë letrare, të përdorin shenjat e pikësimit, të zotërojnë nocionet themelore leksikore dhe fjalëformuese, të njohin leksikun bazë të gjuhës sonë letrare si edhe modelet fjalëformuese, t’i përdorin ato në përputhje me veçoritë e stileve të gjuhës sonë letrare, të zotërojnë nocionet themelore fonetike, morfologjike dhe sintaksore, modelet themelore, strukturore të gjuhës sonë letrare, të aftësohen t’i përdorin ato në përputhje me veçoritë stilistike dhe situatat konkrete komunikative me gojë dhe me shkrim”.⁴⁰

Ndryshe nga programet e mëparshme përfshirja e shprehive komunikative “*Të lexojmë*”, “*Të shkruajmë*”, “*Të flasim*” dhe “*Të dëgjojmë*”, ka kushtëzuar këndvështrime të tjera edhe në pikëpamjen e metodologjisë së mësimdhënies. Ky ndryshim në vitet e para pati vështirësitë e veta, por dalëngadalë mësuesit i kuptuan përparësitë e programit dhe nevojën për ndryshim. Prirja për të gërshtuar analizën funksionale me analizën formale e gramatikore u bë çështje e ditës për mësuesit për të siguruar përvetësimin në mënyrë të ndërgjegjshme, aktive e të qëndrueshme të njohurive gjuhësore.



³⁹ Po aty

⁴⁰ Programi 1987-1989

1.9. Shprehitë komunikative dhe nënlinjat

Parashikimi i shprehive komunikative përmes linjave dhe nënlinjave ka nxitur edhe mësuesit për përcaktimin e objektivave specifike, për arritje konkrete edhe në rrugë metodike.

Fëmija vjen në shkollë me një stad të caktuar zhvillimi të folurit dhe nga viti në vit shprehitë e të folurit vijnë duke u pasuruar nga ndjesitë e perceptimit dhe të zhvillimit mendor.

“Fëmijët zotërojnë dije të lindura, të konsiderueshme për rregullat e gramatikës dhe format e gjuhës u japin mundësi të kuptojnë kodin e të flasin gjuhën e vet apo çdo gjuhë tjetër natyrore”. (N. Çomski)

Nga ana tjetër shkalla e zhvillimit mendor të fëmijëve është e lidhur në çdo hap me zhvillimit e të folurit. Dhe të folurit nuk nënkupton vetëm një mendim të gatshëm, por gjithçka përfshihet në disa procese psikike të nxitura nga situatat e ligjërit. Procesi i formësimit të mendimit ndikon te fëmija që të kuptojë më tepër se çka perceptuar më parë në kontekste të ndryshme leksikore ose të ngjashme me të. Të folurit e gjallë është baza e gjuhës së çdo njeriu.

*“Ndryshimi gjuhësor, - vëren prof.dr. Gjovalin Shkurtaj, - kalon nëpër dy drejtime kryesore: njëri është vertikal, dmth. nga një klasë apo nëngrup pararendës tek pasardhësit, kurse tjetri është horizontal, dmth. nga një grup tek tjetri brenda bashkësisë. (Të dyja këto drejtime, ndërkaq, mund edhe të gërshetohen me njëra – tjetrën). Baza e tyre është përshatja imitative ndaj një modeli të mbajtur si epror (superior) dhe, prandaj, të denjë për imitim, kështu që jetësia (vitaliteti) e një fakti gjuhësor është në një farë mase në funksion të prestigjit dhe të ndikimit të grupit shoqëror që e ka këtë sjellje gjuhësore”.*⁴¹

Në këtë këndvështrim, duke i parë si tregues të dialektikës së zhvillimit të dukurive gjuhësore, të dy kurrikulat e pasviteve nëntëdhjetë kanë synuar një aftësim të nxënësve nga klasa në klasë, që mendimet t’i shprehin të lidhura në mënyrë logjike, saktë gramatikisht, të përsosura në rrafshin stilistik, me intonacion të qartë, me fjalor të pasur. Veç këtyre, nxënësit duhet të ushtrohen të diskutojnë në grup, të flasin në publik dhe të dëgjojnë, të njohin rregullat e bashkëbisedimit.

Përzgjedhja e temave dhe përpunimi i situatave komunikative janë në vijim të synimeve dhe të objektivave kurrikulare.

Kjo vërehet me tema të tilla në klasën V: *“Të hyjmë në shoqëri”, “Paraqesim ndjenjat tona”, “Të ofrojmë dhe të kërkojmë ndihmë”, “Shprehim dëshirat, lutemi dhe propozojmë”, “Tregojmë në bazën e figurave”, “Të argumentojmë”, “Ftojme, urojmë, falenderojmë”*⁴²

Në klasën VI: *“Unë dhe të tjerët”, “Diskutimi”, “Flasim për librat”, “Të mënjanojmë konfliktet”, “Të shpjegojmë shkaqet e keqkuptimeve”, “Ka mënyra të ndryshme për t’u shprehur”, “Flasim oër modën”, “Televizioni”, “Reklama”.*⁴³

Në klasën VII: *“Duhet të jemi miq me njëri tjetrin”, “Gazetat”, “Diskutojmë për emisionet e radios dhe të televizionit”, “Gazmoret dhe skeçi”, “revistat për të rinj”, “Autoportreti”*⁴⁴

⁴¹ Shkurtaj. Gj. *“Sociolinguistika”*. f.135. Tiranë, 2003

⁴² Beci. B. Bubani. L. Gurabardhi. Z. *Gjuha shqipe* 5. Tiranë, 1998.

⁴³ Beci. B. Bubani. L. Gurabardhi. Z. *Gjuha shqipe* 6. Tiranë, 1998.

Në klasën VIII: “Të argumentojmë mendimrt tona kur diskutojmë”, “Të folurit në bisedat e zakonshme”, “Të argumentojmë mendimet tona”, “Fjalët dhe ngjyrimi emocional”⁴⁵

Hartuesit e teksteve pas viteve '90 janë udhëhequr nga parimi “gramatika nëpërmjet tekstit” . Përzgjedhja e tekstit në krye të mësimit ia lehtëson punën mësuesit. Paraqitja e formave gramatikore dhe e koncepteve gjuhësore nëpërmjet një teksti ose gjuhës në funksion nuk është qëllim në vetvete, por pasqyrë e efektit të komunikimit. Nuk janë fjalë dhe fjali të shkëputura, por një prodhim gjuhësor i natyrshëm. P.sh Në temën “Kryefjala” mësimi paraprihet nga pjesa letrare:

“Një tufa bletësh zuri vend në zgavrën e trungut të një molle të egër. Bletët e mbushën zgavrën me mjaltin e tyre të mrekullueshëm. Që atë ditë molla u bë shumë krenare. Ajo filloi t’i përbuzte të gjithë drurët e tjerë. Atëherë një rrënjë trëndafil i tha: - Nëse dëshiron të jeshë e bekuar prej njerëzve, mundohu ti vetë të bëhen frutat e tu si mjalti i bletëve”⁴⁶

1.10. Lidhja e sistemit morfosintaksor, fonetik, leksikor, fjalëformues me aktin e ligjërit

Nga vëzhgimet e bëra dhe nga përfundimet që janë nxjerrë nëpërmjet studimeve të ndryshme, për tekstet e përdoruar në vitet e pasnëntëdhjetës, mendimi pedagogjik shqiptar ka nxjerrë përfundime se, përgjithësisht, këta tekste kanë ofruar mundësi për të mësuar dhe përdorur saktë gjuhën amtare, duke fituar përvojë për të shprehur me imagjinatë dhe ndjenjë dukuritë e jetës dhe të botës që e rrethon.

Këndvështrimet e reja në trajtimin dhe parashtrimin e njohurive morfosintaksore e kanë lehtësuar punën e mësuesit për ta kthyer orën e mësimit në shtratin e rrjedhës së komunikimit. P.sh. Në klasën e tetë rimerren rrethanorët e vendit dhe të mënyrës. Ata janë trajtuar edhe në klasat e tjera, kryesisht për të njohur funksionin e tyre që kryejnë në fjali si dhe ndërtimin dhe shprehjen.

Shprehja e rrethanës së vendit dhe të mënyrës duke e perqasur nga fjalja e thjeshtë me funksionet në fjalinë e përbërë, tashmë kërkohen situata më të imta: çasti i kryerjes së veprimit dhe shtrirja e tij në kohë.

Jepet shembulli”

Udhëtimi filloi në orën 8-00 dhe

Udhëtimi zgjati 4 orë.

Në këtë rast është marrë në konsideratë edhe kuptimi leksikor i fjalëve të tjera për të përcaktuar vlerën komunikative të rrethanorit të kohës

Përgjithësimi në këtë rast bëhet:

a. Çasti i kryerjes së veprimit mund të shprehet :

- me ndihmën e kohës së foljes.
- me ndihmën e rrethanorëve të kohës.
- me ndihmën e fjalorit që përdoret

⁴⁴ Beci. B. Bubani. L. Gurabardhi. Z. *Gjuha shqipe 7*. Tiranë, 1998

⁴⁵ Beci. B. Bubani. L. Gurabardhi. Z. *“Gjuha shqipe 8”*. Tiranë, 1998

⁴⁶ Beci. B; Bubani. L; Gurabardhi.Z. *“Gjuha shqipe 5”*. 1998. fq. 35

b. kohëzgjatja mund të shprehet:

- me ndihmën e kohëve të foljes
- me grup emëror të paraprirë nga fjalët: *gjatë, deri, për*, etj
- me ndajfolje,
- me ndihmën e fjalorit të përdorur.

Ndërsa shprehja e kohës në fjalinë e përbërë me pjesë të nënrenditura kohore trajtohet si:

- shprehje e parakohësisë,
- shprehje e njëkohësisë,
- shprehje e paskohësisë.

1.11. Kompetenca komunikative dhe mësimi i gjuhës në shkollë

Në kurrikulën e gjuhës shqipe të pasviteve '90 vërehet fryma e re e raportit kompetencë gramatikore – kompetencë gjuhësore (komunikative). Siç parashtrua më lartë edhe në tekstet e këtyre viteve mësohen konceptet morfologjike, sintaksore, leksikore dhe fonetike, mësohet në çështjet drejtshkrimore dhe njohjen e shenjave të pikësimit, por këto nuk shikohen jashtë kompetencës komunikative. Ato janë parë të lidhura pazgjidhshmërisht. Kompetenca gramatikore është njëra anë. Ajo pajis nxënësit me normat dhe korrektësinë gjuhësore, me strukturat tipike dhe abstrakte të shprehjes alternative. Pa dyshim nxënësit do të njihen me konceptet gramatikore. Abstraksioni gjuhësor do të rritet dhe do të rimerret me hierarki konceptesh gramatikore dhe letrare, për struktura të fjalës dhe të fjalisë, për zgjerime, shkurtime ndryshime apo shndërrime. (*“Veprime brenda fjalisë”, “Zëvendësime, ngushtime, zgjerime”, “Shndërrime në fjalinë e thjeshtë”, “Nga fjala te teksti”*)⁴⁷

Hartuesit e teksteve kanë treguar kujdes për dhënien e masës së duhur të njohurive gramatikore, larg akademizmit, me prirjen për një përvetësim aktiv të gjuhës. (Në të mirë të këtij mendimi vjen edhe fakti i mbingarkesës që pati teksti i klasës V në vitin e parë të përdorimit dhe, që, pas reagimit të mësuesve dhe specialistëve, autorët e tekstit i bënë një ripunim dhe një rikonceptim të njohurive)

Komunikimi nuk është thjesht gramatikor. *“Thëniet apo bisedimet (tekstet në përgjithësi nuk janë vetëm gramatikale dhe të pranueshme. Duhet vlerësuar edhe në ç’masë ato janë të efektshme dhe të përvetësueshme nga konteksti, duhet parë edhe se cili është tipi i veprimit dhe i efektit të tyre”*⁴⁸

Konceptet gramatikore në shkollë duhet të mësohen në të mirë të gjuhës si mjet komunikimi, për përbërësit dhe funksionet e saj.

⁴⁷ Beci. B; Bubani. L; Gurabardhi.Z. *“Gjuha shqipe 6”*. 1998. fq. 21

⁴⁸ Shkurtaj. Gj. *“Sociolinguistika”*. Tiranë, 2003. f. 126

Prof. dr. Gjovalin Shkurtaj tërheq vemendjen se në çdo rast del e nevojshme të merret parasysh akti i të folurit apo akti gjuhësor në lidhje me aktin e komunikimit, sepse mund të ndodhë që, në rrethana të caktuara, fraza identike nga pikëpamja gramatikore, formale të kenë domethënie pragmatike të ndryshme: urdhër, lutje, shfaqjesim, kërkesë etj. Ashtu siç ndodh edhe e kundërta: dy fraza gramatikusht të dallueshme mund të konsiderohen si një akt gjuhësor i vetëm.

“Është e qartë,- shton prof. dr. Shkurtaj,- se kategoritë gramatikore tradicionale nuk janë të mjaftueshme për t’i paraqitur këto fakte. Gjuhësorja dhe jashtëgjuhësorja pleksen më dukshëm se kudo pikërisht në atë që quhet kompetencë e të folurit apo më saktë: kompetencë komunikative”⁴⁹

Këto zhvillime kanë gjetur pasqyrim në tekstet e përdoruar në shkollën tetëvjeçare të viteve nëntëdhjetë. Nxënësit vihen në situata të ndryshme komunikative me shkrim dhe me gojë. Sjelljet gjuhësore të nxënësve kërkohen të vihen përballë një zhvillimi të përgjithshëm mendor, për të shmangur atë që quhet *“defiçit gjuhësor”* të fëmijëve, për të mësuarit e gjuhës në një bashkësi shoqërore, për të realizuar një përparim kulturor, që të jetë paralel me ndryshimet shoqërore. P.sh. *“Shoferi frenoi pa as më të voglën vështirësi”*, *“Makina nuk e kaloi fare Qafën e Llogorasë”*. Kur fjalja dëftore mohore ka, përveç mjeteve mohuese (nuk, s’ as) edhe mjete të tjera mohuese (nuk...fare; pa...as) mohimi është i përbërë.⁵⁰

Autorët e teksteve, natyrshëm kanë parashtruar situata të prekshme për funksionet e brendshme dhe të jashtme të gjuhës. Janë të njohura gjashtë funksionet kryesore të gjuhës të propozuara nga Jakobsoni:

1. funksioni referencial apo shënjes (emërtues).
2. shprehës (ekspresiv)
3. mbartës (konativ)
4. metalinguistik.
5. poetik.
6. fatik.

Pa dyshim që funksioni më kryesor është ai referencial, por situatat komunikative janë të ndryshme dhe sjellja gjuhësore është një sjellje shoqërore që *“.. shfaqet në veprime gjuhësore gjithmonë në një farë mënyre sociologjikisht të përcaktuar: nuk ekziston variacion i lirë “tout court”⁵¹*

Shembulli i shndërrimit të fjalisë: *“Vetura luksoze qëndroi para shtëpisë. Kjo u tërhoqi vemendjen të gjithëve. – Qëndrimi i veturës luksoze para shtëpisë, u tërhoqi vemendjen të gjithëve.”⁵²*

“Vëri gishtin kokës. Mos u bëj urë, se ashtu të shkojnë mbi shpinë” ose *“Yjet shtangën në qiell dhe dëgjojnë vajin e Ajkunës. Dhembja e saj mahnit gurët e drurët e malit. Hëna*

⁴⁹ po aty. fq 127.

⁵⁰ Beci. B; Bubani. L; Gurabardhi. Z. *“Gjuha shqipe 6”*. 1998. f. 37.

⁵¹ Shkurtaj. Gj. *“Sociolinguistika”*. Tiranë, 2003. f. 125.

⁵² Beci. B; Bubani. L; Gurabardhi. Z. *“Gjuha shqipe 6”*. 1998. f. 33

mbyllet në re.” “Kjo vajzë nuk qenka pa talent” “Mësuesi doli nga klasa jo fort i kënaqur”. “Jo gjithçka u bë siç deshëm ne”.⁵³

Nga shembujt e mësipërm vërehet se nxënësit mësojnë se ligjërimi ka thyerje, pra funksioni referencial zgjerohet, kompetenca e folësit lidhet me faktorë të brendshëm dhe të jashtëm, me nevojën për të shprehur gjendjen shpirtërore të folësit. Kjo është në koherencë me përfundimin që nxjerr prof. dr. Gjovalin Shkurtaj për problemet që ndërthrin kompetenca komunikative në lidhje me teorinë gramatikore të çdo gjuhe.

*“Gramatika duhet të mbajë parasysh se nuk ekziston një gjuhë homogjene, por ekzistojnë bashkëkohësisht shumë varietete të gjuhës, secila me një normë të saj”.*⁵⁴

Sa dhe si arrihet kjo në shkollë? Si reflektohet ajo në mësimdhënie? Sa i referohen tekstet ideale? Sa larg është kompetenca reale e folësit, në rastit tonë e nxënësit? Janë pyetje që janë shtruar prej kohësh para psikologëve dhe gjuhëtarëve, janë bërë studime dhe janë nxjerrë përfundime. Profesor Shkurtaj i është referuar Çomskit që me kompetencë kupton të zotëruarit e heshtur të sistemit të rregullave gjuhësore, ndërsa me ekzekutim kupton përdorimin thelbësisht shoqëror që i bëhet një sistemi rregullash.

*“Kompetenca i përket njeriut të çliruar nga shtrëngimet kontekstuale Sa dhe si arrihet kjo në shkollë? Si reflektohet ajo në mësimdhënie? Sa i referohen tekstet ideale? Sa larg është kompetenca reale e folësit, në rastit tonë e nxënësit? Janë, ndërsa ekzekutimi i përket njeriut të kufizuar nga shtrëngimet që përcaktojnë aktet e tij gjuhësore”.*⁵⁵

E thënë më thjesht kompetenca është mundësi, madje e pakufizuar, që për të gjithë mund të jetë e barabartë, por ekzekutimi, realja është e ndryshme te nxënës të ndryshëm. Pra varet nga shumë faktorë: shoqëror, kulturor, moshë...

Studimet që janë kryer nëpër shkolla edhe në kuadrin e reformimit të kurrikulave kanë nxjerrë shumë probleme që lidhen me mënyrën e shprehjes, me komunikimin me gojë dhe me shkrim të nxënësve.

Kështu, nga një studim i kryer nga Qendra Kombëtare e Arritjeve dhe e Vlerësimeve të Provimeve (QKAVP) në vitin 2001 vërehen probleme të dukshme, çka flet për një situatë që kërkon masa kontrolluese dhe përmirësuese.

Statistikat e këtij studimi nuk janë fort optimiste dhe njëkohësisht tërheqin vemendjen e strukturave drejtuese të arsimit, shkollave dhe mësuesve. Vërehet një formim i pamjaftueshëm, një kompetencë minimale në komunikimin me gojë apo në punët me shkrim, aftësi të pamjaftueshme dhe dëshira të pakta për të lexuar:

Rreth 40% e nxënësve kanë dobësi të theksuara në formimin e tyre të përgjithshëm gjuhësor, aftësi të kufizuara në të lexuar, në pasurimin e gjuhës së folur dhe atë të shkruar.

Rreth 30% e nxënësve janë në nivel mesatar.

Rreth 30% e nxënësve shfaqen si nxënës me nivele të mira në formimin e tyre të përgjithshëm gjuhësor.⁵⁶

Nota mesatare në nivel kombëtar ka qenë “5”.

⁵³ Beci. B; Bubani. L; Gurabardhi. Z. “Gjuha shqipe 5. 1998. f. 241

⁵⁴ Shkurtaj. Gj. “Sociolinguistika”. Tiranë, 2003. f. 125

⁵⁵ Po aty. f.127

⁵⁶ Gjokutaj. M. “Kurrikula dhe shkolla. Gjuhë shqipe dhe lexim letrar”. Tiranë, 2003. f. 79

Në analizat dhe përfundimet e këtij studimi vërehet se nxënësit në klasën e katërt vijnë me dobësi të theksuara në formulimin e një mendimi me shkrim, modelet e shkrimit për nevoja vetijake dhe atij funksional nuk janë të larmishme dhe mungon kultura e të shkruarit, ka shumë gabime drejtshkrimore dhe përdorime pa vend të fjalëve të huaja.

Këto probleme u rrahën edhe në Konferencën Kombëtare të Gjuhës Shqipe, Leximit Letrar dhe Letërsisë që u mbajt në Tiranë më 22 dhjetor 2002.

Shkaqet e këtyre dobësive dhe niveleve jo të kënaqshme nuk duhen kërkuar vetëm të mësuesi. Janë shkaqe kurrikulare dhe jashtëkurrikulare. Kanë qenë shumë faktorë që kanë prekur dhe dobësuar masën e përvetësimit dhe kompetencën gjuhësore.

Në kushtet e një tranzicioni të zgjatur të shoqërisë sonë, që vazhdon të jetë në kërkim të moduleve dhe kornizave përmbajtësore me këndvështrime bashkëkohore dhe perëndimore, burimet e dobësive dhe shkaqet janë të kudondodhura.

Ndaj edhe në përfundim të Konferencës një nga pikat kryesore të rezolutës ishte:

“Formimi gjuhësor dhe letrar i nxënësve në të gjitha nivelet e shkollimit të vlerësohet si përparësi kombëtare, që duhet të ketë gjithë kujdesin e organizimeve shtetërore dhe të shoqërisë shqiptare”⁵⁷

1.12. Didaktika shqiptare për organizimin e kurrikulës së gjuhës shqipe.

Prof. M. Gjokutaj, kur analizon mënyrën e organizimit të kurrikulës së gjuhës shqipe, e lidh atë me synimet dhe objektivat e lëndës. Në një këndvështrim mund të themi se këto ide janë të përfaqësuara me sugjerimet që shtrojnë para hartuesve të kurrikulave Herbert Spenser dhe Doll, të cilët mendojnë se shtrirja e kurrikulës mund të ruhet në nivele të administrueshme vetëm duke trajtuar një “numër të kufizuar objektivash”. “Këto objektiva do të kishin të bënin me grupe të përgjithshme të përmbajtjes. Sfida është arritja e konsensusit se kategoritë e zgjedhura të përmbajtjes, kanë rëndësi më të madhe arsimore se ato që nuk janë zgjedhur”⁵⁸

Për prof. dr. M. Gjokutaj, që të realizohen synimet dhe objektivat për gjuhën shqipe është e nevojshme “të njihen dhe të respektohen disa parime”.⁵⁹

Dhe për këtë studiuësja realizon një grupim ndryshe, me tre parime:

1. parime të përgjithshme,
2. parime shkencore,
3. parime didaktike.

- Kur shqyrton grupimin e parë të cilin e emërton “parime të përgjithshme”, mëton të shpjegojë edhe karakterin kombëtar që ka si specifikë gjuha shqipe, “për të ruajtur traditat më progresive, duke i bashkuar ato me elemente dhe komponente të reja

⁵⁷ Gazeta “Mësuesi”. 26 dhjetor 2002

⁵⁸ A. Ornstein, F. Hunkins. vepër e cituar. f. 351

⁵⁹ M. Gjokutaj. vepër e cituar. f. 351

*kurrikulare*⁶⁰, që të pasqyrojë identitetin kulturor, të pasqyrojë përmasat e sotme të zhvillimit të shoqërisë.

- Parimet shkencore studiuesja i analizon të lidhura ngushtë me shprehitë komunikative që duhet të synojë kurrikula e gjuhës amtare duke u mbështetur “*me modelet më të mira të fjalës së folur, të shkruar dhe të lexuar*”⁶¹. Parime këto që përcjellin gjithashtu, zhvillimet më të reja të gjuhës dhe të ligjeve të zhvillimit të saj, të brendshme dhe të jashtme qofshin ato.

- Për çështjet e parimeve didaktike, prof. Gjokutaj, nuk e shpërfill domosdoshmërinë e përhithjes së elementeve të zhvillimit të didaktikës bashkëkohore. Madje ato i vendos në rend të parë, duke i pasuar me zhvillimet përmes përdorimit të materialeve autentike. Gjithashtu e sheh modernizimin e mësimdhënies përmes metodologjisë me nxënësin në qendër duke shpalosur teknika dhe metoda mësimore të gjetura.

1.13.1. Organizimi i përmbajtjes së kurrikulës.

Kur shqyrton organizimin e strukturës lëndore, prof. M. Gjokutaj, përpos tre parimeve të mësipërme, shton edhe një “parim të veçantë”, që e lidh me shtrirjen e përbërësve lëndor, si kompozim të objektivave dhe synimeve dhe i emërton ato si “*parime specifike të organizimit të strukturës së përmbajtjes*”⁶²

Kuadri konceptual për përcaktimin e parimeve specifike ka qenë përfshirja dhe bashkërendimi i elementeve përbërës të përmbajtjes përmes programeve dhe teksteve.

Është pranuar tashmë se parimet specifike të organizimit të kurrikulës së gjuhës shqipe, në këndvështrimin diakronik, kanë qenë tre:

1. parimi dretvizor (linear)
2. parimi bashkëqëndror (koncentrik)
3. parimi i integritit (të kombinuar, brenda lëndës dhe ndërlëndor)

Dihet se para viteve '90 programet dhe tekstet e gjuhës shqipe të ciklit të lartë janë zhvilluar në bazë të parimit drejtvizor ose linear, ndërsa në ciklin e ulët, ishin bërë përpjekje edhe më parë (1973-1984) për t'i shtrirë njësitë mësimore në një këndvështrim të kombinuar dhe me rimarrje.

Pikërisht përpjekja për ta rikonceptuar lëndën e gjuhës shqipe edhe në ciklin e lartë (V-VIII) me një strukturë vertikale dhe gërshetim bashkëqëndror shënon një risi për programet dhe tekstet që u projektuan në vitin 1987 dhe që u vunë në përdorim në shkollë në vitin 1991.

1.13.2. Parimi bashkëqëndror dhe linja “Flasim dhe hartojmë” në kurrikulën e vitit 1991.

Vendimet për ta konceptuar dhe vënë në jetë këtë model ishin rrjedhojë e rrahjes së mendimeve shkencore dhe didaktike dhe njëkohësisht nevojë për ta ristrukturuar këtë kurrikul në koherencë edhe me përvojat botërore, si modele bashkëkohore.

⁶⁰ Po aty. f. 49

⁶¹ Po aty. f. 48

⁶² Po aty. f. 48

Ajo që e bëri më të prekshëm dhe më të dallueshëm aspektin e ndërthurjes së linjave dhe nënlinjave në këto programe dhe tekste ishte paraqitja e rubrikës “Flasim dhe hartojmë”. Mësuesit përt herë të parë u ndeshën me këtë risi.

Koncepti ishte i tillë që edhe kjo rubrikë e re do të organizohej në një formë të veçantë për deri në atë kohë, ku njohuritë dhe praktikrat do të rimerreshin nga klasa në klasë, si shembull i organizimit vertikal me nivele më të ngritura, më të hollësishme dhe më të ndërlikuara.

Kjo ishte dhe filozofia e strukturës.

Kështu, në klasën e pestë:⁶³

- Nxënësit do të mësonin të prezantoheshin dhe të flisnin për vete, do të mësonin të hynin në shoqëri, do të ushtroheshin të paraqesnin ndjenjat e tyre, pasionet dhe dëshirat me anën e fjalës, të tonit, të zërit dhe të gjesteve.

- Nxënësi do të futej një situatë të ndryshme të improvizuara për të shprehur dëshirat, lutjet dhe propozimet, duke i argumentuar ato.

- Mësuesi, në bashkëpunim me nxënësit do të krijonin situatë, do të bënin pyetje ose biseda që do të nxisin nxënësin të ofronte dhe të japte ndihmë, si edhe të prante dhe të merrte ndihmë. Do të mësojnë gjithashtu si duhet të silleshn gjatë bisedës dhe me të tjerët.

- Gjithmonë në mënyrë të përshkallëzuar, ata do të aftësohen për mënyrat se si do të pyesin dhe si duhet të përgjigjen, duke improvizuar situatë të ndryshme që do t'i nxisin nxënësit të pyesin për probleme të ndryshme të jetës së tyre dhe më gjerë, si dhe t'u përgjigjen pyetjeve të të tjerëve për problemet e jetës së përditshme.

- Këto situatë do t'u mësonin nxënësve disa nga rregullat që ata duhet t'i kenë parasysh në komunikim, pra në linjën “Të flasim”.

Në një rubrikë të mëtejshme, nxënësi do të aftësohet për të ritreguar ato që ka lexuar. Së bashku me nxënësit mësuesi do të bëjë planin e tregimit, pastaj do të nis ritregimi, për të kaluar më tej në aftësimin për të treguar mbi bazën e figurave. Kësisoj shënohet një nivel i ri për nxënësit, për kërkesat dhe realizimin me korrektesë dhe fantazi. Ata duhet të tregojnë tashmë edhe me shkrim një ngjarje duke u mbështetur te figura ose të dinë të realizojnë përfundimin e një ngjarje të dhënë. Këtë rimarrje të përshkallëzuar, mësuesi duhet ta zbulojë dhe ta pasqyrojë në praktikën e punës së përditshme.

Njësitë mësimore që parashtruan më sipër, i përkasin linjës “Të flasim” në klasën e pestë.

Le ta analizojmë këtë shtrirje në frymën e lidhjes ndërmjet përbërësve dhe elementeve të kurrikulës. Për të vërtetuar karakterin bashkëqëndror të shtrirjes së këtyre temave, mendojmë se duhet të vështrojmë raportet në disa aspekte. Si të tillë mund të radhisim: *renditjen, vazhdimësinë, integrimin dhe baraspeshën.*

- *Renditja* siguron kuptimin e racionale. Në klasën e pestë shpesh herë nxënësit vijnë nga klasa të ndryshme të fillores dhe nuk e njohin njëri-tjetrin. Pra hartuesit e programeve

⁶³ Shih më gjerë: “Programet e shkollës 8-vjeçare”. Tiranë, 2000. f. 6. si dhe B. Beci. L. Bubani, Z. Gurabardhi. “Gjuha shqipe 5.” Tiranë, 1993.

dhe teksteve e kanë parë si nevojë që duhet të vihet në proces aftësimi i individit për të krijuar një etikë komunikimi. Ndaj vini re si është bërë radhitja e njësive mësimore:

- “Të hyjmë në shoqëri”
- “Paraqesim ndjenjat tona”
- “Shprehim dëshirat, lutemi, propozojmë”

- *Vazhdimësia* identifikohet me përbërësit më të rëndësishëm që kanë në bazë kalimin e të mësuarti nga më e thjeshta te më e rëndësishmja. Edhe këtu, në tematikën e linjës “Të flasim” vërehet përgjegjshmëria e hartuesve të programeve dhe teksteve të këtyre viteve.

a. nxënësi fillimisht duhet të dijë të flasë për veten, të paraqesë vlerat e tij.

b. në një fazë të dytë, të kërkojë dhe të ofrojë ndihmë

c. mandej të ritregojë mbi bazën e figurave.

Pra, të gjitha këto janë lidhje të ndërsjellta për ripërdorimin dhe përsëritjen e aftësimin të nxënësve në këto shprehi.

- *Integrimi* nuk ka të bëjë vetëm me vendosjen e përbërësve të njësive mësimore ose të nënlinjave, si kuadër për planifikim lëndor. Në radhë të parë kërkon organizimin e objektivave lëndore. Pra, për këtë linjë që morëm në shqyrtim (të flasim) ka të bëjë me zgjidhjen e problemeve të përditshme praktike për të thelluar aftësimin e nxënësve, që ata të flasin bukur, saktë dhe me kulturë gjuhën shqipe, domethënë të krijojnë një bashkëveprim të “arteve të gjuhës”, në etapa të ndryshme të kurrikulës.

Kështu, pas njësive mësimore “Gjuha e folur” dhe “Gjuha e shkruar”, kalohet në temën “Të hyjmë në shoqëri”, “Shprehim dëshirat, lutemi dhe propozojmë”; ose pas temës “Përcaktuesit e emrit”, “Mbiemri”, “Funkcionet e mbiemrit dhe përshtatja e tij”, kalohet në temat: “Ritregojmë për ato që kemi lexuar” dhe “Tregojmë mbi bazën e figurave”.

- *Baraspesha* në linjën “Të flasim” siguron zhvillimin e shprehive komunikative të nxënësve duke i vënë ata në raport me nevojat dhe me sjelljen e tyre. Kështu, nxënësit do të ushtrohen për shprehitë e të folurit në biseda të zakonshme, do të njihen me argumentin dhe me mënyrat kryesore të shprehjes së tij, do të aftësohen të përdorin lloje të ndryshme argumentesh.

1.13.3. Rimarrja për linjën “Të flasim”, sipas klasave V-VIII në programet e vitit 1991.

Tabela e rimarrjes për linjën “Të flasim”

Linja	Linja “Të flasim			
Të flasim	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
	Të hyjmë në shoqëri, paraqesim ndjenjat, dëshirat	Unë dhe të tjerët	Të jemi miq me njëri-tjetrin	Të argumentojmë mendimet
	Të ofrojmë dhe të këkojmë ndihmë	Të mënjanojmë konfliktet	-	Të folurit në biseda të ndryshme
	Ritregojmë ato që kemi lexuar	Flasim për librat	-	Thellim njohurish
	Tregojmë ngjarje që na kanë ndodhur	Të shpjegojmë shkaqet e keqkuptimeve	-	Thellim njohurish
	Të argumentojmë	Flasim për modën	Flasim për revistat për të rinj	Thellim njohurish

Tabela e rimarrjes për linjën “Të shkruajmë”

Linja	Linja “Të shkruajmë”			
Të shkruajmë	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
	Tregojmë me shkrim mbi bazën e fjalëve kyçe	Mësojmë të përshkruajmë	Si të bëjmë përmbledhjen e një libri	përshkrimi
	Të gjejmë fillime tregimesh	Të shkruajmë për ngjarje komike	-	Si të përgatitim një referat
	Të ndërtojmë tregime të thjeshta	Dy tregime për të njëjtën ngjarje	Gazmoret dhe skeçi	Tregimi
	Të mësojmë të bëjmë tregime të shkurtra	Biografia dhe autobiografia	Si të hartojmë një raport	Autobiografia
	Të ftojmë, të urojmë	Tregojmë, njoftojmë, përshkruajmë	-	Të përshkruajmë
	-	Njoftimi, reportazhi, intervista	Intervista	Të shkruajmë njoftime, reportazhe
	-	Të shkruajmë letra		letërkëmbimi

Tabela e rimarrjes për linjën “Njohuri gjuhësore”

Nënlinja	Linja “Njohuri gjuhësore”			
Morfologji	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
	Emri, veçoritë e tij	-	Emri dhe kuptimi i tij	-
	Trajta dhe gjinia e emrit	Gjinia dhe numri i emrit	Gjinia dhe numri i emrit	-
	Numri i emrit	-	-	-
	Lakimi i emrit	-	-	-
	Përemri pronor dhe dëftor	-	Përemri dëftor dhe pronor	-
	Mbiemri	Shkallët e mbiemrit	-	Mbiemri si karakterizues i emrit
	Përemri vetor	Përemri vetor dhe trajta e shkurtër	Përemri vetor	Përemri vetor dhe trajta e shkurtër
	Përemra të tjerë	Përemri lidhor	Përemri lidhor	-
	-	Përemri dëftor	-	-
		Përemrat pyetës dhe të pacaktuar	Përemrat pyetës dhe të pacaktuar	-
	Folja, tipat e zgjedhimit	Klasifikimi i foljeve në zgjedhime	Zgjedhimi i foljes	-
	Foljet kalimtare dhe jokalmimtare	-	-	-
	Foljet veprorë dhe joveprorë	Format veprorë dhe joveprorë të foljes	Format veprorë dhe joveprorë	Format veprorë dhe joveprorë
	Mënyrat e foljes	Mënyra dëftore	Mënyrat e foljeve	Mënyra lidhore
	Kohët e mënyrës dëftore	-	Kohët e foljeve	Kohët e mënyrës dëftore
	Mënyrat e tjera të foljes	Mënyra lidhore, kushtore		
	-	Mënyra habitore, dëshirore, urdhërore	-	-
	-	-	-	E ardhmje së shkuarës dhe kushtorja
	-	Pjesorja, përcjellorja, paskajorja	Format e pashtjelluara të foljes.	

	-	-	-	Foljet ndihmëse dhe gjysmëndihmëse
	-	-	Numërori	-
	-	-	Fjalët e pandryshueshme	-

Tabela e rimarrjes për nënlinjën “Sintaksë”

Nënlinja	Linja “Njohuri gjuhësore”			
Sintaksë	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
	Përbërësit e fjlisë thjeshtë, GE,GF.	Funksionet gramatikore	-	Struktura e grupit emëror dhe funksionet
	Kryefjala	-	Kryefjala dhe kallëzuesi	-
	Kundrinori	-	Kundrinori i drejtë dhe i zhdrejtë	-
	Kallëzuesori i kryefjalës dhe i kundrinës	-	Kallëzuesori	-
	Rrethantorët	Rrethantorët e kohës dhe të vendit	Rrethantorët	Rrethantorët
	-	Rrethantori i qëllimit dhe i shkakut	-	-
	-	Rrethantori i mënyrës dhe i sasisë	-	-
	Funksionet e mbiemrit dhe përshtatja	-	Përcaktorët e shprehur me mbiemër, përemër, numëror	Përcaktuesit e emrit
	-	-	Përcaktorët e shprehur me emër	-
	Emiri si përcaktor dhe si ndajshim	-	Ndajshimi	-
	Llojet e fjalive	-	-	Struktura themelore e fjlisë

	Fjalja pyetëse	Fjalitë pa folje	-	Tipat e fjalive
	Fjalitë mohore	-	-	-
	Fjalitë nxitëse	-	-	Fjalitë pa folje
	Rendi i fjalëve në fjali	-	-	Rendi i fjalëve
	-	-	-	Gjymtyrët homogjene
	Fjalja e përbërë	Fjalja e përbërë	Fjalja e përbërë	Fjalja e thjeshtë dhe e përbërë
	Llojet dhe funksionet e pjesëve të nënrenditura	-	-	-
	Fjalja e përbërë me pjesë të nënrenditura përcaktore	Fjalja e përbërë me pjesë të nënrenditura përcaktore dhe fthilluese	Fjalja e përbërë me pjesë të nënrenditura përcaktore, fthilluese	-
	Fjalja e përbërë rrethnore (vendore)	Fjalja e përbrë kohore dhe vendore	Fjalja kohore dhe vendore	Shprehja e kohës
	Fjalja kohore	- Fjalja e përbrë kohore dhe vendore	- Fjalja kohore dhe vendore	Shprehja e kohës
	Fjali të tjera me pjesë të nënrenditura rrethnore	Fjalja e përbërë shkakore, qëllimore, kushtore	Fjalja shkakore, rrjedhimore, sasiore	Shprehja e qëllimit dhe e shkakut
		Fjalja mënyrore dhe sasiore	Fjalja mënyrore dhe krahasore	-
	-	Fjalja rrjedhimore dhe lejore	Fjalja qëllimore, kushtore, lejore	Hipoteza dhe shprehja e kushtit
	-	-	-	Shprehja e kundërshtimit dhe e lejimit
	-	-	Fjalja e përbërë me më shumë se dy pjesë	Fjalja e përbërë me më shumë se dy pjesë

Tabela e rimarrjes për nënlinjën “Leksikologji”

Nënlinja	Linja “Njohuri gjuhësore”			
Leksikologji	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
	Fusha leksikore	Fusha leksikore	Fusha leksikore e fjalës “turizëm”	-
	Kuptimi i parë dhe i figurshëm	-	-	Fjalët me ngjyrim emocional
	-	Fjalët dhe historia e tyre	-	Fjalët dhe zhvillimi shoqëror
	Sinonimet dhe antonimet	-	Sinonimet dhe antonimet	-
	-	-	-	Etimologjia
	Shprehjet frazeologjike	-	Metafora dhe metonimia	-
	Fjalët e huaja	-	Fjalët e huazuara	-
	Përdorimi i fjalorit	Të kërkojmë fjalë në fjalor	Fjalorët	

Tabela e rimarrjes për nënlinjën “Kulturë gjuhe”

Nënlinja	Linja “Njohuri gjuhësore”			
Kulturë gjuhe	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
	Gjuha e folur dhe e shkruar	Gjuha e folur dhe e shkruar	Gjuha e folur dhe e shkruar (njohuri fonetike)	Regjistrat e gjuhës
	-	Gjuha dhe vjetërsia e saj	-	-
	Gjuha letrare dhe dialektet	-	-	Gjuha shqipe dhe dialektet
	-	-	-	Stilet e gjuhës

1.14. Rimarrja si përftesë

Duke vëzhguar tabelat e mësipërme për planifikimin dhe shtrirjen e koncepteve nga klasa e pestë në të tetën, në këto programe dhe tekste dallohet qartë zbatimin e kriterit “rimarrje” që është thelbësor për të ashtuquajturën “kurrikul spirale”.

Brenda konceptit rimarrje qëndron edhe ripërdorimi i shprehive dhe i nocioneve të përsëritura, por, që të plotësohet kriteri “spiral”, kërkohen që dijet të zgjerohen dhe të thellohen në njohjen e tyre, gjatë gjithë shtrirjes së kurrikulës. Kësisoj, mësimdhënësi së

bashku me nxënësit duhet të mpreh vemendjen, që, në një temë të caktuar, krahas përforcimit të njohurive kryesore, duhet të zbulojë elementin e ri.

Gjatë analizave që i bën nevojës së gërshetimit të kriterëve të përsëritjes dhe të përdorimit “spiral” të përbërësve të kurikulës, Allan Orstein i referohet Tillerit, duke nënvizuar se “*bëhet e nevojshme mundësia e përsëritjes dhe e vazhdimit të këtyre shprehive, me qëllim që ato të ushtrohen dhe të zhvillohen. Kjo do të thotë që, me kalimin e kohës, të vihen vazhdimisht në përdorim të njëjtat lloje shprehish*”.⁶⁴

E thënë më shkurt, rimarrja e konceptit duhet të shoqërohet me këndvështrime të reja.

Le ta konkretizojmë me një temë nga leksikologjia: “Fusha leksikore”.

Kjo temë merret në tri klasa: V, VI dhe VII, por hartuesit e programeve dhe teksteve kanë përdorur përshkallëzimin duke futur elemente të reja nga klasa në klasë.

Kështu, në klasën e pestë⁶⁵, për të shkuar te koncepti kryesor i fushës leksikore nis me një koncept të njohur që është marrë në ciklin fillor “Familja e fjalëve”. Pra, nga familja e fjalëve që kanë të “*përbashkët fjalën rrënjë*”, kalohet te “Fusha leksikore”, që është “*një grup fjalësh që shprehin afërsisht të njëjtin kuptim*”.

Në klasën e gjashtë⁶⁶ operohet më konkretisht me “fushën leksikore të zhurmave”.

Edhe këtu ka elementë të rinj, por këto fjalë “*nuk janë sinonime, pra nuk përdoren në vend të njëra-tjetrës*”, si bubullimë, fëshfrimë, rrapëllimë, ulërimë, kuisje, etj. Kështu, fjala “*kujisja*” te grupi emëror “*kujisja e një qeni*”, nuk mund të zëvendësohet me fjalën “*cinxëritja*”.

Në klasën e shtatë⁶⁷, tema “*Fusha leksikore e fjalës “turizëm”*”, parashtrohet në një formë ndryshe, madje me objektiv më të përparuar se në klasat pararendëse: “*që kjo të shërbejë për zhvillimin e të folurit të nxënësve*”. Tema vëzhgohet nga këndvështrimi : turizmi si një dukuri e kohës sonë. Fjala “*turizëm*” nënkupton:

- mjete lëvizëse, autobus, albturist,
- vende për strehim dhe mënyra jetese: hotele, shtëpi pushimi, kamping,
- aktivitete turistësh: udhëtime turistike, alpinizëm,
- organizma dhe çështje të ndryshme: agjensi turistike, agjensi udhëtimesth, zyra turistike, informacione turistike, etj.

Pra, kufijtë kuptimorë të kësaj fushe janë të papërcaktuara, të hapura.

Nga ilustrimi i mësipërm vërtetohet mënyra e shtrirjes së koncepteve nga klasa në klasë. Mirëpo, më e rëndësishme është se sa dhe si do të përqëndrohet vemendja e mësuesit te paketa e njohurive që rimerren dhe mundësia për të zbuluar përveç elementit të ri edhe kënvështrimin ndryshe (siç ndodhte në rastin e temës “Fusha leksikore”). Pra, përmes

⁶⁴ A. Orstein, F. Hunkins, “*Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet*”. Tiranë, 2003. f. 353

⁶⁵ B. Beci. L. Bubani, Z. Gurabardhi. “*Gjuha shqipe 5.*” Tiranë, 1993. f. 149

⁶⁶ B. Beci. L. Bubani, Z. Gurabardhi. “*Gjuha shqipe 6.*” Tiranë, 1994.. 82

⁶⁷ B. Beci. L. Bubani, Z. Gurabardhi. “*Gjuha shqipe 7.*” Tiranë, 1995.. 105

koncepteve të njohura, mësuesi së bashku me nxënësit duhet të bëjnë krahasime dhe shndërrime praktike.

Kjo kërkon njohuri të sakta. Kësisoj, për njohuritë sintaksore, p.sh. “Funksionet gramatikore”, në klasën e pestë, nisen nga “Përbërësit e fajlisë së thjeshtë, G E dhe G F”; në klasat e mëtejshme do të zhvillojnë konceptin e përgjithshëm për “funksionet gramatikore” dhe mandej, në klasën VIII do të mbërrihet te “Struktura e grupit emëror dhe funksionet brenda tij”. Nxënësit i kërkohet të bëjë dallimin përmes kurbës ngjitëse të konceptit dhe nëpërmjet ushtrimit do të ndihmohet për pasurimin e fjalorit dhe përsosjes së mënyrës për përcjelljen e mesazhit.⁶⁸

Për të realizuar objektivat që përcakton kriteri i shpërndarjes së njohurive në kurrikul, mund të radhisim disa kërkesa:

1. të shfrytëzohen njohuritë e mëparshme për të kaluar lehtësisht te konceptet e reja, duke mosmënjuar dhe këndvështrimin ndryshe,
2. të kërkohen teknika dhe metoda të përshtatshme me mënyrën e organizimit të kurrikulës me rimarrje,
3. të mos mbingarkohen tekstet me përmbajtje të tepruar teorike,
4. t’i mëshohet mësimdhënies me karakter praktik,
5. të përshkallëzohen konceptet gjuhësore dhe letrare në përshtatje me moshën dhe interesat e nxënësve,
6. të plotësohet mësimdhënia me mjete mësimore dhe materiale shtesë duke krijuar modele për atë që kërkohet.

1.15. Alterteksti si shfaqje e një reforme.

Në dekada, në arsimin tonë është folur për ndryshime. Dhe këto kanë qenë nga më të larmishmet. Shpesh është dashur që këto ndryshime që quhen zgjidhje të problematikave, jo rrallë janë kuptuar edhe si reforma, paçka se “pak” është përdorur fjala “reformë”.

Kur parashtron çështjet e reformës arsimore A. Orstein⁶⁹, vëren se arsimit është një fushë “tepër e ndërlikuar”, ndaj kur flasim për reformë **“nuk mund të arrihet përsosmëria”**. Kur flet për përsosmëri, Orstein i grupon kështu: përsosmëri në kurrikul; përsosmëri në didaktikë; përsosmëri në organizim-administrim (institucion shkollë); përsosmëri në bashkërendim social, etj. Pra, në këtë këndvështrim, reforma kërkon rikonceptim dhe zbatueshmëri në të gjitha fushat që preket arsimit dhe edukimi.

Studiuesit dhe didaktët perëndimorë vërejnë se në shumë raste të bërit reformë kalon në dy ekstremet e saj: së pari, thjesht reformë, si masë administrative (juridiko-administrative) dhe, së dyti, si reformë për kurrikulën (që shpesh mbetet vetëm te programet dhe tekstet). Të dhënat tregojnë se mund të jenë ndërmarrë vendimarrje për reforma, p.sh. për programe dhe tekste, por rezultatet dhe efektshmëria e përpjekjeve nuk ka aqrritur deri në klasë të mësuesi. Pra mësuesi nuk përshtatet me produktin. Atëhere gjithçka mbetet gjysmake. Madje shqetësimi i studiuesve ka qenë fakti se janë bërë

⁶⁸ Shih më gjerë, B. Beci. L. Bubani, Z. Gurabardhi. “Gjuha shqipe 7.” Tiranë, 1995.. 31

⁶⁹ A. Orstein, “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003.

reforma që kanë prekur shkollën vetëm si njësi administrative dhe nuk është parë përmbajtja e kurrikulës, çështje të lëvrimin didaktik dhe pedagogjik të saj.

Orstein dhe Hunkins, në vija më të trasha, konstatojnë dy lloje reformash, që ata i emërojnë: “nga lart-poshtë” dhe “nga poshtë-lart”, të cilat i lidhin respektivisht me reforma administrative dhe reforma kurrikulare. Nëse do të përqëndrohet vemendja vetëm në çështjet administrative, pra në atë që quhet “nga lart-poshtë” (dhe kjo është më e lehta në politikën arsimore) atëherë nuk mund të reformohet shkolla.

*“Ky është një diskutim administrativ dhe jo kurrikular, - nënvizon Orstein, - ne mund të zhvillojmë reformë ose ta bëjmë më të efektshme mënyrën në të cilën vendosim se çfarë të mësojmë, por ne duhet të trajtojmë çështjen si e konceptojmë atë që u mësojmë nxënësve, domethënë, duhet të reformojmë ose, në fakt, të rikonfigurojmë përmbajtjen e kurrikulës”.*⁷⁰

Kësisoj, reforma arsimore në kuptimin administrativ është më e lehtë të implementohet. Kjo dukuri ka ndodhur shpesh edhe në arsimin tonë. Lehtësisht mund të përshtatet një legjislacion, mund të abrogohet një nen, sipas kushteve konkrete dhe aq, por më e vështirë do të ishte reforma në kurrikul.

Mesi i dekadës së parë të shekullit XXI shënoi një ndryshim të radhës në arsimin tonë. (A mund ta quajmë “Reformë”⁷¹?).

Vitet e para të shekullit XXI do të shënonin një sfidë në arsimin tonë, me ndryshime që arrijnë përmasat e një reforme.

Gjithsesi, duhet të bëjmë marrëveshjen e fjalës. A përbën reformë gjithë procesi i ndryshimeve të thella që ndodhën në vitet 2000-2004 dhe pak më parë? Apo do të mbetemi tek termi “rimodelim” ose “ndryshim”?

Reforma nuk është vetëm një “formë e re”, por vjen si një përgjigje e një përmbajtjeje të re. Edhe fakti që të quajmë “reformë” vetëm “riformimin” e disa pjesëve ose disa komponenteve të arsimit, nuk i bën të vetëdijshëm dhe vendimmarrës studiuesit dhe didaktët e arsimit. Reforma kërkon ndryshime të mëdha: në organizim, në kurrikul, në mësimdhënie dhe nxënie, etj. Në literaturën tonë pedagogjike të viteve të fundit, vërehet se ka një ngurim ose rezervë në përdorimin e termit “reformë”⁷².

Për të gjykuar këtë dukuri, duhet vlerësuar tipologjia e ndryshimit, natyra e ndërhyrjes, që mund të jetë: në legjislacion, në kurrikul, në didaktikë, etj. Për të përcaktuar nivelin apo thellësinë e reformës, ndoshta duhet t’u përgjigjemi disa pyetjeve të tilla, si:

- çfarë parashikohet të ndryshojë?
- si do të realizohen këto reformime?
- cili është burimi i ndryshimit?
- cilat janë rrisitë e projektuara?
- cila është masa e ndryshimit në legjislacion

⁷⁰ Po aty, f. 546.

⁷¹ Reformë – ndryshim i thellë a i gjerë që bëhet në një fushë të veprimtarisë shoqërore; riorganizim a shndërrim i thellë i diçkaje (*“Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe”* A Sh R P Sh. I Gj L. Tiranë, 1980. f. 1440.

⁷² Prof. M. Gjokuatj, për togfjalëshin “vision i ri”, “ndryshime kurrikulare”, “parime strategjike”, ndërsa prof. Sh. Rrokaj e quan “reforma e altermeksttit”

- ç'raporte do të ketë me strukturën tradicionale (kurrikula dhe legjislacioni)?
- si është parashikuar mënyra e realizimit dhe e administrimit? etj.

Kanë kaluar vite nga nisja e kësaj reforme (viti 2004) ndaj sot i shikojmë ndryshimet si diçka të administrueshme dhe nuk ka nevojë për hamendësime dhe parashikime. Këtë herë u shënuan ndryshime në të dy kahet: së pari, në pikëpamjen e ligjit juridik – administrativ dhe, së dyti, në programe dhe tekste.

Të dhënat tregojnë se përmasat e ndryshimit këtë herë qenë të atilla, që përfshinë shumë fusha të arsimit, kryesisht ato që lidhen me ligjshmërinë dhe kurrikulën. Janë projektuar dhe zbatuar procedura të përpikta, të detajuara me akte ligjore dhe nënligjore, me riorganizime në programe dhe tekste.

Ndryshimi nisi që me ligjin bazë të arsimit; “Ligji i arsimit parauniversitar”. Ndryshoi struktura e shtrirjes së arsimit të detyruar, që u zgjat në 9 vjet (nga 8 që ishte). Reforma erdhi si nevojë dhe e planifikuar, si sinonim i përmirësimit.

ALTERTEKSTI u quajt risia kryesore dhe u mbështet me një paketë ligjore që sanksionon me ligj miratimin dhe pranimin e teksteve shkollore, si:

- a. u ngrit Bordi i Miratimit të Teksteve Shkollore (B O M),
- b. u miratuan udhëzimet përkatëse të M A Sh për “Altertekstin”,
- c. u riorganizuan programet lëndore,
- d. u përcaktuan kriteret për pjesëmarrjen e shtëpive botuese në proceset e zgjedhjeve.
- e. u trajtuan grupet e punës për vlerësimin e teksteve,
- f. u plotësua dosja përkatëse për miratimin e teksteve nëpër shkolla.

Alterteksti u vlerësua si një ndërhyrje e nevojshme dhe si një përvojë e njohur ndërkombëtarisht. Kjo ndërmarrje erdhi në koherencë me zhvillimet e sistemit të ekonomisë së tregut që kemi zgjedhur. Për herë të parë në historinë e arsimit tonë iu hoq “kompetenca dhe monopoli” M A Sh për miratimin dhe zgjedhjen e teksteve shkollore.

Edhe prof. dr. Shezai Rrokaj i qëndron mendimit se alterteksti ka qenë një reformë e rëndësishme që ka përmirësuar cilësinë e përmbajtjes, ku janë zbatuar elemente të pedagogjisë bashkëkohore, janë marrë përvoja për mësimin e gjuhës amtare nga vendet rreth nesh duke u bazuar në të mësuarit krijues me në qendër nxënësin.

*“Mirëpo, - tërheq vemendjen prof. dr. Shezai Rrokaj, - si dhe për tekstet e tjera, mbetet ende i pazgjidhur si duhet raporti midis tekstit të vlerësuar si më i miri në procesin e konkurimit dhe tekstit të zgjedhur nga komunitetet shkollore për t’u përdorur në shkollë... Janë të shumta rastet kur një tekst i vlerësuar me më shumë pikë nga komisione të paanshme të ngritur nga M A Sh, kanë qëndruar “në bisht” të tërheqjes nga drejtoritë arsimore”.*⁷³

⁷³ Rrokaj, Shezai. “Këndvështrime për mësimdhënien e gjuhës dhe letërsisë në shkollë”, në “Studime albanologjike, I”. Tiranë, 2011.

1.16.1. Teoritë e ndryshimit dhe reforma.

Ndryshimi është pjesë e natyrës njerëzore. Njerëzit e pranojnë nevojën për reformë, por kur vihen në proces jo rrallë ka reagime dhe qëndresë. E rëndësishme është të kuptohet se filozofia e ndryshimit pranohet kur kuptohet thelbi dhe mënyra si do të funksionojë.

Ekzistojnë disa teori për filozofinë e ndryshimit. Dallimet mes tyre përcaktohen nga faktorët që studiuesit zgjedhin për bazetë e analizave dhe sistemeve të tyre. Këto mund të jenë: të jashtme ose të brendshme, objektive ose subjektive, të planifikuara ose të paplanifikuara etj.

Orstein dhe Hunkins për teorinë e ndryshimit në kurrikul u referohen dy studiuesve të tjerë që janë marrë posaçërisht me reformat në arsim, që janë Lovel dhe Uaills, të cilët e paraqesin teorinë e ndryshimit të ndërthurur me pesë procese:

1. udhëheqja,
2. komunikimi,
3. çlirimi i potencialit njerëzor,
4. zgjidhja e problemeve,
5. vlerësimi.⁷⁴

Për këta studiues, çdo përpjekje për reformë, ka ndërlikime, “tension dhe konflikte”, sepse gjithçka varen nga pjesëmarrësit që përfshihen në ndryshim, pa harruar këto që, në procesin e ndryshimit, sistemi ndikohet edhe nga forca të jashtme.

Kur flasim për ndryshime në kurrikul duhet të kuptojmë faktorët brenda të cilit veprojnë forcat e veçanta të zbatimit, si dhe qëndrimet dhe kërkesat e komunitetit.

- së pari, duhet vlerësuar informacioni mbi aspektet politike, juridike, ekonomike, social-kulturore,
- së dyti, duhen vjelë të dhëna mbi gjendjen e sistemit arsimor: Si mund të pritët ky ndryshim nëpër shkollë? Mos ndryshimi bëhet “*shkak i çekuilibrit ndërmjet pjesëtarëve brenda sistemit*”?⁷⁵

Kështu kalimi i situatave në pesë proceset e mësipërme do të përcaktojë nëse reforma është produktive ose joproduktive.

Më thjeshtë e parashtron teorinë e tij Kurt Levin, që mbahet si babai i teorisë së ndryshimit. Levin filozofinë e tij për reformën e shpjegon me dukuritë fizike: brenda natyrës njerëzore gjenden elemente të forcave konkurruese. Pra kemi “forca shtytëse” dhe “forca frenuese”. Përgjithësisht këto forca brenda natyrës njerëzore qëndrojnë në baraspeshë dhe në ekuilibër.

*“Megjithatë, në disa raste, - vëren Levin, - forcat shtytëse fillojnë të bëhen më të fuqishme se forcat frenuese, duke nisur procesin e ndryshimit. Sa kohë që forcat shtytëse janë më të fuqishme, procesi i ndryshimit do të vazhdojë. Kur forcat frenuese rifitojnë inerci, procesi i ndryshimit pëson rënie. Me të fituar epërsi, forcat frenuese shërbejnë për të penguar ndryshimin.”*⁷⁶

⁷⁴ A. Orstein. “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003.

⁷⁵ Po aty. f. 440

⁷⁶ Kurt Levin. “Field theory in social sciences”. Neë york. Harper # Roë.1951.

Ja si e pasqyron skematikisht modelin e fushës së forcës Levin:

-----> I <-----

forca shtytëse

- a. ndërhyrja e qeverisë
- b. vlerat e shoqërisë
- c. ndryshimet teknologjike
- d. shpërthimi i dijeve
- e. proceset administrative,

forca frenuese

- a. frika ndaj së papriturës
- b. kërcënimet ndaj pushtetit
- c. njohuritë dhe shprehitë e vjetruara
- d. vlerat tradicionale
- e. burimet e kufizuara

Në vijim të këtij modeli Levin e përpunon idenë e reformës së kurrikulës si përbërese të tri fazave:

Fazën e parë ai e vendos në çastin kur “ulet fuqia e forcave frenuese”, pra, ndihet nevoja e lëvizjes për ndryshim në kurrikul. Kësisoj, forcat shtytëse, ndihen të motivuara. Si fazë të dytë mund të quajmë mbërritjen e objektit të synuar, pra grupet e punës dhe institucionet janë të ongazhuar për nevojën e ndryshimit.

Përsëri, duke e konkretizuar me dukuritë fizike, Levin fazën e tretë e përcakton si “ringjallje”, domethënë, në qoftë se në fazën e dytë janë ulur forcat frenuese dhe janë aktivizuar forcat shtytëse, në fazën e tretë rikthehen forcat frenuese dhe kemi një “ringjirje”⁷⁷.

Vlera praktike e kësaj teorie qëndron më tepër te tipologjia e ndryshimit të kurrikulës që do të përzgjidhet. Grupet e punës që do të merren me reformën e kurrikulës duhet të jenë të vetëdijshëm për pengesat, por dhe për energjitë e nevojshme që duhen të përqëndrohen për t’i kapërcyer ato. Frika nga e papritura dhe plogështia ndoshta kapllon më tepër personelin dhe administratën që do të merren me këtë reformë.

Le ta shqyrtojmë sipas këndvështrimeve dhe teorisë që parashtruan reformën e kurrikulës së gjuhës shqipe të viti 2004.

1.16.2. Faktorët kushtëzues të reformës

Nëse do të analizojmë sjelljet për ndryshim ndaj kurrikulës së gjuhës shqipe brenda kuadrit të reformës së 2004, do të na duhet të shqyrtojmë jo vetëm përbërësit e kurrikulës, synimet dhe objektivat, risitë që janë inplementuar, raportet me tradicionalen, raportet sasiore dhe cilësore, deri te zbatueshmëria e tyre në kushtet e çdo shkolle.

Duhet thënë se reforma në arsim dhe veçanërisht ndërhyrja në kurrikul është një mision i vështirë, ndaj protagonistët dhe veprimtarët, specialistët dhe zbatuesit duhet të ndërjegjësohen për pengesat dhe të kenë ndjeshmëri ndaj ndryshimit.

Kështu, çdo individ që merr pjesë në këtë proces, çdo profesionist, çdo institucion do të ndiej një trysni që ka lidhje me faktorët e mëposhtëm:

1. reforma në kurrikul vjen si nevojë për ndryshim dhe jo spontane,

⁷⁷ Po aty. shih më gjerë.

2. reforma në kurrikul kërkon bashkërendim të strukturave dhe mbështetje admini strative.
3. reforma në kurrikul kërkon raporte të drejta të risive të projektuara me strukturat tradicionale.
4. reforma në kurrikul kërkon që sukse si të ketë impakt të dukshëm në personel, administratë dhe komunitet.

Reforma arsimore e vitit 2004 nuk erdhi si një masë administrative me karakter burokratik, por si një bashkërendim dhe sipëmarrje për projektme dhe përmirësime të mëtejshme në fushën e arsimimit dhe të edukimit.

Siç e parashtruam më lart, programet dhe tekstet e vitit 1990, për kohën shënuan sukses të merituar. Gjithsesi, ato erdhën në periudhën e ndryshimeve të mëdha që solli ndërrimi i sistemeve, por nuk u krijuan kushte të mira për zbatimin me të gjithë treguesit, si për kualifikimin e mësuesve, për zberthimin e njësive mësimore me këndvështrime të reja (siç ishte rasti i linjës “*Flasim dhe hartojmë*”, ku mësuesit ndjenin vështirësi). fakti që programet mbetën pa u botuar deri në vitin 2000 dhe që nuk shkuan në çdo drejtori shkollë dhe deri në dorën e çdo mësuesi, flet për këtë vështirësi.⁷⁸

Nevoja për kualifikim ishte evidente në ato vite: *“Përmes bisedave, diskutimeve dhe debateve profesionale, - nënvizojnë specialistët e I S P në këtë botim, - do të saktësohen dhe do të lidhen shumë më mirë objektivat e lëndës me qëllimin e formimit gjuhësor të nevojshëm të nxënësve, do të vihen në kudhrën e debatit formulimet jo të sakta për objektivat e kapitujve, të cilët nuk e ndihmojnë mësuesin, nuk e drejtojnë në vendimmarrje, për përcaktimin e objektiveve specifike dhe përcaktimin e detyrës mësimore.”*⁷⁹

Në këto vite filozofia e ndryshimit dhe e reformës kishte përfshirë gjithë strukturat: politiko-juridike, ekonomike, arsimore dhe kulturore, ndaj reforma nuk ishte rastësore dhe e stisur.

- idetë perëndimore për një arsim të hapur dhe gjithëpërfshirës kishin gjetur shtrat të shëndëtshëm.
- u përkthyen dhe u përshtatën autorët më në zë të pedagogjisë dhe të didaktikës botërore.
- fondacione të ndryshme të njohura ndërkombëtarisht ushtruan veprimtari kualifikuese me specialistë, didaktë, drejtues shkollash dhe mësues.
- projektet afatmesme dhe afatgjata (2004-2015) të Bankës Botërore dhe të B E-së, reformën për kornizën kurrikulare e quajtën “zemra e problemit”
- u ngritën grupe pune për ndërhyrje të studiuar në kurrikulat shkollore duke zgjeruar rrethin e bashkëpunëtorëve. Përveç specialistëve dhe

⁷⁸ Instituti i Studimeve Pedagogjike duke ndjerë nevojën e mësuesve për të pasur në durë udhëzues metodik për zbatimin me efektivitet të programeve të ndryshme lëndore që janë në përdorim, morën nismën për botimin e disa prej tyre. Pikësynimi është që ato të ndihmojnë për normalizimin e optimizmin e procesit të mësimdhënies dhe të mësimnxënien.

⁷⁹ I S P “*Në ndihmë të zbatimit të programeve*” (Për shkollat 8-vjeçare dhe të mesme të përgjithshme). f. 12

didaktëve të I S P u ofruan pedagog të universiteteve, specialist të shtëpive botuese, drejtues shkollash dhe mësues.

- në mbështetje të synimeve dhe të objektivave të lëndës së gjuhës shqipe, në I S P u ngritën grupet e punës dhe u hartuan për herë të parë “Standardet në lëndën e gjuhës shqipe” (draft) dhe “Detajimi i standardeve lëndore në objektiva lëndore”.

1.16.3. Bashkërendimi i strukturave dhe mbështetja administrative

Instituti i Studimeve Pedagogjike i Tiranës në vitin 2000 boton një përmbledhje metodike për shkollat tetëvjeçare dhe të mesme me titull “Në ndihmë të zbatimit të programeve”. Këtë botim mund ta quajmë si një përpjekje për të dhënë sinjalin e nevojës për reformë, një lloj parapërgatitjeje për ndryshim. Në artikullin përfshirës në vëllim me titull “Udhëzues për mësuesit e gjuhës shqipe për shkollat tetëvjeçare”, prof. Mimoza Gjokutaj, krahas parashtrimit të kërkesave për formim gjuhësor të nxënësve, përmes plotësimit të objektivave, ka përcaktuar piketat e para për ndryshimin dhe modifikimin e mundshëm të kurrikulës.

“Duhet menduar, - nënvizon prof. Gjokutaj, - për të bërë modifikimin e mundshëm dhe pasurim të përmbajtjes së kurrikulës shkollore me materiale kurrikulare suplementare, të cilat e pasurojnë dokumentacionin ekzistues”⁸⁰

Kështu, për herë të parë në didaktikën e gjuhës shqipe lënda u konceptua e ndarë në linja, si rrjedhoja të veprimit dhe të bashkëveprimit të komponenteve përbërës që prof. Gjokutaj i quan “*Artet e gjuhës*”⁸¹. Kjo krijoi një strukturë të re të të mësuarit me katër përbërës:

- zhvillimi i të dëgjuarit,
- zhvillimi i të folurit,
- zhvillimi i të lexuarit,
- zhvillimi i të shkruarit.

Në këtë mënyrë u krijuan modelet e para të bashkëveprimit përmes linjave dhe nënlinjave për ta parë “të shrirë” si një lënda më vete gjuhën shqipe dhe leximin letrar.

“Duhet të pohojmë, - nënvizon prof. M. Gjokutaj, - se objekti i lëndës së gjuhës shqipe, më shumë se objekt i një lënde të veçantë shkollore është dhe duhet parë si objekt i çdo lënde shkollore në tërë nivelet e edukimit. Në këtë kontekst duhet pranuar se objektivat që përmban kjo lëndë, janë objektiva sa lëndore aq dhe kroskurrikulare, që duhet të njihen dhe të arrihen në të gjitha lëndët shkollore”⁸²

Pikërisht që të vihej në jetë ky vizion duhej që përmbajtja e teksteve dhe e programeve të orientohej dhe të zgjerohej drejt pasurimit të kontekstit për të përsosur tërë mundësinë komunikative të gjuhës në përdorim. I gjithë dokumentacioni shkollor i lëndës së gjuhës

⁸⁰ I S P. “Në ndihmë të zbatimit të programeve” (Për shkollat 8-vjeçare dhe të mesme të përgjithshme). f. 41

⁸¹ Po aty. 42.

⁸² Po aty f. 40

shqipe në këto vite u programua, u hartua dhe u zbatua me synimin që nxënësi të fitojë aftësi të tilla si:

- të komunikojë në mënyra të ndryshme, të dabatojë, të argumentojë, të raportojë, të parashtrojë ide, etj.
- të zhvillojë dhe të formulojë hipoteza, të analizojë, të sintetizojë ide dhe koncepte, të reflektojë dhe të vlerësojë sipas taksonomisë së Blumit.
- të shpreh lirshëm ndjenjat përmes të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit, të jetë vendimmarrës për zgjedhjen dhe zgjidhjen e situatave,
- të modelojë gjuhën e shkruar për përdorim vetjak dhe funksional në shkrimin e raporteve, të letrave, të reportazheve dhe shkrimeve letrare etj.⁸³

Të ndërhysh dhe të përmirësosh një kurrikul kërkohet një bashkëpunim dhe bashkërendimtë të gjitha komponenteve. Ndryshimi i kurrikulës (aq më shumë reforma) duhet të perceptohet si i tillë nga të gjitha strukturat ose palët e interesuara. Rezultati i pritshëm arrihet nëse grupet e interesit përfshihen drejtpërdrejt ose tërthorazi në zhvillimin e çështjeve.

Ben M. Harris⁸⁴ ka vënë në dukje se një kurrikul e re vjen dhe prezantohet si një përgjigje e kërkesave në rrethana të caktuara kohore dhe gjeografike, pra ata që do të përfshihen në këto ndryshime duhet të përqafojnë filozofinë se asgjë nuk duhet parë si e përhershme. nga ana tjetër caktimi i kohës për ndërhyrje merr rëndësinë e saj. Jo në pak raste të interesuarit (drejtuesit e shkollave, mësuesit, komuniteti) nuk janë të prirur për ndryshimin e programit. Ndoshta janë të kënaqur me programin ekzistues. Prandaj njerëzit duhen të ndërgjegjësohen dhe t'u rrënjohet bindja se programet dhe tekstet duhet të rishikohen vazhdimisht.

Kësisoj, vijojmë në idenë e Ben Harris që nënvizon se *“nga dialogu i sotëm mund të dalin në pah sugjerime të përgjithshme për strategjitë e mundshme të ndryshimit”*.⁸⁵

Pikëpamjet e tij për nevojën e bashkëpunimit dhe të bashkërendimit të grupeve të interesave gjatë punës për reformimin e kurrikulës, Harris i grupon në pesë sugjerime:

1. qartësimi i linjave dhe nënlinjave,
2. përfshirja e palëve të interesit për përcaktimin e synimeve,
3. saktësimi i roleve dhe i përgjegjësimin të mësuesve,
4. përcaktimi i personelit trainues mbi strategjitë e ndryshimit dhe teknikat e zgjedhura për këtë,
5. sigurimi i mbetjes së nevojshme për palët e interesuara.

Siç mund të vëmë re, zbatimi i këtyre sugjerimeve të Harrisit (që për mendimin tonë nuk mund të mbeten të tilla “sugjerime”, por mund të shpërrohen në faktorë) nuk mund të realizohen kaq lehtë.

⁸³ Shih me gjerë: *“Programet e shkollës 8-vjeçare”*. Tiranë, 2000.

⁸⁴ Ben M. Harris. *“Supervisory Behavior in education”* Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall. 1985.

⁸⁵ Po aty. 85

Në radhë të parë kërkohet të revijëzohet një metodologji, një filozofi e përgjithshme si strategji e pritshme. Pikëpamjet dhe idetë shpesh herë ndikohen nga metodologjia e përgjithshme dhe parapëlqimet filozofike.

Le të shqyrtojmë në këtë frymë realizimin dhe vënien në jetë të sugjerimeve të Harisit gjatë reformës së kurrikulës së gjuhës shqipe (viti 2004)

1.16.4. Riorganizimi i kurrikulës përmes objektivave

Në këtë sipërmarrje të guximshme, grupet e punës që u ngritën pranë Institutit të Studimeve Pedagogjike dhe përfaqësuesit e këtyre ndryshimeve, së pari prezantuan risitë e përmbajtjes së kurrikulës që do të nisnin me synimet dhe objektivat lëndore. Krahas kësaj u pa e nevojshme hartimi i “Standardeve të përmbajtjes në lëndën e gjuhës shqipe”⁸⁶

Linjat dhe nënlinjat u panë si përbërës elementesh themelore të lidhura në një marrëdhënie integrale. Këto u hartuan në një mënyrë të tillë që nuk mund të funksionojnë të shkëputura nga njëra-tjetra dhe që do të mundësojnë realizimin e edukimit gjuhësor të nxënësve sipas niveleve. Kësisoj, lënda e gjuhës shqipe duhet të aftësojë nxënësit “*të realizojnë një komunikim të mirë, për një shumëllojshmëri qëllimesh komunikative, për të zbuluar përvoja në rritje të nxënësve, ndjenjat dhe idetë e tyre dhe të tjerëve duke i dhënë kuptim të të menduarit dhe rritjes së tyre intelektuale përmes kompetencave komunikative, të përfshira si më sipër në “Artet e gjuhës”*⁸⁷

Në këto situata, kur programet dhe tekstet e vënë në përdorim pas viti 1991 ende nuk ishin konsoliduar si kurrikul (vite tranzicioni) po ashtu mësuesit akoma nuk ishin familiarizuar me këto programe dhe tekste,⁸⁸ grupet e punës po vijonin përpjekjet për të institucionalizuar dhe prezantuar hapësirat e riorganizimit të kurrikulave të reja të gjuhës shqipe dhe leximit letrar.

⁸⁶ Për këtë, në vitin 1997, me mbështetjen financiare të “Fondacionit Soros”, pranë Institutit të Studimeve Pedagogjike u ngrit një grup pune nën drejtimin e prof. Mimoza Gjokutaj për përgatitjen e standardeve të përmbajtjes në lëndën e gjuhës shqipe. U përcaktuan linjat dhe nënlinjat. U kristalizuan 3 synimet themelore të gjuhës shqipe: “Në fund të arsimit të detyruar lënda e Gjuhës shqipe (përfshirë këtu edhe Leximin letrar) synon t’i aftasojë nxënësit: 1. të komunikojnë për qëllime të ndryshme me të tjerët, duke përdorur gjuhën me korrektësi dhe duke transmetuar mendimet nëpërmjet të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. 2. të përvetësojë gjuhën amtare në një nivel e cilësi që të mundësojë të mësuarit e tyre në mënyrë të vazhdueshme për tërë jetën, duke fituar përvoja gjuhësore të pasura, të këndshme, të larmishme, si dhe duke shprehur imagjinatën dhe ndjenjat e tyre rreth dukurive të jetës dhe të botës që i rrethon, duke shprehur aftësi positive dhe qëndrime të pranueshme për zhvillimin e tyre gjuhësor dhe intelektual, përfshirë këtu dhe marrëdhënir të tilla, si: dialogun, tolerancën, lojën, bashkëpunimin etj. 3. të rritin zhvillimin individual, emocional, estetik moral dhe shoqëror të tyre.

⁸⁷ Shih. M. Gjokutaj. “*Në ndihmë të zbatimit të programeve*” (për shkollat 8-vjeçare dhe të mesme të përgjithshme). Tiranë, 2000. f. 44

⁸⁸ Shih më gjerë. N. Xhafka, H. Baçi, “*Udhëzues për mësuesit e gjuhës shqipe për shkollat 8-vjeçare*”, botuar në “*Në ndihmë të zbatimit të programeve*” (për shkollat 8-vjeçare dhe të mesme të përgjithshme). f.

Siç e pamë, grupet e punës hartuan “Standardet e përmbajtjes së gjuhës shqipe” (draft) dhe objektivat për çdo linjë dhe nënlinjë.

Tabela e objektivave për linjat dhe nënlinjat

Linjat	Nënlinjat / Objektivat për çdo linjë dhe nënlinjë
Të dëgjojmë	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zhvillimi i dëgjimit të vëmendshëm në mënyrë individuale dhe në grup. 2. Zhvillimi i një dëgjimi të vëmendshëm për një shumëllojshmëri qëllimesh. 3. Zhvillimi i dëgjimi të vëmendshëm për të kuptuar qartë informacionin e dhënë. 4. Zhvillimi i një dëgjimi të vëmendshëm për të fituar informacione të llojeve të ndryshme. 5. Zhvillimi i dëgjimit të vëmendshëm për të qenë i aftë për t’iu përgjigjur dhe hyrë në bashkëbisedim apo edhe në komunikim me tekstin
Të flasim	<ol style="list-style-type: none"> 1. Të shprehurit e informacionit në shumëllojshmëri mënyrash dhe situatash të ndryshme kontekstuale. 2. Të shprehurit e mendimeve, përvojave dhe ndjenjave individuale. 3. Të shprehurit e mendimeve dhe ndjenjave në mënyrë të qëllimshme dhe sipas kërkesave në publik. 4. Të shprehurit e njohurive rreth gjuhës në mënyrë të ndërjegjshme
Të lexojmë	<ol style="list-style-type: none"> 1. Të lexuarit për të kuptuar dhe marrë informacion. 2. Të lexuarit për të pasuruar gjuhën, dëshirat dhe ndjenjat. 3. Të lexuarit për të njohur gjinitë dhe llojet letrare. 4. Të lexuarit për t’u njohur me idetë dhe ndjenjat e shkrimtarit. 5. Të lexuarit për t’u thelluar në njohjet rreth gjuhës së letrave të shkruara në përgjithësi dhe atyre letrare në veçanti.
Të shkruajmë	<ol style="list-style-type: none"> 1. Të shkruarit në mënyrë individuale, funksionale dhe me imagjinatë. 2. Të shkruarit logjik përmes teksteve të lidhura dhe me tematikë të caktuar të tipit ese. 3. Të shkruarit për të përsosur drejt strukturat gramatikore të shqipes. 4. Të shkruarit për njohjen dhe përdorimin e modeleve të gjuhës së shkruar shqipe. 5. Të shkruarit për të fituar dhe përdorur drejtshkrimin dhe pikësimin e shqipes. 6. Të shkruarit për të njohur më tej karakteristikat e gjuhës shqipe, gramatkën, leksikon dhe fenomene të tjera leksiko-gramatikore

Nga tabela vërejmë se ndryshimet dhe risitë ndodhën në thelbin e kurrikulës, në konceptimin tërësor të saj. Tashmë rekomandimet drejtohen për zgjidhje të reja, që përfshihen në ato që quhen “Artet e gjuhës”.

Në vijim të këtij konceptimi, autorët, njohuritë gjuhësore (gramatikore dhe leksikore) i përfshijnë në objektivin nr. 6 të linjës “Të shkruajmë”. Pra, sipas kësaj metodologjie, mësimi i gjuhës amtare do të funksionojë si system komunikimi në të gjithë elementet përbërës.⁸⁹

Për të gjitha sa parashtruam më sipër, mendojmë se artikulli në fjalë⁹⁰ mendojmë se ka përmasat dhe formatin e platformës studimore për projektin e reformës kurrikulare që po përgatitej të hartohet për vitet në vijim.

1.16.. Risitë në raport me tradicionalen

Në analizat që bëjnë Orstein dhe Hunkins⁹¹ në rrugëtimin e tyre për të vërtetuar qëndresën ndaj ndryshimit dhe risive, ata vërejnë se jo rrallë, “vrulli i ndryshimit” nuk i prek mësuesit dhe drejtuesit e shkollave. Është natyrë njerëzore që është më lehtë që të ruash gjërat ashtu siç janë. Nga ana tjetër, mësuesit shumë herë dryshimin e kurrikulës e ndiejnë si mbingarkesë. Pikërisht për këtë, hartuesit e kurrikulës duhet ta kenë parasysh qëndresën frenuese ndaj së resë, kështu që duhet të zgjerohen grupet e të interesuarve për ndryshim. Por kjo nuk është aq e lehtë.

Tomas Harvei⁹² kur analizon përfshirjen e njerëzve në reformën kurrikulare, parashikon 12 pengesa. Nga këto ne kemi veçuar dhe përzgjedhur për t’i komentuar në këtë parashtrësë vetëm pesë prej tyre, për të cilat mendojmë se lidhen ngushtësisht me reformën tonë kurrikulare të viti 2004. Ato janë:

1. mungesa e përfutimit,
2. rritja e ngarkesës,
3. mungesa e mbështetjes administrative,
4. pasiguria,
5. ndryshimi i papritur në shkallë të gjerë.

- *Mungesa e përfutimit* ka të bëjë me bindjen që duhen të kenë të interesuarit për ndryshimet e mundshme në kurrikul, por, që të bëhen të interesuar grupet, komuniteti, institucionet etj. duhen të nxiten treguesit e përfutimit. P.sh. mësuesi nuk shfaq qëndresë ndaj reformës nëse sheh dhe bindet se programi dhe tekstet e reja do t’i përmirësojnë gjërat, kur këto janë vlerësime dhe shpërblime si për mësuesin edhe për nxënësin.

- *Rritja e ngarkesës*: Duke u përshtatur me programet dhe tekstet tradicionale, për mësuesit dhe drejtuesit e shkollave, një kurrikul e re për

⁸⁹ Shih artikullin e cituar: M. Gjokutaj “Në ndihmë të zbatimit të programeve”. f. 40

⁹⁰ Po aty. f. 44

⁹¹ A. Orstein, F. Hunkins. “Kurtikula , bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f. 444

⁹² T. Harvey, “Checklist for change”. N Y

ta do të thotë më shumë punë, më shumë ngarkesë. Për rrjedhojë nuk përfshihen në këtë punë, sepse nuk u duket si shpërblim i përbashkët.

- *Mungesa e mbështetjes administrative*: Duke u nisur edhe nga përvoja e shkollës sonë, duhet thënë se rrallë herë përputhen kërkesat dhe nevojat e mësuesve nga njëra anë dhe roli i institucioneve nga ana tjetër, por ka mësues dhe drejtues shkollash që dalin në mbrojtje të reformës, nëse institucioni ose strukturat e tjera legale u përgjigjen zyrtarisht dhe shprehin mbështetjen e tyre.
- *Pasiguria dhe dyshimi*, sipas Harveit, i shoqëron shpesh njerëzit dhe grupet e punës. Jo të gjithë të interesuarit shkojnë me ndjenjën e misionit dhe me besim se këto reforma në kurrikul do të mirëpritën dhe do të mirëadministrohen. Ata duhet të bëhen të ndërgjegjshëm se raportet mes strukturës së kurrikulës që reformohet dhe asaj tradicionale karëndësi parësore dhe se prishja e këtyre raporteve *“do të sjellë pështjellim, mërzi, qëndresë”*⁹³
- *Ndryshimi i papritur dhe në shkallë të gjerë*: përsëri, në vijim të pikëpamjes së prirjes njerëzore, grupet e punës që merren me reformën në kurrikul, kanë një frikë dhe frenim nga e panjohura, po ashtu edhe nga ndryshimi në shkallë të gjerë. Ndaj reforma dhe ndryshimet në kurrikul duhet të shënojnë kthesa të zbutura, domethënë të mbahen në barspeshë risitë me format tradicionale.

Hartuesit e programeve dhe teksteve që veprojnë në kuadrin e reformës kurrikulare duhet të parashikojnë qëndresën ndaj rrisës, duhet të përgatiten procedurat për përbalimin e saj. Për këtë duhet të identifikohen pjesët e programit që janë më të prekshmet, të cilët mund të shënojnë një mospërputhje dhe mospranim.

Lidhur me këtë prof. M. Gjokutaj tërheq vëmendjen:

*“Por ende sot ka përkrahës që thonë “gjuha letrare” dhe “mësimi i gramatikës” dhe që kundërshtojnë në mënyrë tepër të papajtueshme prirjet natyrale të mësimin të gjuhës sipas aspektit funksional të saj dhe sipas komponenteve përbërës”*⁹⁴

Duke i parë problematikat në këtë këndvështrim, nga një shqyrtim dhe përlllogaritje që u kemi bërë programeve dhe teksteve të viti 1991 dhe atyre të vitit 2004, rezulton se për linjën “Njohuri gjuhësore”:

- Janë ruajtur në masën 85% njësitet mësimore si vazhdimësi. Kështu kemi tema të tilla me të njëjtin vëllim dhe konceptim në të dy programet, si p.sh. në klasën e gjashtë: “Gjuha e folur dhe gjuha e shkruar”, “Kasat e fjalëve”, “Fjala dhe përbërësit e saj”, “Fjalët e prejardhura dhe të përbëra”, “Funksionet gramatikore”, “Rrethanorët e kohës dhe të vendit”, “Rrethanorët e mënyrës dhe të sasisë”, “Rrethanorët e shkakut dhe të qëllimit”, “Emri, gjinia dhe numri”, “Mbiemri dhe shkallët e tij”, “Përemrat, përenrat vetor dhe trajtat e shkurtra”, “Përemrat dëftorë dhe pronorë”, “Përemrat pyetës dhe të pacaktuar”, “Foljet dhe zgjedhimi”, “Foljet veprorë dhe joveprorë”, “Mënyra dëftore”, “Mënyra kushtore dhe lidhore”, “Format e pashtjelluaratë foljes”, “Fjalitë e thjeshtë”, “Fjalitë e përbëra”.

⁹³ Po aty. vepër e cituar.

⁹⁴ M. Gjokutaj, *“Didaktika e gjuhës shqipe”*. Tiranë, 2009, f. 258

1.16.6. Terminologjia gjuhësore në tekstet shkollore

Edhe terminologjia gjuhësore e përdorur në tekstet shkollore ka ndjekur të njëjtën rrugë si dhe terminologjia e gjuhës shqipe në tërësinë e fushave të saj, duke prekur dhe përvetësuar faktorët brendagjuhësorë dhe jashtëgjuhësorë, si në pikëpamjen e tipologjisë fjalëformuese, ashtu dhe si pasqyrim konkret i sistemeve dhe nënsistemeve për konceptet që shënojnë.

“Ky zhvillim dhe pasurim, - vë në dukje prof. A. Kostallari, - nuk bëhet i shkëputur nga leksiku i shqipes letrare i cili është në lëvizje dhe rritet me ritme shumë të shpejta...”⁹⁵

Fondi i terminologjisë gjuhësore është në lëvizje dhe pasurim të pandërprerë. Kjo lëvizje është kushtëzuar nga faktorë jashtëgjuhësor, si ato: historikë, shoqëror, ekonomikë e kulturorë.

Gjithsesi, nga kundrimi dhe evidentimi i terminologjisë që është përdorur në testet shkollore (kryesisht V-IX) vërehet se ka shumëllojshmëri termash të përdorur në tekste të ndryshëm nga autorë të ndryshëm, herë-herë të pakristalizuar⁹⁶ çka sjell padyshim një mbingarkesë për nxënësin, duke e shtuar kështu problematikën metodologjike për hartimin dhe zbatimin e kurrikulave. Këto ia shtojnë edhe më tepër pengesat që dalin gjatë mësimdhënies dhe e ulin interesin e nxënësit për këtë lëndë kroskurrikulare.

Ndaj, siç tërheq vëmendjen dhe prof. dr. Shezai Rrokaj *“... Ka ardhur koha për një bashkëpërshtatje më të qenësishme midis fondit terminologjik shqip dhe atij të gjuhësisë bashkëkohore.”⁹⁷*

Tabela e dualizimit të disa termave

grup fjalësh	grup emëror
grup emëror kryefjalë	grup i fjalëve të kryefjalës
grup foljor	përbërës i grupit foljor
grup mbiemëror	përbërës i grupit mbiemëror
grup emëror kundrinor	grup emëror rrethor
grup kryesor	plotës kryesor
plotës jokryesor	plotësues
plotës i foljes	përbërës i grupit të foljes
përbërës kryesor i grupit	përbërës i fjalisë
grup parafjalor	grup plotësues
fjalë plotësuese	grup parafjalor
plotës kryesor	plotës jokryesor

⁹⁵ Kostallari, A. *“Mbi disa drejtime të përsosjes së sistemit e të strukturës së gjuhës sonë letrare”*, në *“Studime mbi leksikon dhe formimin e fjalëve në gjuhën shqipe”*. Tiranë, 1989. f. 56.

⁹⁶ Elezi, Sh. *“Probleme rreth terminologjisë gjuhësore në tekstet shkollore”*, në *“Kërkime gjuhësore”* Konferenca shkencore ndërkombëtare, mbajtur më 31 maj 2012.

⁹⁷ Rrokaj, Shezai. *“Dy fjalë për hartimin e fjalorit”*, në *“Çështje të gjuhës shqipe”*. Tiranë, 2007. f. 78.

përbërës kryesor i grupit
përbërës i grupit të kallëzuesit
GE1 (grup emëror 1)
fjalë kryesore
përcaktues i emrit
përcaktor i emrit
bërthamë e emrit
emër bërthamor
emër si përcaktor
pjesë plotësuese
kryefjalë
mbiemër bërthamë
grup i fjalëve plotësuese
bërthamë e grupit emëror
grup elementësh
funksion i bërthamës së grupit
grup i fjalëve plotësuese
funksion bërthamë e fjalisë

përbërës i grupit të kryefjalës
përbërës i fjalisë
GE2 (grup emëror 2)
plotës kryesor
fjalë përcaktuese
përcaktues i emrit
emër bërthamë
element kryesor
emër përcaktor
fjalë plotësuese
grup kryefjalë
bërthamë e grupit mbiemëror
pjesë plotësuese
element bërthamë
përbërësit e grupit
funksion përthamë
zgjerim i grupit të fjalëve
funksion bërthamë e grupit emëror

Pjesa e dytë: BAZAT STRUKTURE TË KURRIKULËS SË GJUHËS SHQIPE

ZHVILLIMET E KURRIKULËS NË PLANIN HISTORIK-KRAHASUES.

2.1. Kurrikula e gjuhës shqipe, vështrim historik

Në periudha të ndryshme historike edhe në pedagogjinë tonë, për kurrikulën e gjuhës amtare, është folur për programe dhe tekste, për njohuri gramatikore dhe bukurshkrimin, për analiza gramatikore përmes ushtrimeve gjuhësore, për vendin që zë mësimi i gjuhës shqipe në raport me këndimin dhe leximin letrar (si dhe ky i fundit me letërsinë), për trajtimin shkencor të dukurive gramatikore, për qasjen e drejtshkrimit me drejtshqiptimin, për njohuritë leksikore dhe fonetike, për zhvillimin e të folurit dhe çështjet e komunikimit, për standarde gjuhësore dhe integrimin ndërlëndor.

Të para nga një vështrim historik dhe krahasues, programet dhe tekstet e lëndës së gjuhës sonë amtare (përfshirë këtu edhe këndimin dhe leximin) marrin një rëndësi të veçantë, jo vetëm si vlera njohëse për të parë ecurinë, parimet dhe bazat e zhvillimit, si janë rikonceptuar, por edhe si një përvojë e vyer për mundësitë e modernizimit të mëtejshëm, për zgjidhjen e problematikave në kuadrin e hapësirave globale, për mësimin e gjuhës amtare, krahas mësimit të gjuhëve të huaja, fundamentale e utilitare.

Pa dyshim, në vite, në rrugën e ngjijtes, vërehen qëndrime dhe opinion të ndryshme, si në pikëpamjen sasiore (të kthyer në kapituj dhe njësi mësimore) por më e rëndësishme është vlerësimi i përmbajtjes, i përqëndruar kryesisht në trajtimin shkencor dhe metodik.

Gjatë periudhave të veçanta opinionet dhe qëndrimet për programet dhe tekstet kanë qenë të ndryshme dhe shpesh janë shpjeguar sipas këndvështrimeve të veçanta.

Kështu, mund të themi se për këto lëndë nuk kanë ekzistuar disiplina të mirëfillta të pasqyruara në tekste dhe programe, sidomos në periudhën nga viti 1946 deri në vitin 1962.

Në programet e shkollës fillore të viteve 1938-1939 vërehet një ndarje lëndore me orë të përcaktuara si disiplina të veçanta: këndim, ortografi, hartim, gramatikë, bukurshkrim. Në këtë sistem pesëvjeçar njohuritë gramatikore fillonin në klasën e katërt dhe vijonin deri në klasën e pestë, ndërsa bukurshkrimi dhe ortografia nisnin që në klasën e dytë. Ajo që na bën përshtypje ëshë sasia e orëve të gramatikës ishte e barabartë me orët e hartimit (4 orë)

Po kështu, në klasën e parë, në abetare përfshihen: këndimi dhe shkrimi, gramatika dhe “orthografia”, ushtrimet e të folurit, hartimi dhe bukurshkrimi.

Ndryshimet që i janë bërë kurrikulës në periudha të ndryshme kanë qenë në koherencë me rëndësinë e madhe që ka gjuha në jetën e një kombi lidhur me detyrën patriotike të çdo qytetari për të folur e për të shkruar drejt e mirë gjuhën e tij.

Le t'u hedhim një vështrim i raporteve të njësive mësimore sipas periudhave:

Viti shkollor 1924-1925.

Programi i lëndës së “Këndimit”⁹⁸ për klasën e tretë në vitin shkollor 1924-1925, përmban 160 njësi mësimore të hartuara dhe renditura si pjesë letrare dhe joletrare. Teksti hapet me një vjershë hymn për flamurin tonë kombëtar të A.V. Prendushit, që përfundon me thirrjen:

Rueje, pra, Shqipni fat-lume
Kët dhantin e t'Përgjithmonit...

Në pjesët letrare (vjersha dhe rrëfenja) vend të dallueshëm zënë ato me tematikë patriotike, si: “Gjuha shqipe nuk vdes” e A.M. Harapit, “Nana e Atdheut” dhe “Ushtari i vogël” të A. M. Prendushit, vlershat e famshme të mjeshtrit të vargut Dom Ndre Mjeda”: “Dimri”, “Vjeshta”, “Prandvera”.

Vend të dukshëm zënë përrallat dhe fabulat, si: “Tri shehtullat”, “Rrebkeqi”, “Miza në kësulë”, “Tri dëshirë”, “Gjuetari i mijvet”, “Ujku”, “Një heshti, në flori”, “Mini”, “I ngathti e i shkathti”, “Bretkosa e dhelpra”, etj.

Në pjesët joletrare dallojnë: “Njohuri nga gjeografia” me të dhëna për qytetet: Lezha, Durrësi, Kruja, Tirana, Kavaja, Shkodra, Frashëri, Leskoviku, Përmeti, Tepelena. “Njohuri nga historia dhe fqinjët tanë”, si: Epiri, Maqedonia, Vllehët, Bullgarët, Turqit dhe Shqiptarët, Skënderbeu, Atdheu ynë në romak, etj

“Përshkrimi i trupit të njeriut”, si: Rrapullitë e trupit të njeriut, krahët, shtati i njeriut.

“Njohuri për botën dhe natyrën” me tema, si: Shiu, Bora, Breshëri, Dheu, Hana, Hyjtë, Ajri, etj

Në një rubrikë me vete janë përmbledhur temat për njohuritë për shoqërinë, titullohen: “Natyra e vendit dhe gjana të përgjithshme” ku radhiten: “Themelimi I shtetit tonë”, “Shteti”, Bashkija”, “Sundim e qeverim”, “Detyra ushtrijake”, “Gjindarmëri”, “Shtetërit fqij”, “Prefektura”, “Kufijt e Shqiprisë”, etj.

Tabela për pjesët letrare:

Pjesët letrare				
fabula	përralla	rrëfenja	vjersha	gjithsej
16	8	34	14	62

Tabela për pjesët joletrare:

Pjesët joletrare					
Njohuri gjeografike	Njohuri historike	Njohuri për botën dhe natyrën	Njohuri për shoqërinë	Të tjera	gjithsej
20	18	35	9	8	88

⁹⁸ “Këndime për klasë të tretë të shkollave të Shqipnisë”.. Botim i Ministris s’Arsimit. Vlorë, 1924

Programet dhe tekstet e viteve 1937-1940

Në tekstet dhe programet e viteve 1937 – 1940 të krahasuara me ato të viteve 1924-1927, vërehet një vijimësi, kryesisht në pikëpamjen sasiore të njësive mësimore, si dhe në modelin e paraqitjes dhe të strukturës së lëndës. Kështu, parashtrimi i njohurive letrare, gramatikore dhe komunikative kanë njohur një kurbë ngjitjeje për ndryshim, më tepër për procedim metodik dhe përditësimin e programeve dhe teksteve.

Në këto vite, për herë të parë botohen materiale metodike në formë udhëzimesh për mësuesit, duke nxitur dhe ndjekur përmirësimin e punës dhe rifreskimin e përmbajtjes, “*asht nevoja që mësuesi të mbikqyri me kujdes shkrimin e çdo nxanësi dhe të gjejë mënyrën për me i shtu ata që të përmirësojnë gjithënjë shkrimin e tyre, i çdo farë qoftë ky*”...⁹⁹

Kësisoj, mësuesit pajisen me udhëzime dhe rekomandime që lidhen, jo vetëm me vëllimin e njohurive që do t’u transmetohen nxënësve, por edhe me trajtimin shkencor të dukurive gramatikore dhe letrare, me analizat përmes ushtrimeve, teknikat për paraqitjen etj.

Ja një situatë që rekomandohet për mësuesit:

Përemrat e pakufijshëm: askush, dikush, çdo, tjetër, kushdo, disa, ca, sa, tanë, I gjithë, ndonjë, asndonjë, etj.

Quhen përemra të pakufishëm pse kallzojnë një njeri, një shtazë a një send në mënyrë të pakufizuese.

*Bahen ushtrime me gojë e me shkrim e lehen nxansit, të gjejnë vet ata shëmbëlla. Mandej spjegohet rasti, kur këta përemna gjinden afër emnave, ahëre bëjnë punën e mbiemnit dhe **quhen mbiemna dëftor**, p. sh. disa nxanës, çdo ushtar..*

U jepet si detyrë shtëpie një pjesë në të cilën të gjinden përemna dhe mbiemna, të pakufijshëm e ata t’i gjejnë e t’i dajmë veç e veç.

Folja: zogu këndon, bujku punon arën, nxanësi shkruen mësimin, toka asht pjellore, Shqiptarët janë trima.

Fjalët këndon, punon, shkruen tregojnë punën që ban zogu, bujku e nxanësi, kurse fjalët asht e janë tregojnë të qënmen se si asht e qysh janë shqiptarët. Pra fjalët që tregojnë një punë ose një të qënme i quejnë folje. Lehen nxanësit të gjejnë folje të ndryshme, të formojnë me to e të dallojnë në folja e gjetun tregon një punë a një të qenme.¹⁰⁰

Vështruar në sensin krahasues dhe ballafaques, në këto materiale metodike gjejmë këndvështrime që na tërheqin vëmendjen për problematikat shkencore, pedagogjike dhe didaktike, të cilat herë-herë, janë koherente me rekomandimet dhe perspektivat e sotme të mësimin të gjuhës shqipe; orientohen mësuesit se si të analizojnë dhe si të përkufizojnë pjesët e ligjëratës, si t’i drejtojnë nxënësit për shndërrime brenda fjalisë, për detyrat dhe ushtrimet. Na tërheq vëmendjen kalimi i pjesëve të ligjëratës, nga përemra të pakufishshëm në mbiemra dëftorë, kur ata shoqërohen me emra, apo mënyra e dhënies së kuptimit të kohëve të foljes. Kërkesat për njohuritë gramatikore paraqiten të pandara nga

⁹⁹ Sotir Papparisto. “*Parimet dhe methodat e reja mbi këndimin dhe shkrimin*”. Shkolla Kombëtare. Viti II. Nr 19-20. tetuer-nëntuer 1938. Botuar në “Puna në shkollë”, botim i Ministris s’Arsimit. f. 18.

¹⁰⁰ “*Puna në shkollë - shtojcë e së përkohëshmes*” Shkolla Kombëtare”. Botim i Ministris s’Arsimit”. Tiranë 1940. f. 639.

punët me shkrim (hartimet) ortografinë dhe bukurshkrimin. Kështu gjatë analizave që u bëhen hartimeve të nxënësve, që janë paraqitur në një konkurs kombëtar në vitin 1940, në një botim metodik, shfaqen në mënyrë racionale mendime dhe sugjerime që lidhen me veçoritë e njohjes dhe aftësitë psikologjike të fëmijëve.

“Deri në moshën 11 e 12 vjeç i vogli formon kështu skema të përbashkëta e të ngatërrueme vetëm tue u mbështet n’analiza të pjesëshme dhe me anë t’anallogjisë përziën në këto skema kuptime të ndryshme. në këtë mënyrë, kurse mendja e pjekun dhe e lavrueme realizon njsin ’e aktit menduer me anën e analizës e të synthezës tue kalue prej të veçantavet në të përgjithëshmen, ajo e të voglit kalon prej njij farë syntheze të trubullt e të ngatërrueme në një tjetër synthezë si e para, tue lidhë kështu një të tanë, pasi nga paaftësia e analizës nuk mund të veçojë elementët e skemavet të përbashkëta të hetimevet e të gjykimevet dhe s’mund të dallojë mirë lidhjet e mbrendshe të tyne..”¹⁰¹

Arsimi bazë për “Shkollën Kombëtare”, në vitet e Mbretërisë (1924-1939) shtrihej në 5 klasa (I – V). Mosha e pranimit dhe e nisjes së shkollës ishte heterogjene, ndaj edhe nxënësit që mbaronin klasën e pestë dhe do të vazhdonin më tej ishin mesatarisht 13-15 vjeç. Vlerësimi i haritmeve ishte një nga kriteret dhe treguesit e nivelit të inteligjencës së nxënësit.

Në tekstet e këtyre viteve vërehen përpjekje për të rifreskuar përmbajtjen duke i plotësuar dhe zgjeruar njohuritë nga tema në temë. Kështu në lëndën “Këndime për klasën e tretë”,¹⁰² parashikohen pjesë me situata që nxësin të nxënësit elemente të të folurit, si; “Shtëpia e jonë”, “Detyra e shkollës”, “Mëso e do të dish”, “Familja”, “Babai dhe djali”, “Bashkimi bën fuqi”, “Zili e nakar”, etj.

Në pjesën: “Mësim i një gjyshi” jepet dialogu i gjyshit me djalin e vogël Guri, për sjelljen e fëmijës në familje dhe në shkollë, për situata të papritura dhe për gabime të ndërsjellta. Në fund të pjesës shkruhet shënimi në formën e detyrës, si pjesë e një aparati të shkurtër pedagogjik:

“Ushtrime të foluri: përse djelm t’u binden prindërve? Përse prindërit kanë më tepër provë se fëmija? Ç’i kishte ndodhur vajzës së vogël që nuk e kishte dëgjuar mëmën e sajë? prindërit t’uaj a i pyesin mëndjen nonjerit? Kujt?”¹⁰³

Në ndonjë temë tjetër vihet shënimi: “Stërvitje të foluri” dhe pasohet me 5-6 pyetje për t’u ushtruar.

Brenda përmbajtjes dhe veprimtarive për leximin dhe kuptimin e pjesëve kërkohet të zhvillohen aftësitë shkruese të nxënësve për situata dhe stile praktike dhe funksionale. Ja si shkruhet një udhëzim për mësimin “Telegrami”:

“Kjo orë hartimi asht mirë t’i kushtohet përpilimit të telegrameve të ndryshëm: telegrame urimi, ngushëllimi, largimi, nevoje etj. Sa për mësuesit e katundeve, ata mund të përpilojnë lutje të ndryshme që zakonisht përdorin katundarët për nevojat e tyne: lutje komunës për djegjen e një furre gëlqereje a qymyri, lutje zyrës bujqësore të vendit për farë a fidana, etj.”¹⁰⁴

¹⁰¹ Kolë Koci. “Mësimi i hartimit”. Botim i së Përkohshmes “Shkolla Kombëtare” Botim i Ministris s’Arsimit. Tiranë, 1940

¹⁰² “Këndime për klasën e tretë të filllores” Botom i ministries s’Arsimit. Shtëpia Botonjëse “Kristo Luarasi”. Tiranë, 1935.

¹⁰³ Po aty. f. 16

¹⁰⁴ Po aty. f. 644.

Në klasën e parë, në abetare përfshihen: këndimi dhe shkrimi, gramatika dhe ortografia, ushtrimet e të folurit, hartimi dhe bukurshkrimi, me orë të ndara përkatësisht për çdo rubrikë, veç për djemtë dhe veç për vajzat.

Ky sistem pesëvjeçar për shkollën fillore ndahej në dy periudha (në formë ciklesh): periudha e parë përfshinte klasat I, II dhe III; ndërsa periudha e dytë përfshinte klasat IV dhe V.

Shih tabelat e mëposhtme:

DJEMTË						
Nr	Mësimet					
		kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	kl. V
	Abetare	12	-	-	-	-
	Këndim	-	4	4	3	2
	Orthografi	-	3	2	1	1
	Hartim	-	2	2	2	2
	Gramatikë	-	-	-	2	2
	Bukur-shkrim	-	2	2	1	1

VAJZAT						
Nr	Mësimet					
		kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	kl. V
	Abetare	12	-	-	-	-
	Këndim	-	4	4	3	2
	Orthografi	-	3	2	1	1
	Hartim	-	2	2	2	2
	Gramatikë	-	-	-	2	2
	Bukur-shkrim	-	2	2	1	1

Në tekstet “Libër leximi” për klasat III, IV, V, të botuara në vitin 1940 nga shtëpia botuese “MARZOCCO”, Firenze, rimerren rreth 45% e pjesëve letrare dhe joletrare që përfshihen në tekstet e vitit 1924, të tilla si: “Malli i Atdheut”, “I vorfni”, “Aliu”, “Tri dëshirë”, “Prandvera”, “Manysaqja”, “Dhelpra”, “Vera”, “Dimri”, “Puna për Atdheun”, “Dallëndyshja. Janë shtuar, përveç fotove të V. Emanuelit dhe të Duçes, pjesët “Marrshi Balilëve”, “Duçja rrëfen”, “Mbreti perandor”, “Përshendetja romane”, “Roma nuk vdes”.

Lënda e leximit (libër për klasën e katërt)¹⁰⁵ shtrihet në 165 njësi mësimore. Vend të dukshëm në këto programe zënë përzgjedhja dhe përfshirja e pjesëve letre me vlera të mirëfillta artistike të përshtatura me veçoritë psikologjike të grupmoshave. Krahas rrëfimeve të përshtatshme për bashkëbisedim, si: “Familja”, “Shtëpia”, “Shkolla”, “Fshati”, “Jeta e qytetit”, “Ulliri”, “Kur fryn era”, zënë vend të merituar pjesë nga autorët më në zë të Rilindjes dhe të kohës, si: “Gjinkalla dhe miza e dheut” e N. Frashërit, “Dhelpra dhe rrushtë “ e Çajupit, “Shtëpisë seme”, “Zoti” të A. Xanonit, “Bylbyli në prandverë” e N. Mjedës, “Dhelpra” e Çajupit, “Ushtari i vogël”, i V. Prendushit, etj

Programet e vitit 1940:

Tabela për pjesët letrare:

Pjesët letrare				
fabula	Përralla	rrëfenja	vjersha	gjithsej
21	7	22	28	78

Tabela për pjesët joletrare:

Pjesët joletrare					
Njohuri për historinë	Njohuri për gjeografinë	Njohuri për botën dhe natyrën	Njohuri për shoqërinë	Të tjera	gjithsej
34	7	18	18	10	87

2.2. Trajtimi i njohurive gjuhësore

Nga vëzhgimet dhe krahasimet që u kemi bërë programeve dhe teksteve të këtyre viteve, vërejmë se për njohuritë gjuhësore (këtu përdoret termi gramatikë) për pjesët e ligjëratës dhe për pjesët e fjalisë dhe të periudhës, mendojmë se është marrë për bazë “Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe” e Ilia Dilo Sheperit (Vlorë 1927), si edhe botimet e autorëve të tjerë. Kjo duket në terminologjinë e përdorur, në shembujt konkretizues si edhe në kriteret e pranimit për ndarjen e pjesëve të ligjëratës, si dhe pjesëve (gjymtyrëve) të fjalisë.

Të bën përshtypje se në këto programe ka elemente integrimi të njohurive morfologjike me ato sintaksore. Kështu, në klasën e pestë, në kapitullin “Gramatikë” gërshetohen njohuritë morfologjike me elemente përsëritëse të sintaksës së periudhës: p. sh. Pasi flitet për foljen që “ka nandë mënyra: dëftore, lidhore, kushtore, habitore, dëshirore, urdhërore, pjesore, paskajore, përcjellore; ndalet te kohët e foljes: e tashme, e

¹⁰⁵ “Libër leximi për klasën e katërt” (toskërisht) Shtëpia Botuese “MARZOCCO” – Firence. Tetuer, 1940.

shkuar e ardhme. “E tashmja ka vetëm një folje: unë *shkoj*. E shkuemja thuhet në tetë munyra:¹⁰⁶

- dy me nga një folje: *shkova, shkojshe*;
- tri me nga dy folje: *kam shkue, pata shkue, kishe shkue*;
- tri me nga tri folje: *kam pasë shkue, pata pasë shkue, kishe pasë shkue*;
- e ardhmja: *kam me shkue, ose do të shkoj; kam me pasë shkue, ose do të kem shkue*.
- Foljet ndihmtare: me pasë e më qenë.
- Pjesa e foljes që nuk ndryshon nëpër kohët, numrat e vetat quhet rrajë.

Pjesa e dytë e mësimi përcakton ushtrime “*mbi pjesët e mësueme të gramatikës e të sintaksës me anë copash këndimi, diktimi etj*”. Analizim vjershash. Fjali me hartim të drejtë: Pranvera asht stinë e bukur. Me hartim të shdrejtë: Stinë e bukur asht pranvera. Ushtrime: Periudha me dy a ma shumë fjali: Sa lule çelin nuk mbajnë të gjitha.

Në gramatikën e këtyre viteve numërori ndahet nga mbiemri. Pranohet që mbiemri merr tri shkallë. Shkalla I, shkalla II, shkalla III. “*Aliu asht i pastër, por Gjergji asht ma i pastër se Aliu. Në shkallën e parë dëftohet cilësia e një emni, po si atë shkallë të një emni tjetër. Asht i shkallës së dytë kur e dëften cilësin e një emni në një shkallë më të naltë se të një emni tjetër. Mbiemni asht i shkallës së tretë kur dëfton cilësinë e emnit në një shkall shumë të naltë*”

Në këto tekste numërorët konsiderohen si “*fjalë që dëftejnë sasinë a rendin e gjanave për të cilat flasim*”. Kështu kthemi “*Unë jam i pesti i klasës*”, *fjala i pesti asht numëror rrjeshtor. Fjala shtatë është numëror themelor.*”

Programet e viteve të para të pasçlirimit

Viti shkollor 1946-1947¹⁰⁷

Lëndët	Klasa I			Klasa II			Klasa III			Klasa IV			
	J	M	V	J	M	V	J	M	V	J	M	V	
Gjuhë	12	48	432	12	48	432	10	40	360	9	36	324	
Mësim jete	2	8	72	2	8	72	-	-	-	-	-	-	
Higjenë	1	4	36	1	4	36	-	-	-	-	-	-	

Në tabelë paraqiten orët javore, mujore dhe vjetore për lëndën e gjuhës dhe dy lëndë të tjera: “Mësim jete” dhe “Higjenë”. Nga tabela vërehet qartë pesha specifike e orëve në pikëpamjen sasiore. Krahasuar me lëndan “Mësim jete”, lënda e gjuhës është në raport 6:1, ndërsa me lëndën “Higjenë” raporti shkon: 14:1. Tabela flet qartë për rëndësinë që i jepet lëndës së gjuhës shqipe në programet dhe tekstet e të gjitha viteve.

¹⁰⁶ Shih më gjerë: “*Puna në shkollë - shtojcë e së përkohëshmes*”. Shkolla Kombëtare”. Botim i Ministris s’Arsimit”. f. 672. Tiranë 1940

¹⁰⁷ Të dhënat statistikore janë marrë nga “*Didaktika e gjuhës shqipe*”. M. Gjokutaj.

Le ta krahasojmë me lëndën e matematikës në programet e vitit 1950-1951.

Programi i vitit shkollor 1950-1951

nr	Lëndët mësimore	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV
1	Gjuhë shqipe	14	14	15	9
2	Arthmetikë	7	7	7	7

Siç vërehet nga tabela, edhe në raport me lëndën e artmetikës treguesit flasin në të mirë të lëndës së gjuhës shqipe. Raporti edhe këtu është i latrë 1:2, duke e krahasuar me rëndësinë e lëndës së aritmetikës.

Në vitin shkollor 1950-1951, për herë të parë nxënësit u pajisën me tekste shkollore. Viti shkollor shtrihej në 33 javë dhe ishte i ndarë në dy periudha 5+4 muaj. Ora e mësimi u përcaktua të zhvillohej në 45 minuta. Nga klasa e dytë deri në të katërtën punohej me periudha tremujore.¹⁰⁸

Programi i vitit shkollor 1952-1953

Viti 1952 shënon lindjen e një faze të re në historinë e arsimit shqiptar. Pikërisht në këtë vit u sanksionua me ligj arsimit i detyruar 7-vjeçar, që erdhi si rrjedhojë e mbylljes së Aksionit të Madh Kombëtar të Luftës Kundër Analfabetizmit. Me vendi të posaçëm të qeverisë numri i shkollave zonale u dyfishua. Për herë të parë arsimit u nda në dy cikle: cikli i ulët dhe cikli i lartë. Në literaturën pedagogjike dhe në shtypin e kohës shpesh gjejmë termin “shkollë unike” që nënkupton arsimin e detyruar shtatëvjeçar.

Tabela për orët e lëndës së gjuhës shqipe për vitin 1952-1953

nr	lëndët	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV
	Gjuhë	14	14	16	10

Programi i vitit shkollor 1956-1957

Tabela e orëve javore për lëndën e gjuhës shqipe

nr	lëndët	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII
	Gjuhë shqipe	13	13	13	9	8	8	8

¹⁰⁸ Shih më gjerë, M. Gjokutaj. “Didaktika e gjuhës shqipe”. Tiranë, 2009. f. 238

Nga tabela vërejmë se në ciklin e ulët për lëndën e gjuhës planifikohen gjithsej 47 orë, ndërsa në ciklin e lartë 24 orë. Duhet thënë se në ciklin e ulët në këtë sasi orësh përfshihen edhe orët e këndimit dhe të leximit, në përbërjen e të cilëve janë edhe orët e hartimeve, bukurshkrimit, drejtshkrimit.

Kushtet e reja ekonomiko-shoqërore dhe politikat arsimore për përmirësimin e edukimit, duke përqafuar edhe përvojat botërore, më tepër lindore (kryesisht atë ruse) shtruan përpara specialistëve dhe institucioneve një varg detyrash për reformime dhe konceptime të përmirësuar, të raporteve cilësore dhe sasiore edhe në lëndën e gjuhës shqipe. Përvoja e fituar para dhe gjatë viteve '60 në fushën e organizimit të programeve dhe teksteve të lëndës së gjuhës shqipe, këndimit, leximit dhe leximit letrar, sollën ide, metodologji dhe propozime të reja duke rifreskuar përmbajtjen.

Njohuritë gjuhësore u plotësuan me blloqe konceptesh morfosintaksore, iu mëshua kryesisht analizës së fjalisë pa dalë jashtë kornizës së periudhës. Pjesët e zgjedhura letare në poezi dhe në prozë, duke lënë mënjanë kahjen politizuese, realizonin një edukim patriotik dhe estetik të nxënësve, me vlerat më të mira, kryesisht të autorëve të Rilindjes: N. Frashëri, Çajupi, Asdreni, Mjeda etj.

Vitet '60 u quajtën vitet e “Revolucionarizimit të Mëtejshëm të Shkollës” (1967). Në vitin 1963, me vendim të posaçëm arsimit i detyruar u shtri në tetë vjet duke shënuar nisjen e sistemit tetëvjeçar të shkollimit të detyruar.

Ndryshime që vërehen në programet dhe tekstet e viteve '50 dhe '60, në lëndën e gjuhës shqipe dhe leximit letrar duket se kanë sjellë përmirësime të rëndësishme, jo vetëm në raport me masën e njohurive gramatikore, të ushtrimeve që lidhen me to, por “në radhë të parë u bë një rigrupim i pjesëve përbërëse të mësimin të gjuhës, duke u lidhur më ngushtë gramatika me drejtshkrimin dhe me ushtrimet për zhvillimin e ligjëratës”.¹⁰⁹

2.3. Filozofia e programit lëndor për lëndën e gjuhës dhe leximit letrar, viti 1963.

Nuk është vështirë të vihet re, se programet e gjuhës shqipe dhe të leximit letrar të hartuara në vitin 1963, që paraprinë edhe fushatën “Për revolucionarizimin e mëtejshëm të shkollës”, shënojnë një rritje të dukshme, në krahasim me periudhat e mëparshme. Kështu, gjedhet dhe teknikat e strukturimit të programit, që në hyrje flasin (shënimet sqaruese) për kërkesa në rritje me synimin për të realizuar pretendimin e madh se “në procesin e mësimin të gjuhës duhet t’u ngulitet nxënësve dashuria për gjuhën, të ngjallet në ta ndjenja e përgjegjësisë për fjalën dhe dëshira që të përpiqen për kulturën e të folurit”¹¹⁰

Përcaktimi i çështjeve themelore dhe të detyrve më të rëndësishme të shkollës, që lidhen me mësimdhënien e gjuhës amtare, në programet e dekadave të mëparshme, janë sa të ngjashme aq edhe të ndryshme. Vërtet në programet e këtij viti nuk hasen përcaktime të detajuar dhe të fiksuara të parimeve dhe synimeve lëndore, megjithatë çështjet dhe kërkesat bëhen të qarta në rrjedhat e rolit të shkollës për “përgatitjen e

¹⁰⁹ Po aty. f. 246.

¹¹⁰ Programi i shkollës tetëvjeçare (Gjuhë shqipe, lexim letrar). Klasa V-VIII. Tiranë, 1963. f. 3.

njerëzve të kulturuar”. Ato jepen në formën e një udhëzuesi për t’u treguar mësuesve më tepër filozofine e programit lëndor.

Ja si formulohen disa detyra për shkollën:

- Në mësimin e gjuhës nxënësit duhet të përvetësojnë bazat e gramatikës, të pajisen me njohuri të shëndosha, lexim të mirë, shprehje me gojë e me shkrim.
- nxënësit duhet të përvetësojnë mirë nocionet kryesore për pjesët e ligjëratës, fjalinë, lidhjet e fjalëve në fjali, gjymtyrët e fjalisë, periudhës, tiparet kryesore të fjalisë, ndërtimin e fjalës, etj
- Gjuha nuk duhet studiuar në mënyrë të shkëputur nga zhvillimi i shprehive dhe ngritjen e kulturës së të folurit.
- Gjatë studimit të gramatikës vëmendja kryesore duhet t’i kushtohet organizimit të ushtrimeve të ndryshme, pasi ato plotësojnë detyrën për përvetësimin e materialit gramatikor, por dhe i pajisin nxënësit me njohuritë drejtshkrimore.

Në programin e këtij viti është caktuar pothuajse për çdo temë edhe “ortografi”, që “mësimi i gjuhës të mos u mësojë nxënësve vetëm variante formash dhe regulla e përkufizime”¹¹¹

Zhvillimit të të folurit i është kushtuar një vëmendje e posaçme. Për këtë në program formulohen kërkesa të veçanta që lidhen me përsosjen e aftësive të nxënësve për të përdorur me gojë e me shkrim pjesët e ligjëratës.

Nga ana tjetër programi thekson se mësuesi duhet të organizojë mirë punën me drejtshkrimin (ortografinë) “të zgjedhë pjesë të përshtatshme letrare dhe të bëjë punë të madhe për të luftuar gabimet tipike”¹¹².

Puna me leksikon merr një rëndësi të dorësë së parë, sidomos për punën në lidhje me sinonimet. “Në disa pjesë të programit është parashikuar punë për zhvillimin e të folurit që lidhet drejt për së drejti me sinonimet dhe studimin e tyre”¹¹³

Kërkesat për lidhjen e mësimin të gjuhës me atë të leximit letrar në këtë program janë më të qarta dhe më të detajuara për punën e përditshme të mësuesit që “duhet të lidhë gjuhën me leximin letrar, që do një të folur më të lidhur”... “detyrat për secilin kapitull të gjuhës të lidhen gjithnjë me pjesët që bëhen në leximin letrar”¹¹⁴.

Përsëritja lëndore zë një vend të posaçëm në këto programe. Udhëzimet jepen që për shpjegimin e lëndës së re, ku mësuesi duhet të mbështetet në njohuritë që ka marrë nxënësi më parë: “kur studiohet morfologjia, me rëndësi është të preken edhe çështje të sintaksës”¹¹⁵. Kështu, në klasën e pestë, para se të fillojë morfologjia radhiten disa njësi mësimore ushtrimore për elemente sintaksore që janë zhvilluar në fillore. Në fillim të vitit mësuesi duhet të përsërit nga lënda e mësuar njohuritë më të rëndësishme që

¹¹¹ Po aty. f. 5

¹¹² Po aty. f. 6

¹¹³ po aty. f. 6

¹¹⁴ Po aty. f. 7

¹¹⁵ Po aty. f. 9

nevojiten për studimin e lëndës së re. Po kështu edhe në fund të vitit, programohen orë të pesaçme për sistemimin e lëndës. Kësisoj, në klasën e tetë parashikohen 26 orë që do t'i nevojiten mësuesit për të sistemuar njohuritë gramatikore dhe drejtshkrimore (ortografi). Këto orë në program emërtohen “Thellim lënde”. *“Gjatë thellimit dhe përsëritjes së materialit në klasën e tetë duhet sistemuar krejt lënda e mësuar në lidhje me gjuhën: të ngarkohen nxënësit të rikujtojnë pjesët kryesore të kursit (fonetikë, morfologji, sintaksë) njohuritë më të rëndësishme në lidhje me çdo pjesë (nacionet më të rëndësishme, tiparet e tyre, klasifikimet) e të përqëndrohet vëmendja në rastet e vështira të ortografisë dhe të pikësimit.”*¹¹⁶

2.3.1. Komponentët morfosintaksorë.

Edhe në programet dhe tekstet e këtyre viteve vërehet vijimësia e këndvështrimit tradicional, për ta parë lëndën e gjuhës shqipe të organizuar sipas treshes simbolike: morfologji, sintaksë dhe drejtshkrim; për të mëshuar më dukshëm në pikëpamjen sasiore në dy komponentët e parë, morfologji dhe sintaksë, duke e karakterizuar kësisoj mësimin e gjuhës si mësim gramatike.

Në udhëzimin hyrës të këtyre programeve, përveç tërheqjes së vëmendjes për realizimin e përmbajtjes dhe të qëllimit si lëndë mësimore, synimet e gjuhës shqipe kanë patur si tipar kryesor karakterin kombëtar. Këtë përbërës të rëndësishëm, që buron nga vetë natyra e saj si lëndë e lidhur tërësisht me identitetin kombëtar, hartuesit e programeve dhe teksteve e kanë realizuar përmes përzgjedhjes së materialit gjuhësor të parashtruar në paketën e ushtrimeve për çdo njësi mësimore.

Për të realizuar kërkesat *“pedagogjike dhe edukative”* të programit, pa dyshim që tekstet mësimore ishin njësia themelore. Në lidhje me këtë mund të themi se pikërisht tekstet ishin përcaktuar si pjesë e veprimit. Thënë ndryshe, pjesë e sjelljes së nxënësit. Dhe çdo njësi mësimore duke qenë njëkohësisht edhe njësi gramatikore, nuk mund të konceptohej si sipërfaqësore, por si një marrëdhënie e ngushtë e konceptit me shembullin gjuhësor i cili shërben për konkretizim.

Duke e përmbledhur parashtrësën e mësipërme mund të argumentojmë se në këto tekste vërejmë dy tipare:

- a. *karakter gramatikor*: paraqitja e konceptit gjuhësor jepet në formë akademike, çka kërkon nga nxënësi përvetësimin e rregullit në formë përkufizimi, që në pamje të parë duket si kusht i domosdoshëm dhe i mjaftueshëm për aftësimin e nxënësit. p.sh. për temën “Ndajfolja”¹¹⁷ klasa e gjashtë, jepet përkufizimi: *“Ndajfolje quhet ajo pjesë e pandryshueshme e ligjëratës, që plotëson kuptimin e një foljeje, të një mbiemri ose të një ndajfolje tjetër”*.
- b. *katakeri praktik*: Për të realizuar “kërkesat” e orës së mësimin, nevojitet, madje duket si e mjaftueshme, vetëm kompetenca gramatikore. Kështu, për temën që morëm në shqyrtim “Ndajfolja”; pas dhënies së konceptit, me dy ushtrime mbështetëse, njësia mësimore që pason, përmban gjithsej 6 ushtrime me kërkesa për foljen, të tilla, si: Ushtrimi 109, “Lexoni fjalitë dhe gjeni ndajfoljet që janë përdorur aty”; ushtrimi 110, “Gjeni ndajfoljet, thoni cilën

¹¹⁶ Po aty. f. 8

¹¹⁷ F. Agalliu, A. Dodi, I. Dizdari. *“Libri i gjuhës shqipe”* për klasën VI. Tiranë, 1974. f. 87

fjalë plotësojnë”; ushtrimi 111, “Në vend të vizës vini një nga ndajfoljet e sasisë *aq, më* ose *shumë* dhe thoni shkallët e kuptimit të mbiemrave dhe të ndajfoljeve”; ushtrimi 112, “Gjeni ndajfoljet, thoni llojet e tyre”; ushtrimi 113, “Kopjoni me kujdes duke i ndarë në grupe sipas llojit këto ndajfolje”; ushtrimi 114, Formoni fjali me ndajfoljet: trimërisht, haptas, shqip, si, më, shumë, kaq, vonë, kurrë, gjithmonë, poshtë, kudo, nga, më të majtë”; ushtrimi 115, Gjeni nga 5 fjali me ndajfolje sasië, mënyre, kohe, vendi.¹¹⁸

Ndryshimet që u bënë në programet dhe tekstet e viteve '60 dhe '70, u pasuan edhe me masa të tjera, organizative dhe institucionale, që kishin të bënin me zbatimin e këtyre programeve dhe teksteve, për të shënuar një kthesë në mësimdhënie, për vetë “*rëndësinë e madhe që ka gjuha për jetën e një kombi dhe detyrën patriotike të çdo qytetari, për ta folur e për ta shkruar drejt e mirë gjuhën e tij*”¹¹⁹

Puna në shkollë për gjuhën amtare dhe leximin letrar mori një kuptim më progresiv për ta parë atë të pashkëputur nga zhvillimi i shprehive dhe i ngritjes së kulturës së të folurit. “*Realiteti rrethonjës, - nënvizohet në udhëzimin e programit të gjuhës shqipe për klasat V-VIII, - jeta e vetë nxënësve, puna e tyre në shkollë e jashtë shkollës, veprimtaria e tyre e dobishme shoqërore, duhet të reflektohen në mësimet e gjuhës gjatë zgjedhjes së materialit të leksikut, gjatë përpilimit të fjalive, në shprehjet me gojë, etj.*”¹²⁰

Është pranuar tashme nga studiues dhe gjuhëtar të shquar, të cilët janë marrë me zhvillimet dhe problematikat e shkollës shqipe, brenda kuadrit njohës dhe krahasues se vitet '60 të shekullit të kaluar sollën ndryshime të shumta cilësore dhe sasiore, si në përmbajtje (fonetikë, morfologji, sintaksë, rigrupime të pjesëve përbërëse të lidhura ngushtë edhe me drejtshkrimin) ashtu edhe në metodë.¹²¹

Këto kërkesa u përcollën edhe me udhëzime të posaçme për zberthimin dhe zbatimin e programeve, si edhe me botime të plota metodike. Në vitin 1963 u botua “*Metodika e gramatikës*” (për shkollat pedagogjike) e cila vinte më e plotësuar dhe me një gamë më të plotë problematikash didaktike për mësimdhënien e kësaj lënde, e krahasua me metodikën pararendëse të botuar në vitin 1950.¹²²

Vëmendje e posaçme në programet dhe tekstet e gjuhës shqipe të këtyre viteve u kushtohet “*çështjeve gramatikore dhe sintaksore*”. Kjo rëndësi buron edhe nga fakti që nënvizohet edhe në udhëzimin e programit, ku theksohet se “*në klasën e tetë merr fund studimi i gjuhës si lëndë e veçantë*”¹²³

Duke përqasur dhe krahasuar përbërjen e programeve, si: shpërndarjen dhe përshtatjen në tekstet mësimore, raportet mes kapitujve: morfologji, sintaksë, ortografi;

¹¹⁸ Po aty. f. 88, 89.

¹¹⁹ “*Metodika e gramatikës*”. Drejtorja e botimeve shkollore. Tiranë 1963. f. 8.

¹²⁰ *Programi i shkollës tetëvjeçare (Gjuhë shqipe, lexim letrar)*. klasa V-VIII. Tiranë, 1963. f. 4.

¹²¹ Shih më gjerë. M. Gjokutaj. “*Metodika e gjuhës shqipe*”. Tiranë, 2009. f. 246

¹²² Po aty. f. 247

¹²³ Shih më gjerë, “*Programi...*”. Vepër e cituar. F. 4

çdo njësi mësimore me orët e ushtrimeve përkatëse, vëllimin e njohurive dhe sasinë e orëve për kapitull, mund të arrijmë në përfundim se metoda kryesore që i përshkon tej e mbanë programet dhe tekstet e këtyre viteve është *metoda gramatikore*.

Në “Metodikën e gramatikës” theksohet : *“Analiza gramatikore ka një rëndësi shumë të madhe si mjet për t’u sqaruar nxënësve ndërtimin e fjalëve dhe të fjalive dhe si mënyrë për përvetësimin e vetëdijshëm nga ane e tyre të rregullave të shkrimit”*¹²⁴

Sot studiuesit dhe didaktët e kanë konsideruar këtë metodë si tepër tradicionale. Kjo metodë ka qenë shumë e përhapur në Evropë në shekullin XIX. Gjithsesi ajo konsiderohet e tejkualuar dhe metodikisht e vjetëruar, *“pasi është shumë e përqndruar në udhëzimet me karakter tradicional dhe klasik të gjuhës”*¹²⁵

Përmes kësaj metode hartuesit e programeve dhe teksteve kanë kërkuar të kontrollohet fjalori, gramatika dhe ortografia.

Tabela e orëve për njohuritë gramatikore:

Kapitulli	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
Morfologji	127	71	-	-
Sintaksë	-	-	50	41
Ortografi	22	14	13	16
Përsëritje	13	11	8	16
Detyra	5	7	4	6
Thellim lënda	-	-	-	26

Vizioni i këtyre programeve për ta parë analizën gramatikore si pjesën më thelbësore dhe më të qënësishme të mësimdhënies në këtë lëndë, ka qenë dhe si formë e një refleksioni i traditës së shkollës shqiptare , por edhe i asaj ruse, që në ato vite, jo në pak raste vijonte të merrej si model.

Kështu këto lloj analizash mbaheshin si alternative për zgjidhjen e problematikave që shtronte shkolla për rregullat e *“shkrimit të drejtë nga ana ortografike, si edhe rregullat e ndërtimit të gjuhës së folur e të shkruar”*.¹²⁶

Sipas udhëzimeve dhe materialeve metodike të kohës, analizat gramatikore mund t’i grupojmë në katër lloje:

1. analizë fonetike
2. analizë morfologjike
3. analizë sintaktike
4. analizë e kombinuar

¹²⁴ “Metodika e gramatikës”. Drejtorja e botimeve shkollore. Tiranë, 1963. f. 35

¹²⁵ M. Gjukutaj. “Metodika e gjuhës shqipe”. Tiranë, 2009. f. 233

¹²⁶ “Metodika e gramatikës”. Drejtorja e botimeve shkollore. Tiranë, 1963. f. 38

Analiza fonetike

Analiza fonetike, në udhëzimet dhe programet e këtyre viteve rekomandohej të zhvillohej që në klasat e ulëta të shkollës fillore ku nxënësit duhej të mësonin ndarjen e fjalëve në rrokje, rrokjen në tinguj, fjalinë në fjalë; të veçonin tingujt dhe të bënin përcaktimin e tyre: pu – na, dri – ta – re, punë – tor, pun(ë) – im; për - dor – im – i. etj. Në klasat e larta do të praktikohen për analiza të mëtejshme fjalëformuese, sipas fonemave dhe morfemave.

Analiza morfologjike

Kjo analizë kërkonte nga mësuesit që, duke filluar nga klasa e pestë, të përcaktohej një kriter i saktë dhe i përpiktë në analizën e pjesëve të ligjëratës dhe të paraqitjes së tyre me shkrim në fletore. Në bazë të këtyre kërkesave duhej të bëhej analiza e pjesëve të ligjëratës, “*për t’u stërvitur*” nga lënda e re, duke u plotësuar shkallë-shkallë deri në “thelimin e lëndës” ose orët e përsëritjes në klasën e tetë, si p.sh.

Emri:

- lloji: i përgjithshëm, i përveçëm
- numri,
- gjinia,
- trajta,
- rasa.

Analiza sintaktike.

Në disa materiale metodike të këtyre viteve, analiza sintaksore paraqitej si e vështirë, sepse këtu, “*nxënësit jo vetëm duhet të dinë se për kë flasin (kryefjala) dhe ç’themi për të (kallxuesi), por edhe të kuptojë se si lidhen fjalët me njëra-tjetrën*”.¹²⁷

Ja si trajtohej metodikisht. Një shembull analize sintaksore.

Merret fjalia: Zogjtë e vegjël u fshehën me shpejtësi në foletë.

- e vegjël = është “pjesë plotësonjëse” e kryefjalës.
- u shprehën = kallxuesi,
- me shpejtësi = pjesë plotësonjëse e kallxuesit,
- e tyre = lidhet me pjesën plotësonjëse “me foletë”, pra është pjesë plotësonjëse e pjesës plotësonjëse.

zogjtë
e vegjël

.....
me shpejtësi

u fshehën
në foletë
e tyre

¹²⁷ Po aty. f. 43

(Vini re termat e përdorur. Këto çështje do t'i trajtojmë më gjerë në pjesën e tretë)

Analiza e kombinuar.

Quhej e kombinuar, sepse gërshetoheshin elemente të analizës morfoligjike me ato sintaksore. Për çdo analizë konsiderohej domosdoshmëri që në radhë të parë nxënësi të kishte një koncept të saktë si mbi kuptimin e përgjithshëm të fjalisë, ashtu edhe për çdo fjalë që bën pjesë në të. Për këtë arsye lindte nevoja të përdorej analiza e kombinuar.

Përcaktimi i radhës së punës:

- në fillim realizohet analiza morfoligjike, pasi *“domethënia kuptimore e pjesëve të fjalisë, si edhe forma e saj mvarët nga kuptimi i fjalisë në tërësi e pastaj nga roli që luan çdo fjalë brenda fjalisë”*¹²⁸

Për analizën e kombinuar metodistët sugjeronin përdorimin e tabelës së mëposhtme:

Nr	Pjesët e fjalisë	Nr	Pjesët e ligjëratës
1	Kryefjala	1	Emir
2	Kallxuesi	2	Nyja
3	Pjesë plotësonjëse e kryefjalës	3	Mbiemri
4	Pjesë plotësonjëse e kallëxuesit	4	Përemri
5	Pjesë plotësonjëse e një pjese plotësonjëse	5	Folja
		6	Ndajfolja
		7	Parafjala
		8	Lidhëza
		9	Pasthirma

Sugjerohen që shembujt të përzgjidhen në mënyrë që të mos krijojnë mbingarkesë, nga dy deri në dhjetë fjalë. Gjithashtu nuk duhet të përdoren shembuj që e vështirësojnë punën e nxënësit, si: fjali pavetore, fjali të përbëra e të nënrenditura, fjali me kallëzues të përbërë, me arkaizme e fjalë dialektore, etj.

2.3.2. Shprehitë e të folurit dhe të shkruarit përmes mësimit të gramatikës.

Përcjellja e kërkesave metodike nëpër shkollë e shoqëruar me detyra konkrete për kapituj e tema të veçanta, ndihmonin mësuesit për të thelluar punën *“që të formohen tek fëmijët konceptet gramatikore, në çfarë lidhjesh gjenden këto midis tyre dhe si fitohen shprehitë e gjuhës në të folur e në të shkruar”*¹²⁹

¹²⁸ Po aty, f. 64

¹²⁹ *“Metodika e gramatikës”*. Drejtorja e botimeve shkollë. Tiranë, 1963. f. 9

Në këto udhëzime u jepet shumë rëndësi analizës së fjalëve nga njëra anë dhe ndërtimit të pavarur për vendosjen e tyre në tekst, e kërkuar si gjetje sipas rregullave gramatikore të gjuhës.

*“Që konceptet gramatikore të mos kenë karakter abstrakt dhe skolastik, - theksohet në këtë metodikë, - i bie barra mësuesit t’i ushtrojë vazhdimisht nxënësit në zbatimin e njohurive, në praktikën e gjuhës së folur e të shkruar, se kështu kontrollon dhe përforcon më mirë njohuritë e fituara”.*¹³⁰

Për të përmirësuar punën për formimin e gjithanshën të shprehive gjuhësore tek nxënësit, didaktët që kontribuan në mendimin pedagogjik të këtyre viteve, formuluan dhe shtruan ide, që më vonë u pasuruan dhe u përsosën sukseshëm.

Kësisoj, në bazë të analizave dhe përgjithësimeve, ata mbërrijnë në përfundim se shprehitë e të shkruarit dhe të folurit fitohen:

- a. pas një përsëritjeje të vazhdueshme sistematike,
- b. pas gjetjes dhe *“analizës së shembujve të njëjtë”* nga vetë nxënësit.
- c. pas *“zgjidhjes së “detyrave ortografike gjuhësore, nga vetë nxënësit, sipas fuqive dhe aftësive të tyre”*.
- d. pas *“zbatimit në praktikë”* të rregullave gjuhësore me gojë dhe me shkrim, *“në mënyrë të pamvarur”*¹³¹

Në këto pohime vërehet prirja progresive për ta parë procesin e të folurit dhe të shkruarit jo vetëm si një prodhim *“spontan”*, në *“mënyrë fare automatike”*, por *“për forcimin e nocioneve gramatikore, duhet të kalojnë nga vrejta e gjallë tek mendimi abstrakt dhe nga ky i fundit në praktikë”*¹³²

Për të motivuar dhe nxitur mësuesit në kërkesat për zhvillimin e të folurit dhe të shkruarit, udhëzimi në hyrje të programit ndalet në vlerësimin e zhvillimit të të folurit, duke përcaktuar detyra të detajuara deri në imtësi: *“Nxënësi duhet të ketë një fletore të veçantë për zhvillimin e të folurit, ku të shënohen pikat e planit, fjalët dhe frazat, korrigjimet e mësuesit dhe ritregimin a përshkrimin përfundimtar”*¹³³

Detyrat jepen të lidhura me një tematikë të caktuar duke analizuar pjesë të ndryshme letrare. p.sh. Krahas ushtrimeve që jepen për ndërtimin gramatikor kërkohet *“të stërviten në të folur me fjalë, fraza e shprehje nga një tekst”*.

2.4. Zhvillimi i aftësive shkruese (hartimet)

Në programet e viteve ’60 vërehet rëndësia që i jepet zhvillimi i aftësive shkruese të nxënësve, formave të larmishme të hartimeve me qëllim që nxënësit të arrijnë të shkruajnë qartë, me periudhe të lidhura mirë e me gjuhë të pastër.

Edhe këtu, si në programet e mëparshme, por edhe në ato që pasuan periudhat e mëvonshme, për mbarëvajtjen dhe gjetjen e suksesit për punët me shkrim është parë si kërkesë dhe nevojë rruga e bashkërendimit të punës mes gjuhës së folur dhe gjuhës së shkruar.

¹³⁰ po aty. f. 12.

¹³¹ po aty. f. 11.

¹³² po aty. f. 12.

¹³³ po aty. F. 12.

Për secilën klasë janë përcaktuar temat e hartimit, ku përgjithësisht kërkohet për të vënë në veprim të menduarit e fëmijës ku duhet të pasqyrohen aspekte të ndryshme të realitetit: *“jeta në shkollë, natyra qyteti, fshati, ndihma e të rriturve, sjellja e nxënësve në shkollë dhe jashtë saj, ngjarje të ndryshme të jetës personale, festat, pushimet, veprimtaritë artistike dhe sportive”, nga pjesët letrare të antologjisë etj”*.

Ndoshta për t'i dhënë rëndësinë e duhur apo për t'i vënë në baza të kontrollueshme, për herë të përhershëm në këto programe bëhet ndarja në orë, më vete për zhvillimin e orëve për të folurit, më vete për punët me shkrim. Nga ana tjetër sugjerohet ndarja sipas klasave e orëve për hartimet ritreguese dhe të hartimeve krijuese.

Tabela për zhvillimin e të folurit me gojë e me shkrim (në orë mësimi)

Klasa	Gjithsej	Me gojë	Me shkrim (Hartime)		Vërejtje
			Në klasë	Në shtëpi	
V	39	9	30	2	
VI	45	13	32	2	
VII	33	7	26	2	
VIII	28	-	28	2	

Tabela për hartimet sipas klasave:

Klasa	Hartime		
	Ritreguese	Përshkruese	Letrare krijuese
V	7 deri 8	2 deri 3	5 deri 6
VI	6 deri 7	2 deri 3	8 deri 9
VII	3 deri 4	3 deri 4	4
VIII	1 deri 2	3 deri 4	4

Udhëzimi rekomandon që temat duhen të zgjidhen sipas klasave dhe në përputhje me pjesët letrare që janë bërë në secilën klasë.

- Në klasën V

Në klasën e pestë udhëzohet të bëhen 7 hartime me procedurë në klasë dhe dy në shtëpi (5 prej tyre, me korrigjim dyorësh në klasë dhe 2 të tjerët do të korrigjohen nga 1 orë). Pra gjithsej 30 orë.

Ritregimi i pjesës letrare rekomandohet të realizohet nga nxënësit me zëvendësim vete ose me ndryshim të kohëve të foljes.

- Në klasën VI

Kërkohe të zhvillohen 7 hartime në klasë dhe dy në shtëpi. Gjithsej 32 orë. Këshillohen hartime në bazë të tabelave ose të pikturave; përshkrimi i fenomeneve të natyrës në bazë të vrojtimeve personale.

Programi veçon nevojën e punëve me shkrim të karakterit vetjak, si: letra, lutja, kartolina, paraqitja e një çështjeje me shkrim etj.

- Në klasën VII

Udhëzohen të kryhen 6 hartime në klasë dhe 2 në 2 shtëpi. Gjithsej 26 orë.

Në këtë klasë, për efekt të përshkallëzimit të kërkesave, rekomandohen përshkrime për vizita në teatër, kinema, bibliotekë, për kalimin e kohës gjatë festave dhe pushimeve, për sportin etj. Kërkesat vijnë edhe për ndonjë raport të shkurtër për kryerjen e ndonjë pune, shënime në lidhje me një libër të lexuar etj.

- Në klasën VIII

Programi përcakton 6 hartime në klasë dhe 2 në shtëpi. Gjithsej 28 orë. (korrigjimi i hartimit zhvillohet në klasë në dy orë për secilin)

Në këtë klasë udhëzohet të planifikohen përmbledhje me elemente gjykimi, karakteristika me shkrim të heronjve letrar, sipas planeve të hartuara individualisht; nxjerrja e mendimeve kryesore të një pjese letrare, mendime për një libër të lexuar, autobiografi, deklaratë, etj.

Për çështjen e zhvillimit të folurit me gojë dhe me shkrim, udhëzyesi që i bashkëngjitet programit, si edhe materialet metodike që shoqëronin punën e mësuesve në shkollë, këshillojnë forma pune dhe teknika të detajuara, që nxënësit *“të arrijnë të shkruajnë qartë, me periudha të lidhura e me gjuhë të pastër”*¹³⁴

Po kështu rekomandohet që *“nxënësi duhet të ketë një fletore të veçantë për zhvillimin e të folurit dhe të shkruarit, ku të shënojë pikat e planit, fjalët e frazat, korrigjimet e mësuesit dhe ritregimin dhe përshkrimin përfundimtar”*¹³⁵

Kërkesat drejtohen edhe për detyrat e shtëpisë, për mënyrën se si do të përzgjidhen, për karakterin e tyre dhe rregullat e paraqitjes. Ato duhet të lidhen me një *“tematikë të caktuar për kapituj të ndryshëm të morfologjisë e të sintaksës, ku nxënësi të përdorë pjesët e ligjëratës a të fjalisë”*¹³⁶.

¹³⁴ Shih më gjerë, *“Programi...”*. Vepër e cituar. F. 63

¹³⁵ Po aty f. 62

¹³⁶ Shih më gjerë. *“Metodika e gramatikës”*. Drejtorja e botimeve shkollore. Tiranë, 1963. f. 68.

Për këtë çështje *“Metodika e gramatikës”* tërheq vënendjen edhe për krijimin e një mjedisi kulturor e gjuhësor; për një gazetë muri, një tablo, një tabelë të shkruar bukur e në mënyrë të qartë të shembujve në dërrasë të zeze, të gjitha këto janë kushte të domosdoshme për ngritjen e kulturës gjuhësore të nxënësve.

2.5. Paraqitja e njohurive teorike dhe letare

Në programet dhe tekstet e vitit 1963 pjesët letrare për klasat V-VIII janë klasifikuar në bazë të “*parimit ideotematik*”¹³⁷

Kjo mënyrë shtrirjeje dhe klasifikimi ka lejuar zgjerimin në mënyrë të dukshme të njohurive letare deri te trajtimi i shkurtër i këndvështrimit historiko-letrar në klasën e tetë. Kështu, në klasat V dhe VI nxënësit njihen me pjesët e folklorit të përshtatshme për ta (me përralla gjëegjëza, proverba) me pjesë të shkrimtarëve të Rilindjes, të letërsisë bashkëkohore, etj.

Në klasat e shtata dhe të teta nxënësit studiojnë pjesë më të ndërlikuara duke kaluar në një system të vazhdueshëm kronologjik. Fillimisht planifikohen nga veprat e rilindësve: K. Kristoforidhi, N. Frashëri, A. Z. Çajupi; mandej me autorët e huaj: Servants, Çehov Molier, Tolstoi. Në klasën e tetë vazhdon njohja me pjesët e veprave të Mjedës, Migjenit Nolit. Në fund nxënësit hyjnë në leximin e pjesëve nga letërsia e huaj: Gorki, Tolstoi, Londonit, etj.

Duhet thënë se kjo mënyrë paraqitjeje tematike për klasat e shtata dhe të teta, me modelin e një “*vendosjeje kronologjike*”, nuk duket si një kurs i shkurtër “historiko-letrar”¹³⁸. Për nxënësit e këtyre klasave është konsideruar i vështirë të kuptuarit e procesit historiko letrar, pasi nxënësit e këtyre klasave nuk janë në gjendje të arsyetojnë mbi shumë vepra të rëndësishme. Për “*sistemin kronologjik*” të pjesëve të leximit në klasat e fundit të shkollës tetëvjeçare, hartuesit e programeve pretendojnë se kjo mënyrë konceptimi dhe shtrirjeje do të ndihmojë për “*kuptimin historik të pjesëve letrare, rrymave letrare dhe origjinalitetin artistik të veprave të studiuara*”¹³⁹ Madje, sistemit kronologjik, hartuesit i shtojnë edhe njohjen me biografinë e shkrimtarëve të mëdhenj, me synimin për të kuptuar se vepra letrare është e lidhur me jetën, me ngjarjet konkrete dhe historike.

Programi i kushton rëndësi formimit të shprehive të gjuhës së shkruar dhe të folur duke kërkuar që mësuesi t’u japë nxënësve për në shtëpi edhe detyra që ndihmojnë për zhvillimin e të folurit të tyre me gojë e me shkrim, që të rrëfejnë shkurt e me fjalët e tyre përmbajtjen e një tregimi, “*të tregojnë si të ishin vetë protagonist*”, të bëjnë tregime të përmbledhura, sipas pikave të planit duke sugjeruar gjithashtu që “*deturat e leximit letrar të lidhen gjithnjë me mësimin e gjuhës shqipe*.”¹⁴⁰

2.5.1. Leximi letrar dhe kërkesat e programit

Duke e trajtuar si lëndë më vete leximin letrar, hartuesit e programeve, transmetimin e njohurive letrare e konsiderojnë si çështje parësore për edukimin e nxënësve. Për ta sqaruar më gjerë efektin edukues dhe arsimor gjatë përvetësimit të pjesës letrare, mund të qëndrojmë në dy parime që mendojmë se hartuesit e programeve i kanë vlerësuar si mjaftë të rëndësishëm. Këto janë:

¹³⁷ shih më gjerë, “*Metodika e gramatikës*”, vepër e cituar. f. 63

¹³⁸ Shih më gjerë, “*Programi...*”. Vepër e cituar. f.24

¹³⁹ Po aty. f. 25.

¹⁴⁰ Po aty. f. 24

1. perceptimi emocional estetik i pjesës letrare,
2. përcaktimi i metodës që ndihmon nxënësin në përvetësimin e brendisë, pra, si ta kuptojnë idenë kryesore.

Perceptimi emocional dhe estetik

Përpunimi artistik emocional i një pjese letrare kërkon në të gjitha etapat, para së gjithash perceptim emocional, një përfytyrim të gjallë dhe konkret nga nxënësit të tablove të krijuara nga shkrimtarët. Për këtë rëndësi të veçantë merr *“fjala e gjallë e mësuesit”*. ky duhet të jetë *“leximi shprehës emocional”*.

“Zotësia, - nënvizohet në program, - për t’i mësuar nxënësit të lexojnë në mënyrë shprehëse, logjike dhe pa gabime, është një nga kërkesat kryesore metodike”.¹⁴¹

Nga mënyra se si analizohen dhe se si parashtrihen detyrat në hyrje të programit, kuptohet se nuk është i mjaftueshëm vetëm perceptimi emocional dhe estetik i pjesëve letrare, me gjithë rëndësinë e tij. Por ai nuk i zgjidh plotësisht detyrat edukative dhe arsimore. Në të gjitha etapat e mësimi perceptimi emocional dhe estetik i pjesës letrare është i lidhur në mënyrë organike me të kuptuarit në tërësi të pjesës letrare dhe të mesazheve të saj.

Përcaktimi i metodës

Për hartuesit e programeve zgjedhja e metodës për zbërthimin e pjesës letrare është parësore dhe merr një rëndësi të dorës së pare, sepse ajo duhet të përcaktohet nga brendia dhe origjinaliteti i pjesës. Metodatat e analizës për zbërthimin ideo-tematik të pjesës letrare duhen të jenë të shumëllojshme, të lidhura me faktet historike dhe letrare.

Një ndikim pozitiv në rritjen e cilësisë së përvetësimit të brendisë në program, merr *“analiza shkallë-shkallë e figurave dhe e personazheve”*. Kështu, p.sh. në klasën e pestë nxënësi, duke lexuar fabulën *“Ujku dhe qengji”* të N. Frashërit, para së gjithash në fillim duhet të shijojë në të figurat e gjalla, konkrete. Vetëm në fund mësuesi duhet t’u shpjegojë kuptimin alegorik të fabulës. Po gjatë analizës në klasë të veprave dramatike, është e domosdoshme t’i kushtohet vemendje karaktereve dhe personazheve me veçoritë e gjuhës së tyre, në atë shkallë që mund ta kuptojnë nxënësit. E thënë më shkurt, për analizën dhe komentimin e pjesës letrare, hartuesit e programit, çështjen e shtrojnë në një mënyrë të tillë që zgjedhja e metodës duhet t’i ndihmojë nxënësit në kuptimin e ndërgjegjshëm të tekstit, të personazheve, të mendimeve, të ndjenjave. Dhe këto t’i lehtësojnë ata për një ritregim emocional të brendisë së pjesës.

2.5.2. Kërkesat për leximin letrar.

Duke vëzhguar me kujdes *“kërkesat e programit”* për lëndën e leximit letrar të viti 1963 (në këto programe nuk përdoret termi *“objektiv”*) mund të formatojmë një tabelë të ndarë sipas klasave, ku kemi përzgjedhur përparësitë dhe rekomandimet:

¹⁴¹ Po aty. f. 26

Kërkesat për leximin letrar				
Drejtmet	Klasa V	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII
Shprehi të lexuari	Lexim i rrjedhshëm dhe me kuptim. Stërvitje për artikulum, shqiptimin e saktë të tingujve.	Lexim ekspresiv i copave, shpjegim dhe përvetësim i fjalëve të lidhura me copën e mësuar.	Lexim ekspresiv jo vetëm i copave të njohura, por edhe i atyre të panjohura.	Përsëritje dhe sistemim i të gjitha njohurive
Të kuptuarit e pjesës letrare	Kuptmi dhe përvetësimi i fjalëve të copës së lexuar, stërvitje të shprehive të theksimit të drejt të fjalës, theksimit logjik të fjalisë dhe periudhës	Paraqitja me gojë dhe me shkrim i përmbajtjes së copës.	Ritregim sipas pikave të planit	Sistemim i njohurive të fituara në klasat V-VII
Analizë e përmbajtjes të temë dhe ide		Përcaktimi i temës dhe idesë kryesore të pjesës letrare	Nxjerrja e ideve nëpërmjet karakteristikave të personazheve	Përcaktohen elementet kryesore të një pjese a vepre: tema, subjekti, subjekti, plani kompozicional, idetë, personazhet, gjuha.
Thellimi i punës me përmbajtjen e pjesës	Ndarja e copës letrare në pjesë, sqarimi i lidhjeve	Njohuri për rindërtimin e pjesës, sipas një plani me anë fjalësh, fjalish dhe periudhash	Sistemimi i njohurive të fituara në klasat V dhe VI për punën ideoartistike të pjesës.	Puna ideoartistike dhe kalimi në komentin e tyre
Njohuri të thjeshta letrare	Dallimi mes poezisë dhe prozës	Njohuri për përshkrimin, peizazhin, dialogun. Njohuri të thjeshta për metrikën.	Njohuri historike të thjeshta për folklorin Rilindjen dhe autorë të tjerë.	Metrika, llojet e vargjeve, strofa, rima, asonanca.

Elemente të fjalorit poetik, figurat stilistike	Personifikimi, krahasimi, epiteti	Hiperbola, antiteza, alegoria, ironia	Metafora, sinekdota, eklamacioni, pyetja retorike, apostrofi	Përsëritje dhe sistemimi i njohurive
Njohuri për gjinitë letrare	-	-	Lirika, epika, novella, romani, komedia	Tregimi, proza historike, proza poetike, drama.

Nga vëzhgimi i hollësishëm i kësaj table, sipas kombinimeve që kemi formatuar (duke pasur për bazë udhëzimin e programit) vihen re kërkesat dhe përparësitë që parashtrohen në këto programe. Nga ky rindërtim, kuptohet se ato nuk janë të rastësishme dhe të pasqyruara shkujdesshëm, por duke e studiuar këtë tabelë kuptohet se hartuesit e këtyre programeve dhe teksteve, kanë operuar duke patur si bazë dy parime të cilët mendojmë se janë të nevojshëm për një cikël shkollimi (aq më shumë për një arsimim të detyruar).

Këto parime janë:

1. përshkallëzimi i kërkesave (objektivave)
2. zhvillimi i aftësive analizuese.

2.5.3. Përshkallëzimi i kërkesave (objektivave)

Parimi i përshkallëzimit pasqyrohet qysh në drejtimin e pare, atë të përsosjes së *“shprehive të të lexuarit”*. Në klasën e pestë kërkohet një stërvitje për artikullimin dhe shqiptimin, për një lexim *“të rrjedhshëm dhe me kuptim”*

Në klasën e gjashtë leximi ekspresiv (shprehës) kërkohet në një nivel më të lartë duke e lidhur me aftësimin e nxënësve për shpjegim dhe përvetësim të fjalëve të lidhura, ndërsa në klasën e shtatë duhet të praktikohet dhe të përsoset *“jo vetëm në copat letrare të njohura , por edhe ato të panjohura”*. Për këtë programi (dhe tekste) parashikojnë edhe *“lexime plotësonjëse”* (plotësuese)

Përshkallëzimi është i dallueshëm gjithashtu te drejtimi për *“analizën e përmbajtjes”*. Kërkesa për gjetjen dhe përcaktimin e temës dhe idesë së copës letrare, nis në klasën e gjashtë. Jepet përkufizimi dhe konkretizohet me shembuj nga pjesët letrare të tekstit. Në klasën e shtatë kërkohet që ideja të lidhet me karakteristikat e personazheve.

Elementet kryesore të analizës së një pjese letrare (deri të një vepre të plotë) ravijëzohen si kërkesa në klasën e tetë, ku nxënësi duhet të njohë gjithë strukturën e një pjese letrare: temën, idenë, subjektin, planin kompozicional, personazhet, gjuhën, etj.

Njohuritë për fjalorin poetik dhe figurat stilistike janë shpërndarë sipas shkallës së vështirësisë. Në klasën e pestë parashikohen figurat më të kapshme për nxënësin, më të perceptueshme për moshën, si: personifikimi, krahasimi, epiteti; në klasën e gjashtë, vazhdohet me hiperbolën, antitezën, alegorinë, ironinë; ndërsa në klasën e shtatë, si njohuri të reja jepen konceptet e tropeve: metafora, sinekdota, ashtu edhe eksklamacioni, pyetja retorike, etj.

2.6.1 Zhvillimi i aftësive analizuere

Zhvillimi i aftësive analizuere përfshin të gjitha njohuritë dhe shprehjet që lidhen me fushën e të lexuarit për të fituar përvoja, jo vetëm për të marrë informacion, por edhe për të zgjidhur detyrat e leximit letrar për zhvillimin e të folurit, *“të lidhura ngushtë më mësimin e gjuhës shqipe”*.¹⁴²

Përshtatja me moshën për kërkesat dhe përvetësimin e programit, mendojmë se hartuesit e kanë parë si hap të parë për perceptimin e pjesës letrare dhe punën me gjuhën. Nga analiza që mund t’u bëjmë treguesve të tabelës së mësipërme me kërkesa, mund të gjykojmë se për perceptimin emocional dhe estetik të pjesës letrare duhet një kohë e gjatë dhe e vështirë të cilën mund të grupojmë në dy etapa:

Etapa e parë:

Kjo etapë ka të bëjë me përdorimin e atyre elementeve që nxisin te nxënësit zotërimin e shprehive bazë të të lexuarit dhe të të kuptuarit, për ndarjen e copës letrare në pjesë (pikat e planit), sqarimi i lidhjeve, të vlerësuarit në tërësi të njohurive për rindërtimin e pjesës letrare sipas planit të parashikuar më anë fjalësh, fjalish dhe periudhash të lidhura. Metodistët këtë etapë e sugjeronin të ishte vepruese deri në klasën e gjashtë.¹⁴³

Etapa e dytë

Si etapë të dytë mund të përcaktohet periudha nga klasa e shtatë deri në klasën e tetë, ku, pas njohurive të thjeshta historiko-letrare, gradualisht, nxënësit do të bëhen të aftë të zotërojnë gjithnjë e më shumë qëllimin kryesor të analizës së një pjese letrare, të përvetësimit të brendisë, duke zbuluar dhe *“kuptuar idenë kryesore, nga ku varet në mënyrë të dukshme edhe efekti edukues arsimor i mësimin të letërsisë, qëndrimi i nxënësve ndaj pjesës a veprës artistike dhe zhvillimi i shijeve të tyre”*

Që mësuesit të njihen mirë me specifikat dhe faktorët që do të përcaktonin thellimin e punës për përvetësimin nga ana e nxënësve të pjesës letrare, në këto programe është bërë një punë e kujdesshme, në radhë të parë në radhitjen e studiuar të njësive mësimore. Kjo përzgjedhje dhe ky përshkallëzim që gërsheton tematikën, gjininë, detyrat, situatat, interesat e nxënësve, në kushte reale të shkollës, ka kërkuar edhe një zgjedhje të metodës së përshtatshme.

Gjithsesi, këto grupime dhe radhitje tematike të pjesëve letrare, nuk mund të jenë përcaktuese apo të trajtohen si kriter vlerësimi, por, sidoqoftë, ato kanë rëndësi të tyre duke u paraqitur si lehtësi për mësuesit dhe nxënësit.

Në tabelën e mëposhtme po sjellim një ndarje të tillë, pa pretenduar se përcaktojmë kufij të prerë, si nxitës të suksesit, por më tepër si një përvojë që ndoshta nuk duhet lënë jashtë vëmendjes.

¹⁴² Shih më gjerë, *“Programi...”*. Vepër e cituar. f.24

¹⁴³ Po aty. f.25.

Tabelë tematike për pjesët letrare

Klasa V

Klasa	tematika	Pjesët letrare	orë
V	Përralla, fabula	Hirushja (2 orë); Shokë mjerimi (2 orë); Ujku dhe qengji (2 orë); Gjergji, Angelina dhe Kuçedra (2 orë); Proverba (2 orë); Gjëgjëza (2 orë).	12
	Miqësia, shkolla familja.	Miku im Garon (1 orë); Filipoku (1 orë); Dashunija e nanës (1 orë); Kërcimi (1orë); Peshkaqeni (1 orë); Një ngjarje në kufi (1 orë); Për sjelljen e kulturuar të fëmijëve (4 orë);	10
	Natyrë në vjeshtë dhe në dimër Shkrimtarët tanë në të kaluarën	Vjeshta (2 orë); Detyra e parë (2 orë); Çapi i parë (2 orë); Qehajaj (2 orë)	4
	Shkrimtarët tanë për traditat e popullit dhe luftërat e tij për liri.	Kthimi i Skënderbeut (1 orë); Mëmëdheu (1 orë); Gjuha shqipe (1 orë); Malli i atdheut (1 orë); Përmes tufanit e dëborës (2 orë); Dua (1 orë); Ç'u mbush mali (1 orë)	8
	Natyrë në pranverë	Pranverë në mal (1 orë); Dita pranvere (2 orë); Vendi i lulëzuar (1 orë);	4
	Pjesë për Luftën Nacional-çlirimtare	Pionieri i katundit (1 orë); Zemër nëne (2 orë); Partizanët ishin gjallë (1 orë); Gjok Doçi (1 orë); Kënga e dëshmores partizane (1 orë); Partizanët janë kudo (2 orë)	8
	Puna, ndërtimi i socializmit	Fëmijët në korie (1 orë); Artani do të bëhet agronom (2 orë); Atdheu (1 orë); Përpara pranverës (2 orë); Derdhet gruri (1 orë)	7
	Pjesët për paragjykimet fetare	Besi kureshtar (2 orë); Një ngjarje e llahtarshme (2 orë)	4
	Të ndryshme	Në Smolni (1 orë); Mënëzat e kuqe (2 orë); Gjajh pëllumbash në verë (2 orë)	5

Klasa VI

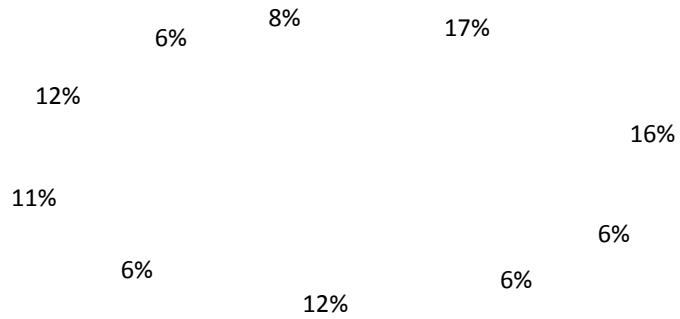
Klasa	Tematika	Pjesët letrare	Orët
VI	Legjenda dhe këngë popullore	Kënga e Dhoqinës (2 orë); Zylyftar Poda (2 orë)	4
	Familja, miqësia	Gjyshja (2 orë); Shkruesi i vogël fjorentin (3 orë); Nëna ime (1 orë); Mëma (2 orë); Lules që më dërgoi nana eme (1 orë); Për dashurinë e një njeriu (2 orë);	11
	Natyrë në vjeshtë dhe në dimër.	Dremit liqeri (1 orë); Dimër (1 orë); Përshkrimi I natyrës (2 orë);	4
	Shkrimtarët tanë në të kaluarën	Fshati im (1 orë); Taksidari në fshat (2 orë); Qortimet e vjeshtës (2 orë)	5
	Shkrimtarët tanë për traditat e popullit dhe luftërat e tij për liri	Gjuha jonë (2 orë); Korça (2 orë); Shqiptar (2 orë); Vdiq Naimi (1 orë); Shko dallëndyshe (2 orë); Dallëndyshe eja (2 orë); Lufta e Mashkullorës (2 orë); Kryengitësit e lirisë (2 orë); Ëndërr e vërtetë (2 orë); Shqypnis (1 orë); Atdheut (1 orë)	19
	Natyrë në pranverë e në verë	Deti (1 orë); Vera (1 orë);	2
	Shkrimtarët tanë për Luftën nacional - çlirimtare	Fluturakja (2 orë); Komisari (3 orë); Gruri nuk u dogj (2 orë); Djaloshi (2 orë); Partizani Benko (3 orë)	12
	Puna Ndërtimi i socializmit	Bota do të fitojë me punë (1 orë); Ç'kanë fushat që buçasin (1 orë); Lavdi për ty Parti (2 orë); Ujëtar kaloi (2 orë); Në ditët e fundit (3 orë); Këneta (1 orë); Tri dëshirat (1 orë)	11
Të ndryshme	Gavroshti (3 orë); Për sa dhe ka nevojë njeriu (2 orë); Dëshira për të lexuar (3 orë); E shtuna komuniste (1 orë); Trimëria e Aleksei Marsejevit (2 orë)	11	

Grafiku për shpërndarjen e pjesëve letrare sipas tematikës

Klasa V

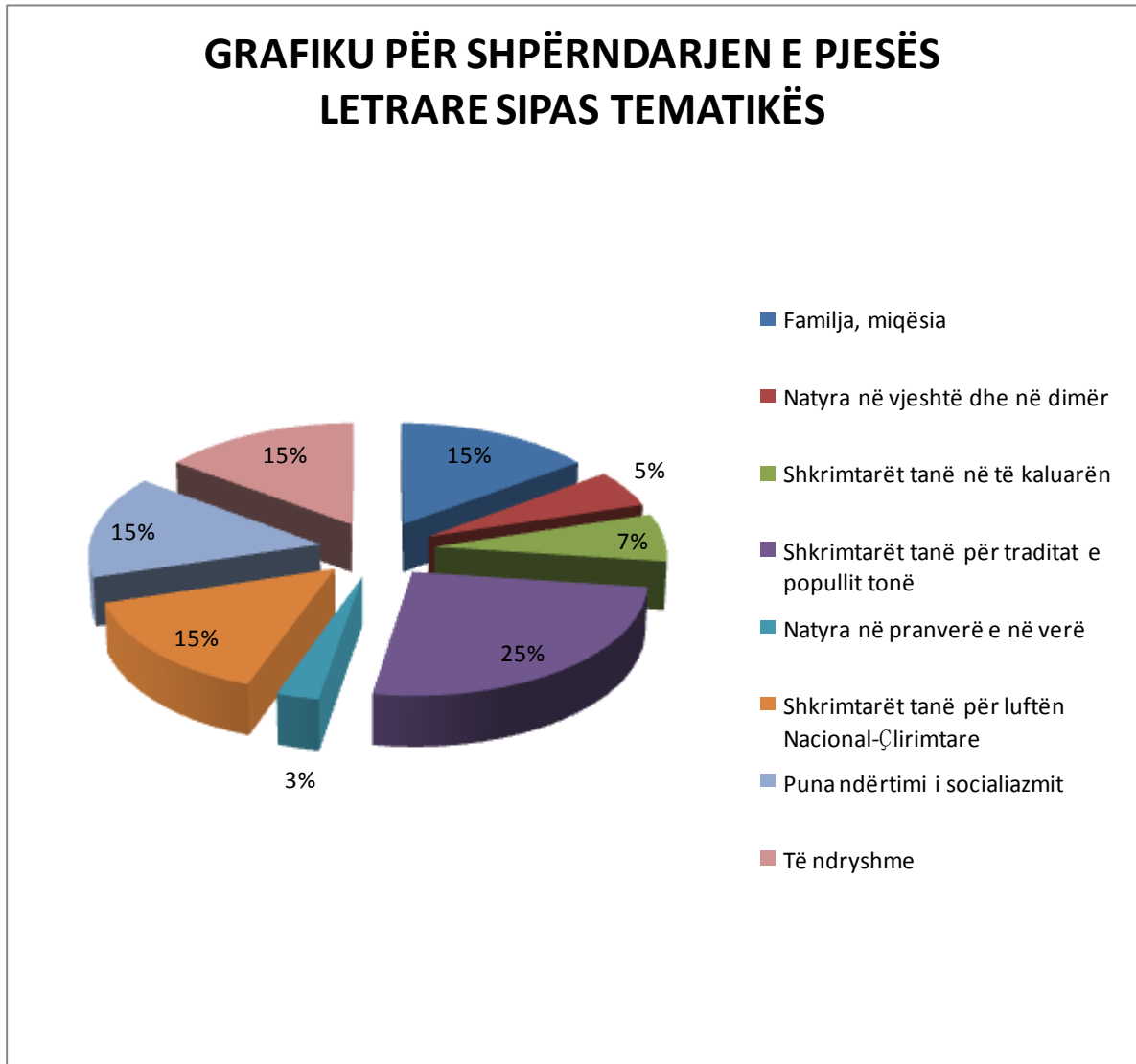
SHPËRNDARJA E PJESEVE LETRARE SIPAS TEMATIKES

Përralla dhe fabula	Miqësia, shkolla, familja
Natyra në vjeshtë dhe në dimër	Shkrimtarët tanë në të kaluarën
Shkrimtarët tanë për traditat e popullit	Natyra në pranverë
Puna, ndërtimi i socializmit	Pjesët për luftën Nacional-Çlirimtare
Pjesët për paragjykimet fetare	Të ndryshme



Grafiku për shpërndarjen e pjesëve letrare sipas tematikës

Klasa VI



Nga vëzhgimi i grafikëve vërejmë:

Në klasën V

Pjesët letrare me fibula dhe përralla zenë vendin e parë sipas përqindjes, me 16.9%, e ndjekur nga tematika me pjesë që flasin për “Miqësinë, shkollën, familjen”, me 15.3%. Këtu nxënësit, në përshtatje me moshën do të nxisin përfytyrime të gjalla, para së gjithash me një përfytyrim emocional, në mënyrë që nxënësi dalëngadalë të aftësohet për të rrëfyer dhe për të ritreguar në forma të ndryshme edhe përralla ose fabula të ngjashme me to, si: “Hirushja”, “Shokë mjerimi”, “Ujku dhje qengji”; gjithashtu, pjesë nga letërsia e huaj, si nga: De Amiçes “Miku im Garon”, Tolstoi “Kërcimi”, “Peshkaqeni”, “Një ngjarje në kufi” etj.

Përqindje të përafërt ose të barabartë në këtë klasë, kanë tematikat “Shkrimtarët tanë për traditat e popullit tonë” dhe “Pjesët për Luftën Nacional-çlirimtare”, që paraqiten nga 12.3% apo “Puna për ndërtimin e socializmit” me 10.7%.

Përqindje të barabartë me nga 6.2% të programit zënë pjesët: “Natyra në vjeshtë dhe në dimër”, “Shkrimtarët tanë në të kaluarën”, “Natyra në pranverë” dhe “Pjesët për paragjykimet fetare”.

Në klasën VI

Në këtë klasë, vend më të dukshëm, zënë pjesët ku “shkrimtarët tanë flasin për traditat e popullit tonë”, që shfaqen në masën 24.3%, kryesisht me poezi të poetëve të Rilindjes, ku flitet për sakrificat dhe përpjekjet e popullit tonë për ruajtjen e tërësisë tokësore, për gjuhën dhe shkollën shqipe, për rëndësinë e madhe që i dhanë rilindësit tanë arsimit të popullit, për dashurinë për atdheun, gërshtuar me përshkrimin e bukur të natyrës. Nga këto mund të veçojmë: “Gjuha jonë” dhe “Korça” të N. Frashërit; “Shqipëtar” dhe “Vdiq Naimi” të Çajupit; “Shko dallëndyshë” e Shirokës; “Ëndërr e vërtetë” e Asdrenit, etj.

Një përqindje të përafërt, me rreth 14% zënë tematikat “Familja, miqësia”, “Shkrimtarët tanë për Luftën Nacional-çlirimtare”, “Puna dhe ndërtim i socializmit” dhe “Të ndryshme”. Këtu gërshtohen pjesët me karakter tregimtar e përshkrues nga autorët tanë dhe të huaj, si: “Mëma” e Asdrenit, me “Nëna ime” e De Amiçes, “Gjyshja” e Gorkit, me “Lules që më dërgoi nana e eme” e F. Shirokës, apo “Për dashurinë e një njeriu” e Xh. Londonit, etj.

Në këtë mënyrë, në imagjinatën e nxënësve shfaqen elemente autobiografikë të shkrimtarëve, portretet fizike dhe morale të njerëzve më të afërt dhe më të dashur të shkrimtarëve, sakrificat dhe ndershmëria e njerëzve të thjeshtë, ambienti i ngrohtë familjar, këshillat dhe sjelljet, cilësitë morale dhe edukative, etj.

2.6.2. Leximet plotësuese

Për herë të parë në programet e gjuhës shqipe dhe leximit letrar të viti 1963, parashikohen dhe futen leximet plotësuese, që janë pjesë letrare ose joletrare që shoqërojnë pjesët e

parashikuara si të detyrueshme. Këto nuk jepen si rekomandime, por figurojnë edhe në tekstet e leximit letrar V-VIII të këtyre viteve. Janë pjesë të zgjedhura nga veprat e plota që janë vënë me qëllim: *“të ndihmojnë kuptimin në të mirë të tematikës së programit për klasat e pesta dhe të gjashta dhe të autorëve për klasat e shtata dhe të teta.”*¹⁴⁴

Është i dallueshëm fakti se këto pjesë të cilat janë përfshirë në program mëtojnë të zgjerojnë dhe të thellojnë më shumë tematikën e programit në pjesët letrare, për analiza të plota, por gjithashtu këto *“lexime plotësonjëse”*, kanë patur për qëllim të ndihmojnë mësuesit dhe nxënësit për orët letrare dhe bisedat jashtë klase, si dhe për t'i parapëgatitur nxënësit për hartime të llojeve të ndryshme.

Nga ana tjetër, mësuesit udhëzohen metodikisht për mënyrat dhe teknikat që duhet të përdoren gjatë realizimit për të mbështetur qëllimin e mësimit të planifikuar në pjesën letrare të detyruar.

Mësuesit mund të përdorin forma të ndryshme *“mund t'i porosisin nxënësit t'i lexojnë këto pjesë para se të fillojë studimi i tematikës në klasë ose i autorit”*.¹⁴⁵ Herë të tjera mund t'u jepen detyra të veçanta për këto *“lexime plotësonjëse”*. Kështu, në klasën e pestë, në mbështetje të tematikës *“Natyra në pranverë”*, vendosen këto pjesë si lexime plotësuese: 1. Mjeda *“Pranvera”*; 2. Asdreni *“Pranvera”*; 3. Populli *“Iku dimri erdhi vera”*; 4. Populli *“Moti”*; 5. Xanoni *“Mbramja”*; 6. Xanoni *“Vjollca”*

Për tematikën *“Përralla, fabula, proverba, gjëza”*, vendosen këto pjesë: 1. Grim *“Vajza e mençme”*; 2. Andersen *“Rrobat e reja të mbretit”*; 3. Gjyli *“Trëndafili i artë”*; 4. Xanoni *“Ujku”*; 5. Fedri *“Trumcaku që i jep këshilla lepurit”*; 6. Spasse *“Unaza”*; 7. Çajupi *“Lisi dhe kallami”*; 8. Ezopi *“Fabula”*.

Për tematikën *“Traditat e popullit”* parashikohen : 1. Çajupi *“Në ç'vend kemi lerë”*; 2. Asdreni *“Vlera e Atdheut”*; 3. Asdreni *“Palla e Skënderbeut”*; 4. N. Frashëri *“Kamani”*.

Për tematikën *“Pjesë për Luftën Nacional çlirimtare”* vendosen këto pjesë: 1. E. Hoxha *“29 Nëntor 1944”*; 2. Sh. Musaraj *“Qemal Stafa”*; 3. Sh. Musaraj *“Në pragun e lirisë”*; 4. *“Vojo Kushi”*; 5. *“Reshit Çollaku”*

Për tematikën *“Natyra në vjeshtë dhe në dimër”* vendosen: 1. Mjeda *“Vjeshta”*; 2. Mjeda *“Dimri”*; 3. Asdreni *“Ardhja e dimrit”*; 4. K. Jakova *“Në prag të dimrit”*; 5. K. Jakova *“Bora”*; 6. *“Dëbora e parë”*

Për tematikën *“Puna, ndërtimi i socializmit”*, parashikohen: 1. Dh. Shuteriqi *“Traktoristi Ibrahim”*; 2. S. Vaqari *“Fjala më e bukur”*.

I paraqitëm të gjithë titujt e pjesëve për *“lexime plotësonjëse”*, që ofrohen në programet dhe tekstet e viti 1963, me qëllim që të bëjmë raportet me pjesët letare të detyruara dhe për të parë nëse ka shkakëtuar mbingarkesë apo jo. Le të marrim për shqyrtim tematikën: *“Përralla, fibula, proverba, gjëza”*. Këtu parashikohen si tema të programuara

¹⁴⁴ Shih më gjerë, *“Programi...”*. Vepër e cituar. f. 27

¹⁴⁵ Po aty. f. 27

(joplotësuese) 7 pjesë letrare, që janë: “Hirushja (2 orë); “Shokë mjerimi” (2 orë); “Ujku dhe qengji” (2 orë); “Gjergji, Angjelina dhe Kuçedra njeri” (2 orë); “Legjenda” (1 orë); Proverba (1 orë); Gëegjëza (1 orë);

Nga ana tjetër siç e vumë re më sipër, për këtë pjesë të programit parashikohen si lexime plotësuese 8 pjesë. Pra peshorja anon nga leximi plotësues.

Është e vërtetë se ka koherencë në përshtatjen tematike, por raporti 7:8 flet qartë për një mbingarkesë. Kësisoj, mësuesi krahas analizës që duhet t’i bëjë përrallës “Hirushja”, i duhet të përqsasë edhe përrallën e Vëllezërve Grim “Vajza e mençme”. Kështu do të ishte për të gjitha temat, përkatësisht: “Shokë mjerimi”, me “Rrobat e reja të mbretit” apo “Ujku dhe qengji”, me “Ujku”, etj. Në këtë mënyrë vëllimi i njohurive dhe analizat që duhet të zhvillohen në klasë duhet të jenë të dyfishta.

Sado të ngjashme që të jenë përrallat e mësipërme, p.sh. “Hirushja” dhe “Vajza e mençme”; mësuesit dhe nxënësit duhen të përqëndrohen njëkohësisht në dy palë personazhe me karakteristikat e tyre, të cilat janë të përafërta, por jo të njëjta. Ato janë tipare dhe karakteristika që rrjedhin nga mendësitë dhe mënyrat e jetesës të popujve të ndryshëm. Ndryshon ndërtimi, gjuha, stili. I përbashkët është vetëm mesazhi, por nuk mjafton vetëm ky si element “*për të zgjuar dhe thelluar më shumë tematikën*”.¹⁴⁶ Madje këtu nuk mund të flasim thjesht për mbingarkesë, por mund ta përcaktojmë si një mbivendosije të programuar.

Dëshira për t’u hapur horizont mësuesve, por dhe nxënësve, për të përqsasur vepra ku pasqyrohen ngjarje dhe personazhe që përbëjnë përgjithësimet e nevojshme të kulturës sonë me atë botërore, kthehet në një pengesë dhe çoroditje, si për mësuesin dhe për nxënësin.

Pikërisht për këtë arsye në programet dhe tekstet e mëvonshme, si ato të viteve 1984 dhe 1991, pjesët plotësuese kanë ardhur duke u reduktuar (si numër pjesësh jo si njësi mësimore); ndërsa në programet dhe tekstet e vitit 2004 nuk janë parashikuar fare, as në programe, as në tekste. Kështu, në tekstin “Leximi letrar 6” (1991) me siglën “lexim plotësues”, përfshihen vetëm 5 pjesë, që janë: 1. Pashko Vasa “Shqiptari dhe jetesa e tij”; 2. Sami Frashëri “Maksima”; 3. Aleksandër Moisiu “Debutimi im në Burgteatër”; 4. Filip Frank “Thjeshtësia e një shkencëtari të madh”; 5. Jani Vreto “Rregulla mirësjelljeje”¹⁴⁷

Duhet thënë se në programet dhe tekstet e vitit 1991 pjesët për “lexim plotësues” parashikohen kryesisht për t’u përdorur nga mësuesit dhe nxënësit si material mbështetës për orët letrare dhe bisedat letrare. “*Për organizimin e këtyre bisedave mësuesi bashkërendon punën me bibliotekën e shkollës për organizimin e recensioneve të thjeshta, për diskutimin e krijimeve të nxënësve, etj. Kur librat nga lista nuk gjenden, atëherë do të përdoren copat letrare që janë futur në lexim plotësues, të cilat mësuesi i zgjedh dhe i grupon sipas tematikës*”

¹⁴⁶ Po aty. f. 27.

¹⁴⁷ “Programet e shkollës 8-vjeçare” (klasa V-VIII). Lëndët shoqërore. Tiranë, 2000. f. 67.

Kështu pjesa “Rregulla mirësjelljeje” (lexim plotësues) e Jani Vretos¹⁴⁸ shërben si material ndihmës ku nxënësi mund të mbështetet, jo vetëm si orientim për kuadrin historik, po edhe si konkretizim për rregullat kryesore të mirësjelljes, si shenja kryesore të qytetërimit. Ndërsa pjesa “Debutimi im në Burgteatër” (lexim plotësues), pjesë nga autobiografia e artistit të madh Aleksandër Moisiu, mund të përdoret nga mësuesi për një orë letrare me temë “Të njohim artistët tanë të mëdhenj”, për të parë veçoritë, karakteret e tyre, pasionin e madh, thjeshtësinë dhe këmbënguljen, por edhe për të gjetur nga ana e nxënësve elementet përbërës të një autobiografie.

2.7. Përvojat botërore për organizimin e përmbajtjes së kurrikulës.

Siç e prekëm më lart, aty nga fundi i viteve '80 dhe pikërisht në vitin 1987, nga specialistët dhe didaktët e lëndëve të gjuhës shqipe dhe leximit letrar, u përpunua ideja për një organizim të ri të strukturës dhe përmbajtjes së këtyre lëndëve. U pa e nevojshme që programet dhe tekstet “**të mos mbeteshin prapa përvojës europiane**”¹⁴⁹. u mëtua të ndryshoheshin parimet didaktike dhe karakteri i strukturës së përmbajtjes.

Deri në ato vite lënda e gjuhës shqipe ishte organizuar në bazë të parimit drejtvizor ose linear. Kështu, në ciklin e lartë, në klasën e pestë dhe të gjashtë jepeshin konceptet morfologjike, fjalëformuese dhe drejtshkrimore; pjesët e ligjëratës, që nga emri deri te pasthirrma (lidhëzat zhvilloheshin në klasën e tetë, sepse i bashkëngjiteshin studimit të fjalisë së përbërë). Në klasën e shtatë niste udhë sintaksa. Në fillim njohuritë sintaksore të fjalisë së thjeshtë (gjymtyrët kryesore dhe të dyta; fjalitë njëkryegjymtyrëshe dhe gjymtyrët e veçuara). Në klasën e tetë zhvilloheshin njohuritë për sintaksën e fjalisë së përbërë.

Ky konceptim, pa dyshim i veçantë, ishte një mënyrë e re e organizimit me rimarrje të njohurive gjuhësore. Pikërisht ky këndvështrim mund të shmangte edhe tendencën që ishte konstatuar deri në ato vite, për të ashtuquajturën “analizë formale gramatikore”.

Le të trajtojmë kuadrin konceptual të organizimit të përmbajtjes së “kurrikulës horizontale dhe vertikale”, që nisi në Sh B A dhe vijoi në Europën perëndimore në shekullin XX.

Ornstein dhe Hunkins e shohin hartimin e kurrikulës si një kompozim të përbërësve dhe elementeve mbi dy përmasa “*organizative themelore: horizontale dhe vertikale*”¹⁵⁰

Sipas konceptit të tyre organizimi horizontal e angazhon hartuesin e kurrikulës me konceptet e shtrirjes dhe të integritimit, domethënë, me organizimin njëra pas tjetrës të kapitujve, temave dhe njësive mësimore. Ndërsa organizimi vertikal është ndryshe: sipas tyre, kjo mënyrë organizimi “*ka të bëjë me vendosjen gjatësore të elementeve të kurrikulës*”. Pra programet dhe tekstet hartohen në mënyrë të tillë që të njëjtat tema prezantohen dhe trajtohen në vitet në vazhdim të shkollimit, por në nivele më të thelluara

¹⁴⁸ Gj. Zhei, N. Xhafka. “Leximi letrar 6” Tiranë, 1991. f. 219

¹⁴⁹ Shih më gjerë M. Çeliku “Çështje të gjuhës standarde” Tiranë, 2006, ku, gjatë vlerësimit të teksteve të këtyre viteve shkruan “Është meritë e autorëve të teksteve të reja dhe të drejtuesve të ekipit, që kanë marrë përvoja europiane, sidomos arrijtet franceze dhe rumune”.

¹⁵⁰ A. Orstein, F. Hunkins, “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”, Tiranë, 2003. f. 350

dhe më të hollësishme. Këto modele të organizimit të kurrikulës Bruneri i quan “kurrikula spirale”

Kur flasim për mënyrën e shtjellimit të përmbajtjes, ky është një pohim që ka të bëjë me lidhjet ndërmjet përbërësve dhe elementeve të kurrikulës. Ndaj specialistët, kur shqyrtojnë modelin e kurrikulës, duhet të vëzhgojnë raportet në disa aspekte, si: shtrirjen, renditjen, vazhdimësinë, integrimin, baraspeshën,

Sipas Ornstein për të krijuar një model të gjerë kurrikule, në radhë të parë duhet të shqyrtojnë përbërësit e kurrikulës për të matur:

- sa i përmbush kjo përmbajtje objektivat e parashikuara?
- si përshtaten aftësitë e nxënësve sipas të dhënave të përftuara?
- si trajtohen proceset kryesore të të menduarit?
- sa i nxisin ato interesat e nxënësve?
- sa janë të realizueshme në raport me kohën?
- sa janë të baraspeshuara në raport me përmbajtjen?

Për çështjen e shtrirjes së kurrikulës dhe raportet që duhet të kenë komponentët përbërës me përmbajtjen, studiuesit dhe hartuesit e kurrikulave kanë parashtruar mendime dhe kanë ballafaquar argumente.

Kështu Tiler, kur përcakton modelin e një kurrikule, sugjeron se kjo duhet vlerësuar kryesisht të “*gjerësia dhe thellësia e përmbajtjes*” së saj, domethënë, në shtrirjen e saj. Në librin e tij “*Parimet bazë të kurrikulës*”, ai pohon se “*shtrirja e kurrikulës përbëhet nga: përmbajtja, temat, përvojat e mësuesit, dhe pikëlidhjet organizuese që përfshihen në planin arsimor*”¹⁵¹

Xhon Gudlad dhe Xhixin Su, kur përkufizojnë shtrirjen, ata kanë parasysh, jo vetëm thellësinë dhe gamën e përmbajtjes që do t’u ofrohet nxënësve, por edhe “*larminë dhe llojet e përvojave arsimore që krijohen për angazhimin e nxënësve në procesin e të mësuarit. Ata shkojnë edhe më tej duke trajtuar shtrirjen si domosdoshmëri, ku të gërshetohen elementet njohës të të mësuarit me elementet emotive dhe e emërtojnë “të mësuarit shpirtëror”*”¹⁵²

Doll shtrirjen e kurrikulës e lidh me mënyrën e administrimit të objektivave. Përcaktimi dhe përzgjedhja e objektivave përbën një sfidë për modelin e shtrirjes. Për Doll-in, kjo është arritja e konsensusit, sepse kategoritë e zgjedhura të përmbajtjes kanë rëndësi më të madhe arsimore se ato dytësoret.

Për Herbert Spenser sfida e përcaktimit të shtrirjes së kurrikulës i ka rrënjët te pyetja themelore: “Çfarë dije ka më shumë vlerë?”

Gjithsesi për çështjen: “A duhet të përcaktohet struktura e përmbajtjes nga shkalla e zhvillimit psikomotor të fëmijëve?” Studiuesit rrahin në një pikë. Për këtë tradita ka treguar se çështjet e përmbajtjes kanë tërhequr vemendjen më të madhe. Pra, që dukuritë të jenë në koherencë me zhvillimet psiko-motore të nxënësit, duhet të merren vendime që përcaktojnë se: Çfarë temash do të përfshihen? Cilat do të jenë faktet? Cilat do të theksohen më tepër? Si do të jetë vazhdimësia? Sa do të ruhet baraspesha?

Kohët e fundit është bërë kujdes për çështjet e trajtimit të fushës emotive, të lidhura këto edhe me aspektin njohës, që merren si vlerë për renditjen dhe organizimin e kurrikulës.

¹⁵¹ Shih më gjerë, A. Ornstein, F. Hunkins, “*Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet*”, Tiranë, 2003. f. 351

¹⁵² Po aty. f. 352

Taba tërheq vemendjen për hartimin e programeve dhe teksteve se jo rrallë nuk është mbajtur parasysh ky kriter. Sipas saj, gjatë shtrirjes së përmbajtjes duhet përqëndruar vëmendja te zhvillimet shkallë-shkallë të proceseve intelektuale, pra të rendit të parimeve psiko-motore. Ciklet e ndryshme të shkollimit kërkojnë strukturë shpërndarjeje të larmishme.

Janë pranuar tashmë katërcipërisht idetë e strukturuar nga Smith, Stenli dhe Shors¹⁵³ për shtrirjen e kurrikulës. Ata nënvizojnë se parimet kryesore ku duhet të mbështetet shtrirja e kurrikulave për arsimin bazë (dhe jo vetëm) duhet të jenë:

1. kalimi i të mësuarit nga më e thjeshta në më të ndërlikuarën,
2. të mësuarit praktik,
3. kalimi nga të mësuarit e së tërës, në të mësuarit e pjesës.
4. të mësuarit kronologjik.

2.7.1. Kalimi i të mësuarit nga më e thjeshta në më të ndërlikuarën

Organizimi i përmbajtjes me gërshetimin e koncepteve nga më e thjeshta në më të ndërlikuarën duket se përputhet më mire me nocionin e Brunerit për “kurrikulën spirale”. Për idenë e Brunerit ky parim është evident, por jo i vetëm. “Kurrikula spirale” gërsheton elementet e thjeshta me elementet e ndërlikuara, por këto lidhje duhet të jenë të ndërsjellta për çdo kapitull dhe disiplinë. Nxënësve duhet t’u paraqitet në fillim nocionet me të lehta, madje më konkretet, më pas, në klasat më të larta njohuritë pasurohen me përmbajtje më të vështira deri te konceptet abstrakte.

Për Brunerin është i rëndësishëm fakti që nxënësi t’i përvetësojë këto struktura dhe ide themelore “*ato duhen zhvilluar dhe rihvilluar sipas një “modeli spiral”*”¹⁵⁴, me thellësi dhe gjërësi në rritje në raport me përshkallëzimin e programit.

2.7.2. Të mësuarit praktik

Për të gjithë hartuesit dhe studiuesit e kurrikulave qëllimi më i hershëm ka qenë se sa është realizuar në një tekst ose program shkrija e teorisë me praktikën. Pavarësisht nga teoritë e shumta që diskutohen sipas llojeve të kurrikulave, për kurrikullën e gjuhës amtare është vënë në provë, jo vetëm raportit teori-praktik (si renditet teoria në raport me praktikën) por më tepër i është mëshuar faktit se sa dhe si është kontrolluar ky raport. Këto procedura kërkojnë që në rast se teoria është e besueshme dhe ka logjikë, atëherë ajo duhet të vihet në provë në mënyrë empirike. Në fillim ajo duhet të praktikohet në klasat e ulëta e mandej në klasat më të larta duke përfshirë eksperimentin dhe vëzhgimin.

Pyetjes se çfarë përfshin praktika e kurrikulës, Ornstein dhe Hunkins¹⁵⁵ i përgjigjen me kërkesën për debat. Praktikën ata e lidhin me kuptimin e objektivave, me përparësitë e shkollës, me nevojat e nxënësve, me punën dhe procedurat që mund të zbatohen në klasë etj. Për këta dy studiues “*zbatuesi i suksesshëm i kurrikulës është i aftë ta zhvillojë, ta*

¹⁵³ Po aty. f. 352.

¹⁵⁴ Po aty. f. 33

¹⁵⁵ Po aty. f. 353

zbatojë dhe ta vlerësojë kurrikulën”¹⁵⁶, domethënë, ai mund të përzgjedhë dhe të organizojë:

1. synimet dhe objektivat;
2. përmbajtjen;
3. metodat, materialet dhe mjetet didaktike;
4. përvojat dhe veprimtaritë e të mësuarit që janë të përshtatshme për nxënësit;
5. t’i vlerësojë këto procese.

2.7.3. Kalimi nga të mësuarit e së tërës, në të mësuarit e pjesës

Sipas Stenlit dhe Shors, ky parim kërkon mbështetje që shtrirja logjike e lëndës të lidhet fort me veçoritë e zhvillimeve psikomotore të nxënësve, me atë që thuhet ndryshe se si funksionojnë njerëzit në nivele të ndryshme të njohjes. Këta studiues mbështeten në kërkimet e Piazhësë për renditjen e përmbajtjes, ku është e rëndësishme të kihet parasysh etapat e të menduarit të fëmijës; kështu që radhitja e përmbajtjes në kurrikul të organizohet në mënyrë të tillë që koncepti fillimisht të prezantohet në formë të përgjithshme, pastaj të kalohet te pjesët përbërëse.

Bashkëlidhja në mënyrë organike e pjesëve me të tërën, krijon një model solid që mënjanon copëzimin e përmbajtjes duke evidentuar edhe rrugët në të cilat pjesët (kapitujt) mund të lidhen me njëra-tjetrën, por në të njëjtën kohë ruajnë edhe identitetin e tyre. Në qoftë se e përfytyrojmë të tërën si një bërthamë, ku ndërthuren shumë elemente teoriko-praktike, atëherë, ky variant bërthamë kërkon që orët e mësimit të programohen sipas një afati kohor. Kësisoj, mësuesi për pjesë dhe elemente të caktuara, duke i bashkëlidhur, mund të organizojë më mirë punën me nxënësit dhe t’i vëre në garë që të bëjnë detyra të cilat mbështetin fushat e bashkëlidhjes së pjesës me të tërën, pra të përmbajtjes në përgjithësi.

2.7.4. Të mësuarit kronologjik

Ky parim i organizimit të kurikulës ka të bëjë me paraqitjen vertikale të përbërësve të kurrikulës, si edhe me vazhdimësinë e ideve dhe shprehive të planifikuara, me hapat që do të ndërmerren për përpunimin e një vargu konceptesh ose strukturash çka do të përcaktonin renditjen e temave në kurrikul.

Në këto formate kërkohet pjesëmarrje dhe organizim të dy përbërësve kryesorë: informacionit dhe interpretimit. Prandaj kurrikula në këtë këndvështrim përfshin në vetvete *“lloje të veçanta informacioni dhe strategji të ndryshme për interpretimin e këtij informacioni ose të menduari për të”*¹⁵⁷

Në kurrikulat postmoderne të cilat në filozofinë e tyre kanë shtrirjen sipas *“të mësuarit kronologjik”*, studiuesit bashkohen në një pikë, duke njëmendësuar që në këto kurrikula, nxënësi do të nxitet më tepër për procesin përpunues të realitetit gjuhësor për të arritur të kuptuarit *“duke e përdorur gjuhën, jo që ta përfaqësojë realitetin, por më tepër që ta ndërtojaë atë”*¹⁵⁸

¹⁵⁶ Po aty, f. 356

¹⁵⁷ M. Gjokutaj. *“Didaktika e gjuhës shqipe”*. Tiranë, 2009. f. 47.

¹⁵⁸ Po aty, f. 48

III. INTEGRIMI DHE TË NXËNIT

2.8. Kurrikula e integruar

Kurrikula e gjuhës shqipe, si gjymtyrë përmbajtësore e rëndësishme e shkollës, kërkon domosdoshmërisht mirëplanifikim si një tërësi me një bosht integrimi. Lidhja dhe ndërthurja e informacionit, gërshetimi i dukurive gjuhësore dhe letare me konceptet e fushave të tjera të jetës, e bëjnë nxënësin më të aftë, më logjik, për të marrë më shumë përgjegjësi në jetë.

Koncepti integrim u shfaq fillimisht në ShBA në vitet tridhjetë të shekullit që lamë pas. Shumë shpejt u përqaftua dhe u formësua si teori nga studiuesit dhe specialistët e edukimit. Mandej mori shtrirje dhe u përsos si pjesë përbërëse e teorisë së edukimit edhe në Evropën Perëndimore.

Në shtypin pedagogjik shqiptar, koncepti i lidhjes ndërlëndore, si refleksi i parimit dialektik për gërshetimin të koncepteve dhe dukurive u pasqyrua në fillim të viteve pesëdhjetë të shekullit XX. Kështu, në revistën pedagogjike “*Arsimi popullor*”, për problemet e përvetësimit të gjuhës shqipe, ndër të tjera thuhet: “...për të lidhur mësimin e gramatikës ngushtë me mësimin e leximit letrar, të hartohen gramatika për shkollat shtatëvjeçare e të mesme, ku mësimi i gramatikës të jetë i shoqëruar e i lidhur metodikisht me letërsinë artistike”.¹⁵⁹

Të tre korifejtë e pedagogjisë së edukimit botëror: Piazhët-i, Djui dhe Bruner-i, bashkohen në një pikë dhe përdorin termin *vazhdimësi* për të përshkruar kurrikulën spirale, me të cilën kuptojnë mundësinë që përmbajtja dhe operacionet mendore duhet të thellohen vazhdimisht “*duke i përdorur në formën gjithnjë e më të ndërlikuar*”.¹⁶⁰ Kjo ka të bëjë me atë që Taba e quan “*strategji e kurrikulës për të mësuarit produktiv*” dhe i ka rrënjët në idenë e Piazhësë “*të sintezës së përvojave me nivele*”.¹⁶¹

Piazhët-i (1896-1980) intergrimin e sheh si proces të njohjes. Për këtë filozof të teorisë së edukimit përvetësimi i koncepteve është gërshetim i përvojave të reja me ato ekzistuese. Ai përfaqëson bashkërendimin e përvojave të nxënësit në mjedisin që e rrethon dhe në situatat që drejtohet.

“*Integrimi ka të bëjë me lidhjet horizontale të përvojave të kurrikulës dhe do të thotë që organizimi i përvojave duhet të njehësohet në raport me pjesët e tjera të kurrikulës që mësohen në shkollë dhe që nuk duhen të shkëputen nga njëra-tjetra. Ose të mësohen si një kurs i vetëm të veçuara nga pjesët e tjera të lëndëve.*”¹⁶²

¹⁵⁹ “*Arsimi popullor*”. nr.2.1952.f.281

¹⁶⁰ Shih më gjerë, Gerard. F. “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore*”. Tiranë. 2003. f. 72

¹⁶¹ Po aty. f.72

¹⁶² Yeromi Bruner, “*The process of edukacion*” (procesi i arsimit) int.

Integrimin Piazhët e shëh si një nga tri metodat e organizimit të mësimdhënjes dhe nxënies. Dy të tjerat janë *vazhdimësia* dhe *vijueshmëria*.

Vazhdimësia kërkon që kurrikula duhet “*të zotërojë përsëritje vertikale; domethënë, shprehitë dhe konceptet duhen të rimeren në mënyrë periodike*” dhe duhet të kenë “*mundësi të vazhdueshme që këto shprehi të ushtrohen*”.¹⁶³

Një kurrikul që përshtat metodën e vijueshmërisë duhet të përfshijë zhvillimin progresiv të të kuptuarit dhe “*çdo përvojë pasardhëse të ndërtohet mbi atë pararendëse, si dhe të depërtojë më thellë e më gjerë në çështjet e përfshira*”.¹⁶⁴

Për Bruner-in “*të mësosh si lidhen gjërat do të thotë të mësosh strukturën e njohjes*”.¹⁶⁵ Në këtë rast ai mbështet idenë e Piazhët për përvetësimin dhe përshtatjen.

“*Nxënësi që arrin të kapë si lidhen më njëra-tjetrën pjesët e informacionit brenda një fushe lëndore është i aftë të lidhë vazhdimisht dhe në mënyrë të pavarur informacionin shtesë me një fushë studimi*”.¹⁶⁶

Një koncept gjuhësor dhe letrar nuk duhet të vështrohet i veçuar. Ai duhet parë i lidhur me dukuri të tjera të përmbajtjes. Hartuesit e programeve duhet të kërkojnë dhe të gjejnë fije lidhëse të zbatueshme në situata të tjera. Të mësuarit e diçkaje nuk duhet të mendohet si fundi i të mësuarit, por, siç sugjeron Xhon Djui, konceptet “*duhet të lidhen me aspekte të tjera të përmbajtjes dhe duhet të jenë aq të gjera sa të zbatohen në probleme ose situata të tjera*”.¹⁶⁷

Bruner-i e zgjeron më tej idenë dhe analizon modelin e “*kurrikulës spirale*” që mbështetet mbi parimin “*të mësuarit e mëparshëm është bazë për të mësuarit pasardhës*”.¹⁶⁸ Kjo ka të bëjë me vazhdimësinë, me hierarkinë e parashtrimit të koncepteve. Të mësuarit duhet të jetë i vazhdueshëm, përmbajtja lidhet me një bazë dhe ngrihet mbi të. Nga një vit në tjetrin nxënësi mund të rimarrë konceptet në situata dhe kontekste të tjera.

Bruner-i ndoshta ndikohet edhe nga Djui, i cili përdor termin “*vazhdimësi në të mësuar*”¹⁶⁹ për të shpjeguar se një koncept që është përvetësuar sot mund edhe duhet të përdoret si “*instrument*” për të kuptuar dhe për t’u detajuar më tej me elemente të rinj.

Në këtë këndvështrim integrimi në gjuhën shqipe duhet parë në dy plane:

- Sa është realizuar integrimi brënda katër linjave që ngërthen kjo kurrikul: “*Të lexuarit*”, “*Të shkruarit*”, “*Të folurit*” dhe “*Njohuri gjuhësore*”.
- Sa dhe si janë shtrirë konceptet gjuhësore dhe letrare me përmasat globale gjithëpërfshirëse, jo vetëm si shkencë humane por edhe më gjërë.

¹⁶³ Orstein. A. “*Kurrikula bazat, parimet dhe problemet*”, Tiranë 2003, f.160

¹⁶⁴ Po aty., f.160

¹⁶⁵ Po aty.

¹⁶⁶ Po aty

¹⁶⁷ John Djui, “*EkspërIENCE and edukation*” (Përvoja dhe arsimi) int.

¹⁶⁸ Orstein. A. “*Kurrikula bazat, parimet dhe problemet*”, Tiranë 2003, f.160

¹⁶⁹ Po aty, f.160

Integrimi kërkon që përveç punës për përfshirjen dhe aftësimin e nxënësve për komunikim gjuhësor dhe letrar të ndërthuren edhe elemente të shkencave të tjera shoqërore si histori, gjeografi, arte, ku konceptet mund të zbulohen njëkohësisht. Kjo nuk duhet parë si sugjerim apo praktikë e izoluar në kushtet e zhvillimit të shoqërisë sonë. Këto elemente të trupëzuara në kurrikul lehtësojnë integrimin efektiv. Pra hartuesit e kurrikulave duhet t'i përgjigjen pyetjes: Sa dhe si e vlerëson botën nxënësi nëpërmjet këndvështrimeve të tij? Si organizohen dijet njerëzore të para si strategji për të mësuarit.

Gerard-i veçon katër karakteristika bazë të strategjive integrale:

1. Situata duhet të jetë maksimalisht afër reales me të cilën nxënësi mund të ndeshet në jetë. Ajo realizon funksione sociale.
2. Situata ndërlikohet kur ajo përfshin në vetvete si informacion të domosdoshëm, ashtu edhe atë të dorës së dytë.
3. Situata përfshin në vetvete njohuritë e përfituara në etapat e mëparshme.
4. Situata kërkon një nivel të lartë të njohurive.¹⁷⁰

Hartuesit e teksteve të kurrikulës së gjuhës shqipe e kanë parë të lidhur elementin e rimarrjes me gërshetimin e njohurive të mëparshme dhe përvojat e nxënësve. Le ta konkretizojmë me një shembull:

Poezinë lirike të peizazhit “*Mbramja*” të Esat Mekulit, autorët e tekstit “Gjuha shqipe 8”¹⁷¹ e kanë vendosur para temës “*Përshkrimi objektiv dhe përshkrimi subjektiv*” që është në linjën “*Të shkruajmë*”. Nxënësi futet në një situatë midis reales dhe imagjinare. Imazhi dhe lëvizjet e ngadalta bëhen të prekshme. Aparati pedagogjik i tekstit paraqitet në një formë të tillë që nxënësi të mos parashtrijë thjesht një listë karakteristikash të njohura për lexuesin.

Objektivi i orës së mësimit nuk kërkon një ilustrim të rëndomtë të realitetit, por u drejtohet disa teknikave shprehëse si:

- Të parashtrijë mendimet dhe gjykimet personale.
- Të shprehin gjendjen shpirtërore
- Të përdorin mjete stilistike: epitete, krahasim, metaforë
- Të shpirtëzojnë sendet dhe objektet.

Brumer-i aktin e të mësuarit e lidh me tre procese: “*përvetësimin, shdërrimin, vlerësimin*”.¹⁷²

Një informacion mund të jetë i ri, por mund të zëvendësojë dhe të plotësojë një informacion të fituar më parë dhe nxënësi (subjekti) mund ta përpunojë ose ta përmirësojë më tej. Përvetësimi është përthithja e informacionit të ri.

¹⁷⁰ Shih me gjerë, Gerard. M, “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore*”, Tiranë, 2003, f. 74

¹⁷¹ Petro. R, Metani. I, Çerpja. A, “*Gjuha shqipe 8*”, Tiranë, 2007, f. 67

¹⁷² Yeromi Bruner. “*The proces of edukation*”. int.

Kurrikula mund të përdorë si proces të njohjes shndërrimin, pra përpunimin e informacionit. Ky i fundit duhet të jetë i tillë që të nxitet te nxënësi kjo aftësi, që koncepti të ngrihet mbi të parin, të shkojë më tej. Ky proces gërshetohet me përshtatjen.

Edhe vlerësimi duhet të konsiderohet i rëndësishëm nga hartuesit e kurrikulës për të përcaktuar që, nëse, informacioni i cili është parashtruar në tekst, është përpunuar apo jo në mënyrë të tillë që të bëhet i përshtatshëm për zgjidhjen e një detyre apo problemi.

2.8.1.Integrimi dhe kompetenca gjuhësore

Disa studiues të kurrikulave kompetencën komunikative e shohin si një mundësi të shfaqjes së integritit, madje vetë integrimi është në vetvete një shprehje e të gjitha karakteristikave të kompetencës gjuhësore. Për Bosman-in *“kompetenca komunikative ushtrohet në një situatë të integruar”*¹⁷³, e thënë ndryshe, mbi një situatë komplekse, që përmban në vevete si informacionin thelbësor, ashtu edhe atë të dorës së dytë.

Prof.dr. Gjovalin Shkurtaj aftësinë për të prodhuar dhe për të kuptuar mesazhe, që është funksioni kryesor i gjuhës nuk i sheh vetëm në anën leksikore dhe gramatokore, por edhe në një *“sërë aftësimesh jashtëgjuhësore, kulturore, etnografike, shoqërore”*.¹⁷⁴

*“Kompetenca komunikative,- vijon profesor Shkurtaj,- kërkon që folësi të dijë ta prodhojë mesazhin në përputhje me situatën e dhënë dhe të dijë ta përfshijë atë në kontekstin përkatës, të dijë ta përdorë në vijim dhe alternativisht mjetin themelor gjuhësor dhe kodet e tjera ndihmës të tij si: lëvizjet, qëndrimet, mimika etj. dhe, sidomos të ketë zotësinë që të kalojë nga një varietet gjuhësor në tjetrin”*¹⁷⁵

Sidomos në lëndën e gjuhës shqipe, kompetenca komunikative duhet të paraqitet në një tërësi veprimesh për të cilat kërkohet integrimi, jo thjesht bashkim të ideve dhe shprehive të mëparshme. Nga kjo shkrirje duhet të përftohet një produkt me vlerë, që përfaqëson integrimin e tyre.

Përmbajtja e informacionit të prodhuar përbën një mesazh, por duhet të synohet dhe të kërkohet një mesazh i shkoqur (eksplicid). Analiza që i bën profesor Shkurtaj përbën thelbin e konceptit. *“Mesazh i shkoqur (eksplicid) apo manifesti është një prodhim i situatës specifike të ndërveprimit dhe të synimit gjuhësor, prandaj edhe është i pandashëm nga rezultati dhe nga efekti i ndërveprimit”*.¹⁷⁶

Një objektiv i integruar duhet të jetë i lidhur edhe me shprehite afektive dhe krijuese për të gjitha nivelet e nxënësve, të drejtuara për zhvillimin e punës së pavarur. Kështu, në temën *“Prijësit shpirtëror të Nolit”*¹⁷⁷, nxënësit vihen në situata të larmishme për modele udhërrëfyese: nga njerëzit e familjes, nga personazhet e librave, nga njerëzit e mëdhenj të kulturës, nga fusha e sportit, e muzikës, e shkencës, e politikës, e historisë etj.

¹⁷³ Gerard. M, *“Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore”*, Tiranë, 2003, f. 256

¹⁷⁴ Shih me gjerë. Shkurtaj.Gj. *“Sociolinguistika”*, Tiranë, 2005. f.123

¹⁷⁵ Po aty. f.124

¹⁷⁶ Po aty. f.130

¹⁷⁷ Petro. R, Metani. I, Çerpja.A. *“Gjuha shqipe 8”*, Tiranë, 2007, f.132

Nxënësit nxiten të gjejnë burime dhe të dhëna biografike dhe vendosen në grup në situata ndërvepruese. Situatat lidhen me lëndë të ndryshme që janë zhvilluar në klasë ose informacione të tjera, që nxënësi i ka fituar në rrugë të ndryshme: histori, art, sport, politikë, shkencë etj.

Për ta konkretizuar mund të marrim si shembull nga linja “*Të lexojmë*” temën me titull “*Plaku i malit shtegtar*”¹⁷⁸. Autorët kanë bërë një përzgjedhje që lidhet me shprehitë afektive dhe krijuese. Aparati pedagogjik i tekstit kërkon mesazhe që lidhen me vullnetin, gjendjen shpirtërore, sjelljen. Fantazia nxitet nga realiteti dhe ushqen legjendën.

Pas temës “*Kur isha fëmijë*”, autorët e tekstit “*Gjuha shqipe 7*” (Shtëpia botuese “Morava”)¹⁷⁹ kanë radhitur temën “*Flasim për sjelljet tona*”, me një aparat pedagogjik të pasur, ku kërkohet që nxënësit të futen në situata të ndryshme komunikative, si: pendimi, kërkesa, ndëshkimi, toni i zërit, sjelljet, fjalët. etj

Një kurrikul ka një vëllim të caktuar konceptesh dhe njohurish. Ne rastin tonë, në lëndën e gjuhës shqipe, organizimi i programit është konceptuar i ndarë në katër linja, që përkohet me shprehitë komunikative: “*Të dëgjuarit dhe të folurit*”, “*Të lexuarit*”, “*Të shkruarit*” dhe “*Njohuri gjuhësore*”.

Donald Orlich dhe Robert Herder itegrimin e shohin më tepër në metodë. Të gjitha lëndët mund të shpjegohen dhe të mësohen në mënyra të ndryshme, por informacioni duhet të parashtrahet në mënyrë të tillë që të rriten aftësitë e të menduarit. Në kontrast me metodat që trajtojnë një koncept të veçantë, apo një program të veçantë, “*një metodë e integruar e shpjegon “të menduarit” duke përfshirë të mësuarit e aftësive brenda përmbajtjes së lëndës që shpjegohet*”¹⁸⁰

Ja një shembull që ilustrin trajtimin e integritimit në metodë: Në “*Gjuhën shqipe 7*”¹⁸¹, për linjën “*Të shkruajmë*” parashikohet tema “*Udhëzuesi turistik*”. Hapësirat dhe mundësitë për t’i përcuar te nxënësit konceptet dhe, më kryesorja, për t’i përfshirë nxënësit në situata ndërvepruese janë të shumta. Një mënyrë e gërshetimit të aftësive të të menduarit dhe të përmbajtjes do të ishte që nxënësit të përgatisin postera, grafika, harta, foto, tablo. Nga burime të ndryshme ata mund dhe duhet të sjellin të dhëna gjeografike, ekonomike dhe sociale, mund të shprehin edhe qëndrime të ndryshme. Nga kjo prurje nxënësit përpunojnë lëndën dhe nxjerrin përfundime, mund të ngrenë hipoteza dhe të argumentojnë parashikimet e tyre. Përmes vëzhgimeve, grumbullimeve të materialit, përzgjedhjes së tij dhe kompozimit me fantazi, nxënësit arrijnë në përfundime dhe përgjithësime. Suksesi i kësaj ore mësimi varet nga theksi që i jepet gjatë procesit dhe mënyrës së paraqitjes, nga aftësitë gjithëpërfshirëse të mësuesit.

¹⁷⁸ Gjokuatj. M, Ballhysa.A, “*Gjuha shqipe 7*”, Tiranë, 2006. f.123

¹⁷⁹ Gjokuatj. M, Ballhysa.A, “*Gjuha shqipe 8*”, Tiranë, 2007. f.93

¹⁸⁰ Orlich. D, Herder. R, “*Strategjitë e të mësuarit*”, Tiranë, 1995. f.286

¹⁸¹ Petro. R, Metani.I, Çerçepja.A, Vreto.Sh. “*Gjuha shqipe 7*,” Tiranë, 2006.f.98

Nxënësi shkathtësohet në të gjithë ecurinë e të menduarit duke filluar nga shkalla më e ulët e vëzhgimit dhe e klasifikimit, deri më shkallën më të lartë të dallimit të gjykimeve që kanë lidhje ose jo me problemin.

Përkrahësit e kësaj teorie (Bejer 1985, Solomon 1987) e pasurojnë më tej këtë tendencë duke veçuar se *“zbatimi me cilësi i çdo subjekti për të spjeguar një sërë procesesh mendore është forca kryesore e trajtimit të integruar”*¹⁸²

Integrimi brenda një kurrikule nuk do të mjaftohet vetëm me zgjedhjen e temave dhe përjasjen e tyre sipas problematikave. Është e rëndësishme të konceptohet si një proces që formësohet hap pas hapi, nëpërmjet gërshetimit hallkë pas hallkë të njësive mësimore. *“Duhet nisur nga kjo situatë reale, funksionale dhe kuptimplote - sugjeron M. Gerard-i, - goftë edhe sikur ajo të jetë komplekse”*.¹⁸³

Për të realizuar të nxënit e integruar nuk është e domosdoshme që t'i përmbahemi me përpikmëri parimit që të nxësh do të thotë se duhet nisur gjithmonë nga e thjeshta për të shkuar te e përgjithshmja. Nxënësit duhet të futen në situata të ndërlikuara, për një të menduar krijues dhe kritik. Mësuesi këtu mund të zbulojë shkallën e njohurive të nxënësve.

Në temën *“Qytetërimi dhe turizmi”*, *“Gjuha shqipe 8”*¹⁸⁴, nxënësi nxitet për kërkime dhe fantazi: Kërkon fakte dhe kuriozitet të tjera për vende me turizëm të zhvilluar. Përqasen realitetet dhe mundësitë e zhvillimit të turizmit në vendin tonë. Diskutohet për dukuritë e qytetërimit të lashtë. Nxënësi nxitet për të kërkuar informacion për bashkëjetesën, integrimin, zbulimin e hapësirave për veprimtari kulturore, globalizimin, por edhe diskriminimin, kuriozitet për mrekullitë e botës etj.

Hartuesit e teksteve të kurrikulës alternative kanë paraqitur një lëndë të bollshme, që ngacmon fantazinë e nxënësve dhe e vë mësuesin në situata krijuese. Gjithsesi, për të përshtatur dhe integruar njohuritë gjuhësore dhe letrare në radhë të parë duhet të ndryshojë mendësia e mësuesve, por duhet familjarizur edhe nxënësit, të cilët duhet të mësojnë gradualisht të zgjidhin detyra që kërkojnë mundësi gjetjeje dhe operacione praktike.

Përdorimi i metodave integruese kanë edhe përparësi të tjera. Teoricienë të ndryshëm kanë përkrahur Hidgard-in dhe Boner-in (1966) që këshillojnë një mësimnxënie të integruar mbi bazën e ndryshimeve efektive të të mësuarit. Duke marrë për bazë këto parime Yeromi Bruner i përdori këto modele për t'i çuar më tej programet e reformës arsimore në vite 1960-1970 në ShBA, duke pohuar se *“kuptimi i subjektit do të thotë të mendosh si një praktikant i këtij subjekti”*.¹⁸⁵ Këto ishin programe të orientuara që e

¹⁸² Shih me gjerë, Orlich, D, Herder. R. *“Strategjitë e të mësuarit”* Tiranë, 1995. f.286

¹⁸³ Gerard, M, *“Hartimi dhe vlerësimi i teksteve”* Tiranë, 2003. f.254

¹⁸⁴ Gjokuatj.M, Ballhysa.A, *“Gjuha shqipe 8”* Tiranë, 2007. f.85

¹⁸⁵ Yeromi Bruner. *“The proces of edukacion”*, Int.

shpjegonin përmbajtjen e lëndës duke i ndihmuar nxënësit që të mendojnë edhe si biologë, gjeografë, historianë, etnografë, muzikologë, antropologë, matematicienë etj.

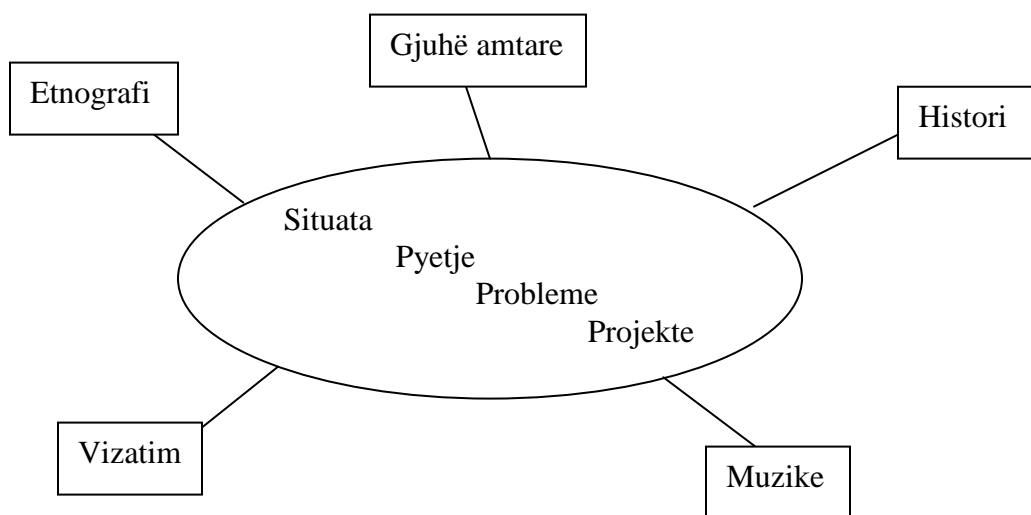
Kritikët e modelit të integruar të mësimdhënies e pranojnë domosdoshmërine e hartimit të kurrikulës me këndvështrime integrale, por janë mosbesues te puna e mësuesit. Jo të gjithë mësuesit e kanë dëshirën dhe pasionin e duhur. Gjithmonë aftësitë dhe fantazitë janë të pabarabarta. Këta vërejnë se “*ta bësh çdo mësues përgjegjës për të gërshetuar aftësitë me përmbajtjen, nuk jep asnjë siguri se çfarë aftësish duhet mësuar.*”¹⁸⁶ Gjithashtu kritikët argumentojnë se zbulimi i përmbajtjes zvogëlohet kur vihet theksi mbi aftësitë e të menduarit.

Përgjigjet ndaj këtyre kritikave thonë se aftësimi për të menduarit kritik duhet të jetë i ndërthurur sistematikisht në programet mësimore duke siguruar zbulimin e nevojshëm të përmbajtjes në sasi dhe cilësi. Të nxitësh mësimdhënien e integruar në një kurrilul do të thotë të kujdesesh për aftësimin dhe zhvillimin e teknikave të të mësuarit efektiv. Kjo kërkon ndërthurje dhe zgjidhje krijuese të situatave, duhet të sigurohet pavarësi në të menduarit e nxënësve. Nxënësi nuk duhet të bazohet vetëm te teksti për dhënien e njohurive. Që të priten rezultatet më të larta në të gjithë treguesit e të menduarit kërkohet gjithëpërfshirje dhe drejtim krijues. Një mësimdhënie e tillë siguron integrim të aftësive brenda të gjitha orëve. Nga ana tjetër të menduarit e përgjithshëm dhe efektiv lidh në të njëjtën kohë një grup aftësish.

Në Greqinë e lashtë nuk kishte ndarje të njohurive në lëndë. Aristoteli, mësuesi i Aleksandrit të Madh, i trajtonte njëkohësisht: filozofinë, shkrimin, leximin, matematikën, gjeografinë, logjikën. Me kalimin e kohës konceptet u njësuuan, gjë që çoi në mundësinë e strukturimit të dijeve. Por shpesh nxënësi nuk di të vlerësojë lidhjet ndërmjet tyre. Në vijim të këtij mendimi, hartuesit e teksteve duhet t’i parashtrijnë konceptet në mbështetje të metodave integrale.

Ja si mund të paraqiten grafikisht parashtrimi për temën “*Qytetërimi dhe turizmi*” (Gjuhë shqipe 8)

¹⁸⁶ Orlich, D, Herder. R. “*Strategjitë e të mësuarit*”, Tiranë .1995. f.287



Në temën “*Udhëtimi turistik*” “*Gjuha shqipe 8*”¹⁸⁷, nxënësi për t’iu përgjigjur pyetjeve, duhet të kërkojë e të gjejë informacionin e domosdoshëm nga fusha e etnografisë, historisë, gjeografisë, artit të aplikuar, për piramidat e Egjiptit të lashtë; i duhen njohuri matematike, fizike etj. Këtu të gjitha lëndët duhet të integrohen në kuadrin e një projekti. Një temë e caktuar shërben si pikënisje për përjasjen e disa koncepteve. Nxënësi vendoset në situata komplekse, në të cilat kërkohen dije, shprehi dhe qëndrime që lidhen me shumë disiplina mësimore.

3.5. Përshtatja e integruar e dijeve në tekst

Ka pasur edhe teoricienë që e kanë parë me dyshim menaxhimin integruar, duke veçuar se kjo metodë nuk “*ka aftësi për një arsytim të përgjithshëm, veçse në mënyrë artificiale*”¹⁸⁸.

D’Hainaut-i rreket të vërtetojë se kjo metodë, ndonëse “*është thellësisht motivuese dhe elastike, përmban disa rreziqe po që se në procesin mësimor ajo përdoret në një mënyrë ekskluzive, sepse e ka të vështirë të plotësojë kërkesat e një ndërtimi hap pas hapi të mësimi*”¹⁸⁹

Sigurisht, nxënësi, në përshtatje me moshën, vëzhgon, ngre hipoteza, nxjerr përfundime duke menduar, por natyra e këtyre aktiviteteve është thelbësisht e ndryshme në lëndë dhe disiplina të ndryshme. Kështu, vëzhgimi i një personazhi letrar, zbërthimi i botës shpirtërore të tij, është i ndryshëm nga shndërrimi gjuhësor i një shprehjeje frazeologjike,

¹⁸⁷ Gjokutaj.M, Ballhysa.A, “*Gjuha shqipe 8*”, Tiranë, 2007 f. 85

¹⁸⁸ Shih me gjerë, Gerard. M, “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve*”, Tiranë, 2003. f.260

¹⁸⁹ Po aty. f.261

ashtu si, një mendim filozofik, që nisat nga analiza e një ngjarjeje historike është i dallueshëm nga përfundimet që nxirren prej një cope leximi me përmbajtje shkencore. Ky ndryshim përcaktohet nga natyra e asaj që vëzhgohet dhe nga përdorimi i të dhënave. Këto përbëjnë faktorin bazë të njohjes dhe aftësive të përgjithshme të të menduarit.

Në këtë vështrim e mendojmë si gjetje përzgjedhjen e pjesës “*Manual i djaloshit ambientalist*”, “*Gjuha shqipe 9*”¹⁹⁰, apo “*Apokalipsi i Voskopojës*”, “*Gjuha shqipe 8*”¹⁹¹. Aty jepen informacione të pjesshme, të papërfunduara, parashtrihen shumë fakte dhe mbresa. Na vijim të tyre nxënësit duhet të japin fakte historike, dokumente, tablo; do të pasurojnë fjalorin me kuptime të dyta dhe të figurshme, do të kërkojnë të dhëna, fakte, shifra; do të përshkruajnë zhvillimet e ngjarjeve, do të japin hollësi për vendet historike dhe këto do të reflektohen me qëndrime emocionale të nxënësve.

Tekstet e reja të kurrikulës alternative të gjuhës shqipe (2004-2008) bazohen në këtë mënyrë të konceptuari. Ka një ndërthurje midis nevojave dhe interesave të nxënësve me problematikën e parashtruar.

Përzgjedhja dhe mënyra e parashtrimit të koncepteve gjuhësore dhe letrare mund të nxitë, por edhe mund ta pengojë integrumin e dijeve të fituara. Në procesin e paraqitjes dhe të kompozimit të çdo teme mësimi është e domosdoshme lidhja dhe varësia e koncepteve të reja me ato të njohura më parë. Në çdo tekst mund të matet dhe të vlerësohet niveli i përgatitjes për integrimin e njohurive të fituara

Gerard-i e zgjeron idenë se integrimi mund të arrihet “*nëpërmjet zhvillimit të koncepteve transversale*”¹⁹² Është fjala për kompetencat e një karakteri të përgjithshëm, të cilat mund të zhvillohen dhe të përdoren pavarësisht nga përmbajtja e lëndës me të cilën jepet.

Për të parë se sa është realizuar përshtatshmëria integruese e teksteve të gjuhës shqipe po japim një tabelë krahasuese të teksteve të gjuhës shqipe të klasës VIII nga dy shtëpi botuese: “Albas” dhe “Shkronjë pas shkronje”.

¹⁹⁰ Petro.R Metani.I, Çerpja.A. “*Gjuha shqipe 9*”, Tiranë, 2008. f. 8

¹⁹¹ Gjokutaj.M, Ballhysa.A, “*Gjuha shqipe 8*”, Tiranë, 2007 f. 79

¹⁹² Shih me gjerë, Gerard. M, “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve*”, Tiranë, 2003. f.261

TABELË
për zhvillimin e aftësive integrale

Lënda: Gjuhë shqipe klasa VIII. Viti shkollor 2007-2008

Nr	Zhvillimi i aftësive integrale	Shtëpia botuese “Albas”	Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronjë”	Diferenca
1	Aftësitë për hartimin e përmbledhjeve	18	16	+2
2	Aftësitë për të menduarit abstrakt	65	72	-7
3	Aftësitë për të menduarit kritik	105	97	-8
4	Aftësitë për përpilimin e skemave	25	25	-
5	Aftësitë për mbledhjen e informacionit	36	30	+6
6	Aftësitë për të hartuar me shkrim	90	90	-
7	Aftësitë për transformimin e njohurive	120	115	+5
8	Aftësitë për të vëzhguar	42	40	+2
9	Aftësitë për të përshtatur njohuritë	30	40	-10
10	Shprehitë për të vlerësuar	85	80	+5
11	Shprehitë për të kontrolluar rezultatin	120	128	-8
12	Aftësitë për të formuluar pyetje	65	47	+18
13	Aftësitë për të formuluar hipoteza	38	26	+12
14	Aftësitë për të kontrolluar gabimet	135	152	-18
15	Aftësitë për të paraqitur një plan	16	16	-
16	Aftësitë për të ritreguar	56	50	+6
17	Aftësitë për vetëvlerësim	44	56	-12
18	Aftësitë për të dhënë argument	70	81	+11

Shifrat për plotësimin e grafikut janë nxjerrë nga aparati pedagogjik i teksteve, si edhe nga mënyra e parashtrimit të koncepteve gjuhësore dhe letare në to.

Vërehen këto dukuri: 85% e temave të linjës “Të flasim dhe të dëgjojmë” janë paraqitur me një aparat pedagogjik që e afrojnë mësimin integruar, por kjo nuk vërehet në linjën “Njohuri gjuhësore”. Këtu rreth 8% e temave kanë elemente që nxisin një formim integruar. 78% e temave të linjës “Njohuri gjuhësore” i marrin shembujt nga pjesët letrare pararendëse. Në 56% të temave të linjës “Të lexojmë” situatat integrale janë të lidhura me shprehitë krijuese dhe ndjesitë shpirtërore.

INTEGRIMI DHE OBJEKTIVAT E ARRITJES

2.9. Integrimi - “domosdoshmëri” apo faktor konceptual

Studimi i marrëdhënieve të sistemit morfosintaksor në përjasje me zhvillimet e të folurit të nxënësve si funksion komunikimi në realitetin gjuhësor, që shfaqen në kurrikulat e gjuhës amtare, ka tërhequr vëmendjen e didaktëve dhe zbatuesve të kurrikulës.

Në platformën tonë studimore, duke iu referuar vëzhgimeve dhe eksperimenteve, jemi përqëndruar tek efektet që përcaktojnë zhvillimin e operacioneve mendore të nxënësve përmes përjetimeve emocionale, duke e gërshetuar me kontrollin e koncepteve morfosintaksore, si kërkesa të objektivave të arritjes. Zhvillimi i këtyre veprimtarive e ka përsosur strukturën organizative të orës së mësimit, për të kaluar në një përfundim të rëndësishëm, që konceptet morfosintaksore, si kategori e veçante, nuk mund të vështrohen jashtë kontekstit emocional, por duke vlerësuar te nxënësi ndjenjat dhe harkun e fantazisë. Si subjekt janë marrë nxënës të ciklit të lartë (klasat VI-IX) të shkollës 9-vjeçare.

Kurrikula e re alternative e gjuhës shqipe e hartuar e hartuar pas vitit 2006, që është konceptuar e ngjizur në një tekst të vetëm, përmes gërshetimit të katër linjave: “Njohuri gjuhësore”, “Të lexojmë”, “Të shkruajmë”, “Të flasim”, përveçse solli një risi në strukturë, kërkonte edhe një konceptim të veçantë në metodologjinë e mësimdhënies.

Forma e re e paraqitjes së teksteve, renditja e temave, objektivat e përmbajtjes dhe të arritjes, kërkonin një përshtatje koherente me teknikat dhe metodat “bashkëkohore”, por që, jo rrallë, merreshin të gatshme dhe në mënyrë të pastudiuar, siç e kemi vërejtur, për të ashtuquajturën “*domosdoshmëria e integritit*”.

Sot integrimi përbën një nga modelet më përfaqësuese të organizimit në kurrikulat e shkencave shoqërore, sidomos të gjuhës amtare. Si shumë studiues dhe zbatues të kurrikulave, jemi mbështetës të mendimit se integrimi përbën një faktor që ndikon dukshëm në natyrën përmbajtësore dhe konceptuale të një lënde të caktuar, që ndihmon efektshëm edhe për strukturat morfosintaksore, si edhe në përdorimin e tyre të drejtë gjatë ligjëritimit komunikativ. Për këtë arsye integrimi parashihet i domosdoshëm si proces në orën e mësimit.

Mirëpo jo rrallë ndodh që praktika të ndryshme, të nxitura më tepër nga mënyra e radhitjes tematike dhe për t'i mëshuar të paktën teorikisht problematikës në fjalë, situatat integruese përdoren në kontekste të papërshtatshme, duke u bërë shkas për një kontradiktë mes interesave psiko-emocionale të nxënësve dhe kërkesave të detyruara për të përcaktuar tipat morfosintaksorë.

Koncepti ynë për mundësitë e shumëllojshme të teknikave mësimdhënëse, që përcjellin te nxënësi jo vetëm variantin njohës paraprak të njësive morfosintaksore, por e zbuluar kjo nëpërmjet përjetimit emocional, ka motivuar këmbënguljen tonë për ta vërtetuar përmes ushtrimeve dhe testeve, të cilat i kemi praktikuar në një masë nxënësish, duke shfrytëzuar situata të reja mësimore.

Procesin e zhvillimit të kurrikulave të gjuhës amtare teoricienët dhe didaktët e shkollave perëndimore¹⁹³ e shohin dhe e vlerësojnë si një evoluim të pandërprerë, si një vazhdim dhe modifikim njëkohësisht, të komponentëve përmbajtësorë, duke shënuar synime të caktuara për hartimin, para së gjithash të programit gjuhësor, ku përfshihen edhe përbërësit morfosintaksorë.¹⁹⁴

Qasjet metodologjike dhe strategjitë e të mësuarit gjatë përpunimit të një teksti letrar kërkojnë një seleksionim perceptiv dhe vëzhgues, që do të thotë se nuk duhet të tentohet të shpjegohet çdo ngjarje në veçanti. Faktet dytësore dhe hollësitë e panevojshme nuk bëhen nxitëse për të formuluar pohime të përgjithshme apo për të krijuar situatë dhe atmosferë të natyrshme komunikative. Po kështu, analizat e imëta të dukurive morfosintaksore e zhvendosin vëmendjen e nxënësit nga përjetimi emocional i pjesës letrare, e largon atë nga gjykimi, kuptimi, shpjegimi dhe vlerësimi i tekstit letrar.

Opinionin pedagogjik dhe përvoja didaktike ka treguar se realizimi i një analize individuale të një teksti letrar, jo *“si mësim rregullash dhe simbolesh jashtë ndjenjave dhe emocioneve...”*¹⁹⁵ por në kushtet e natyrshme të një komunikimi të mirëfilltë, duke shfrytëzuar të gjitha mjetet e mundshme shprehëse, e ka përsosur strukturën organizative të orës së mësimi duke i vlerësuar nxënësit ndjenjat, emocionet, mendimet dhe fantazinë.

2.9.1. Përshkallëzimi integrues si drejtim strategjik i mësimdhënies

Konceptet gjuhësore dhe letrare që programohen, shtrihen dhe zhvillohen në tekstet e gjuhës shqipe me një synim dhe përpjekje për një përshkallëzim integrues. Por për vetë natyrën përmbajtësore dhe konceptuale, duhet pranuar se në tekstet letrare mbizotëron perceptimi emocional, ndërsa në temat gjuhësore përftohen procese njohëse (konjitive).

Duke i vëzhguar në këtë këndvështrim dukuritë, d.m.th. në bazë të ndryshesës së elementit njohës nga ai emocional, që buron nga natyra e konceptit, edhe zbatueshmëria e proceseve didaktike dhe të teknikave të veçanta të punës në orët e mësimi, do të kërkojnë në përputhje me karakterin, interesat dhe situatat e të mësuarit. Drejtimi i strategjive të mësimdhënies, si dhe aparati pedagogjik i teksteve, do të nevojiten të

193 A. Orstein, F. Hunkins, *“Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”*, Tiranë, 2003. f. 297

194 Shih më gjerë, M. Gjokutaj *“Didaktika e gjuhës shqipe”* Tiranë, 2009. f. 236-243. Këtë ide duket se e mbështet edhe prof. Gjokutaj gjatë analizës që i bën zhvillimit të kurrikulës së gjuhës shqipe, si këndvështrim historik të mësimi të gramatikës në shkollë: për strukturën e programeve, e përmbajtjes në vite, në kuadrin e aktualizimit të dijeve, interesave dhe prirjeve të programeve dhe teksteve, jo vetëm në pikëpamjen e brendisë, formave dhe mjeteve, por deri në përcaktimin e linjave dhe nënlinjave për studimin e gjuhës.

195 Sh. Rrokaj, *“Kurrikula dhe shkolla”*, nr. 2. Tiranë, 2002. f. 5

parashikohen të lidhura ngushtë me kriteret dhe veçantitë e përmbajtjes tematike. Për këtë shkak, ndoshta, teknikat, metodat, operacionet mendore, gërshetimet tematike, testet dhe vlerësimet në temat gjuhësore, marrin karakterin e mekanizmave, si një sistem treguesish dhe paradigmash, që shërbejnë për të arritur disa objektiva mësimore; ndërsa analiza e tekstit letrar ose, e thënë ndryshe, zbërthimi i vlerave ideoartistike, i realizon objektivat nëpërmjet një ndërveprimi komunikativ, të shumllojshëm duke marrë kështu tiparet e një sjelljeje.

Sot më shumë se kurrë, në shkencën e pedagogjisë dhe të didaktikës, i mësohet nevojës, ose më mirë të themi, domosdoshmërisë së integritit si proces, kjo, si në përmasat ndërlëndore ashtu edhe përmes linjave dhe nënlinjave brenda lëndës. Dhe ky, pa dyshim, është një proces që ndikon dukshëm tek nxënësit, nga i cili përftohet një realitet gjuhësor i perceptuar konkretisht, por edhe i imagjinuar njëkohësisht.

Brenda konceptiti të integritit, kur është kërkuar të gjykohet se ç'raport duhet të ketë në kurrikulën e gjuhës shqipe mes gjuhës si sistem komunikimi, si dukuri shoqërore, nga njëra anë dhe vendi që duhet të zërë analiza e fakteve gjuhësore, ose siç thuhet ndryshe metagjuha¹⁹⁶, ka patur ecuri dhe përparim, ashtu siç janë ngritur edhe kundërshti, deri më sot e gjithë ditën.

Dihet që kurrikula e gjuhës amtare, për vet natyrën dhe përmbajtjen programore, mbështetet në mundësi të ndryshme të të mësuarit duke përcjellë për te subjekti, te çdo nxënës, jo vetëm variantin njohës, paraprak të përmbajtjes së tekstit, pra të kuptuarit dhe të vlerësuarit të situatave të gjykimit dhe të argumentimit, qofshin këto të pajtueshme apo kundërshti. Në këtë mënyrë mësuesit do t'i duhet të motivojë nxënësit për t'i nxitur ata, që në mënyrë të pavarur dhe produktive të mundësojnë, të riprodhojnë dhe të përshtatin, të ritregojnë dhe të përsosin stilin e të shkruarit. Për të arritur këto, nuk mjafton vetëm aspekti njohës (konjitiv), bie fjala: rrjedha e ngjarjes apo hollësitë poetike të pjesës. Kjo është shumë pak. Në klasë janë tridhjetë nxënës dhe të gjithë, sipas filtrit të përjetimeve individuale, kanë nevojë ta ndjekin tekstin në të gjitha përmasat artistike, kulturore, përmes situatave shoqërore, social-psikologjike etj.

Mirëpo shpesh interesat dhe ndjenjat e secilit nxënës janë në raport të zhdrejtë me objektivat dhe standardet e arritjes së programit lëndor. Brenda orës së mësimi ekziston një kontradiktë mes interesave dhe drejtimit themelor të procesit arsimor dhe edukativ.

Ekspërimenti që ushtruam në disa shkolla të qytetit të Vlorës mëtonte të hulumtonte dhe të testonte idenë nëse në një kontekst me nxitje emocionale të pjesës letrare, ku nxënësi mund të shpreh dukshëm aftësitë e tij për të folur ose për të shkruar, është i natyrshëm dhe i efektshëm apo jo, kalimi në një kërkesë analize morfosintaksore të stisur për anësi të integritit.

196 Shih me gjerë, Sh. Rrokaj "Këndvështrime për mësimdhëien e gjuhës shqipe dhe letërsisë në shkollë". "Studime albanologjike" 1. 2011. f. 10

Gjithashtu përmes këtyre vëzhgimeve dhe testimeve jemi përpjekur të shtrojmë për diskutim dhe të argumentojmë katër çështje që kanë të bëjnë me kurrikulat e reja alternative të gjuhës shqipe, që janë:

- a. A janë objektivat mësimore në lëndën e Gjuhës shqipe vetëm sisteme treguesish paradigماش morfosintaksorë, apo kërkesa të ndërveprimit komunikativ?
- b. Integrimi kur përdoret si qëllim në vetvete rrezikon një deformim dhe një thyerje në mënyrën e sjelljes gjuhësore të nxënësit.
- c. Nëpërmjet vëzhgimeve dhe eksperimentimeve jemi përpjekur të vërtetojmë se përftimi i një konceptit morfosintaksor mund të sigurohet më mirë nga përmbajtja dhe aspekti njohës i pjesës letrare.
- d. Nga praktika kemi përzgjedhur qasje të efektshme të sugjeruara për zbërthimin e përmbajtjes në rrugë praktike.

Metoda e krahasim- përqasjes dhe eksperimentimi me 89 nxënës të rrethit të Vlorës na ka dhënë mundësi të arrijmë në disa përfundime, si:

- përsosja e strukturës së orës së mësimit në kurrikulën e gjuhës amtare nuk e pranon këndvështrimin e njëanshëm (vetëm si metagjuhë), por as përpjekjet deri tek caku për ta fetishizuar integrimin, për të bërë një “integrim” të stisur, edhe pse e kërkon kurrikula e re e bashkuar (Gjuhë shqipe – Lexim letrar),
- sugjerimet për tipat e ushtrimeve dhe zgjedhjen e modeleve të shndërruara në formë loje gjuhësore, paraqesin veprimtari të efektshme psiko-pedagogjike për konceptet morfosintaksore.
- Kampionë të këtij eksperimenti ishin nxënës të klasave VI-IX.
- Nxënësit e kishin lexuar dhe përpunuar artistikisht pjesët letrare, kishin realizuar me gojë dhe me shkrim detyra dhe praktika të pavarura rreth ngjarjeve dhe hollësive artistike të fragmenteve.
- U zgjodhën këto pjesë letrare: “*Tomka*” – Gjuha shqipe 6 – Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”, “*Pasqyra e dëshirave*” - Gjuha shqipe 7 – Shtëpia botuese “Albas”, “*Lumi i madh*” - Gjuha shqipe 9 – Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”.
- Në një fazë të caktuar të orës së mësimit, mësuesit e lëndës janë udhëzuar nga eksperimentuesi për të parashtruar në klasë pyetje me gojë ose me shkrim në formë testi apo ushtrime problemore për konceptet morfosintaksore të cilat kërkohen nga programi për nevoja të integritit.

Çfarë u vërejt gjatë vëzhgimit dhe testimit?

Pjesa letrare “*Pasqyra e dëshirave*” Xh. Rouling¹⁹⁷, ka një objektiv të mprehtë, që pas saj nxënësi duhet të zhvillojë dukshëm aftësitë e të folurit dhe të shkruarit. Këtu mësuesi duhet të krijojë një atmosferë të hapur përmes marrëdhënieve të detajeve artistike, me kërkesat psikologjike të çdo nxënësi. Mirëpo, në këtë situatë, nxënësi pak shanse ka që të tërhiqet, të ketë kureshtje apo të motivohet për të gjetur dhe analizuar fjalë, grupe emrore ose pjesë të nënrenditura rrethore, të cilat mësuesi rreket dhe i

197 R. Petro, I. Metani. “*Gjuha shqipe 7*”, Tiranë, 2006. f. 136

kërkon të përmbushen për hatër të integritit ndërlëndor. (Në planin vjetor, tema “Rrethanori i vendit dhe i kohës” është pararendëse e pjesës “Pasqyra e dëshirave”)

Nga vëzhgimet vumë re se në këtë rast nxënësi, më së paku, do të hutohet dhe do të mbetet për një çast emocionalisht i zhgënjyer. Atij do t'i pëlqente më tepër të kuptonte fjalët e Harrit në lidhje me pasqyrën e dëshirave, të shprehte mendimin e pavarur nëse pasqyra e dëshirave tregonte të vërtetën, apo atë që dëshironin të shikonin personazhet, të ndaleshin te dialogu i Harrit me Urtimorin, te arsyetimet dhe gjykimet personale, te ngarkesa e mendimit dhe dykuptimësia e mesazheve, etj.

Kështu organizimi i veprimit dhe zhvillimi i operacioneve mendore me të gjitha përjetimet e mundshme do të përmbushë kërkesat psiko-emocionale të nxënësve. Kjo do të thotë se tërësia e ndjesive që e përshkojnë nxënësin gjatë përpunimit të tekstit, si: kureshtja, dëshirat, entuziazmi, zbavitja, identifikimi i vendosmërisë, pasiguria, dhembja, qëndrueshmëria, pavendosmëria, frika, të gjitha këto vijnë si një plotësim funksional për nevojat imediate të nxënësit. Dhe, kur këto shndërrohen në nevoja për nxënësin, gjithashtu edhe si kërkesa për plotësim gjatë komunikimit të ndërsjelltë, përftohet një mundësi më shumë, çka përbën një faktor themelor që ndikon dukshëm në mënyrën e reagimit dhe të marrëdhënieve të ndërsjellta.

Çdo të ndodhte nëse e përmbysim këtë gjendje emocionale?

Në përmbushje të kërkesës për të kontrolluar një koncept morfosintaksor, mu në mes të kësaj situatë (ku nxënësit mund të jenë përfshirë në një debat pro dhe kundër) mësuesi jep detyrën: “Në paragrafin IV të pjesës, nënvizoni rrethanorët e kohës dhe të vendit, thoni me se janë shprehur”¹⁹⁸. Këtu do të mungonte orientimi në kohë dhe hapësirë. Kërkesat psiko-emocionale të nxënësve pësojnë një deformin, një thyerje. Nxënësi është mësuar të angazhohet në mënyrën e sjelljes duke u mbështetur nga mësuesi. Nga ana tjetër ora e mësimimit është një arenë mundësish me atmosferë të hapur në marrëdhënien mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës.

Në këtë rast përqëndrimi dhe dëshira e nxënësit është e drejtuar dhe pritëse për nevoja emotive. Këto janë parësore dhe të rëndësishme për çastin dhe përmbushin kërkesat psikologjike të nxënësit. Ai bëhet i ndjeshëm, kërkon të shquaj hollësitë dhe të ndërtojë marrëdhënie me tekstin letrar: me episodet, konfliktet, kthesat dramatike, pamjen e personazheve, portretet dhe psikologjinë e tyre, vullnetin dhe karakteristikat pozitive apo negative.

Nevojat njohesë¹⁹⁹ në rastin në fjalë mbeten te mësuesi. Vetëm atij i interesojnë për çastin rrethanorët e vendit e të kohës dhe me se shprehen ata. Për rrjedhojë ndodhemi në praninë e një problemi socio-psikologjik. Dikush mund të bëjë përpjekje për ta mbrojtur me argumentin: “për nevojën e të qenit integruar brenda tematikës, që e kërkon përpunimi gjuhësor i tekstit”, e të tjera si këto.

198 Po aty. f. 136

199 Shih më gjerë: A. Orstein, F. Hunkins, “Kurrikula- bazat, parimet dhe problemet”, Tiranë, 2003, f. 186

Por, a është motivuar ky veprim?

Çështja është për të fituar vëmendjen e nxënësit. A mund të nxitet dhe të drejtohet vëmendja kur kërkesa ka zhvendosje duke ushqyer pasivitet dhe joaktivizim. Kjo do të thotë se detyra është e pastudiuar. Nga ana tjetër, në fund të fundit, nxënësi duhet të bëjë zgjedhjen. Statistikat kanë treguar se raportet janë joimponuese.

Ç'ndodhi pas 5 minutash nga parashtrimi i pyetjes: *“Në paragrafin IV të pjesës, nënvizoni rrethanorët e kohës dhe të vendit, thoni me se janë shprehur.”*

- 13 nxënës ose 14% e nxënësve të testuar, nuk e kishin shkruar ende kërkesën në fletore.
- 34% e nxënësve e kishin shkruar pyetjen, por nuk kishin parashtruar asgjë si përgjigje.
- 53% e nxënësve (47 nxënës) kishin nisur të shkruanin përgjigjet.

Pas 15 minutash u mblodhën fletët e përgjigjeve dhe gjendja ishte si më poshtë:

- 37% e nxënësve kishin dhënë përgjigje të saktë.
- 28% jepnin përgjigje tërësisht të gabuara,
- 20% jepni përgjigje pjesërisht të gabuara: mund të kishin gjetur disa rrethanorë, por kishin gabuar në përcaktimin se me çfarë ishin shprehur ata ose anasjelltas.
- 13% e nxënësve vetëm arritën të shkruajnë pyetjen, pa dhënë asnjë përgjigje.
- 14% e nxënësve nuk kishin shkruar kërkesën.

Duhet thënë se, përpos treguesve të esperimetrit, qëndrimet e mësuesve kundrejt integritit “në çdo temë dhe me çdo mjet”, si shërbim për arritjet e objektivave mësimore, ka ardhur duke u bërë më fleksibël. Këtë e vërejmë nga pyetësorët që kemi zhvilluar me mësuesit e gjuhës shqipe.

Kështu:

Pyetjes: Në sa përqind të orës së mësimit mendoni se mund të përdorni teknika integruese për njohuritë gjuhësore në pjesët letrare (nga 0% - 100%)?

- Nga 36 mësues të intervistuar, 27 mësues ose 75% e tyre mendojnë se mund të realizojnë integrimin mesatarisht në 30% të temave.

Pyetjes: A mendoni se lënda e gjuhës shqipe duhet të ndahet si lëndë më vete nga leximi letrar?

- 78% e mësuesve pohojnë nevojën e ndarjes së tyre.

2.9.2. Koncepti morfosintaksor brenda kontekstit emocional

Për të kundërshtuar parashtrësën dhe konceptin e mësipërm, mund të sjellim edhe një tezë të kundërt. Ka teoricienë dhe metodistë që mbrojnë tezën se nxënësi mund të motivohet, të familjarizohet dhe të aftësohet me modelin e *“të mësuarit kompleks”*. Por këtu, përqëndrimi nuk është aq tek arritjet dhe tek aftësitë e nxënësve për të riprodhuar konceptin, se sa te prania dhe lidhja e ndërlikuar e shumë nevojave, interesave dhe ndjenjave që përjeton nxënësi në një situatë të caktuar. Mirëpo, ndjenjat, interesat dhe nevojat e nxënësve, po në këtë gjendje, herë-herë konkurojnë njëra-tjetrën, herë-hërë plotësojnë njëra-tjetrën.

Kur vëmendja e nxënësit përqëndrohet në detyrë, duke u mbështetur nga mësuesi, i cili ka gjetur metodën për ta parashtruar sipas përvojës dhe aftësive të grupeve dhe individëve, në forma dhe nivele të ndryshme, ka shumë të ngjarë (këtë e kemi hasur dhe vërtetuar nëpërmjet eksperimentit) që nxënësi të përfshihet në imagjinatë, intuitë, individualitet apo entuziazëm.

Kështu, nxënësi do të dallojë dhe do të analizojë rrethanorët: *“natën e tretë”*, *“më shpejt se herët e tjera”*, *“në dysheme”*, *“përballë pasqyrës”*; do të kuptojë çdo pjesë të hierarkisë. Atëherë nxënësi do të provojë të kthejë përmbajtjen e sapomësuar në diçka me kuptim dhe me lidhje logjike, po ashtu edhe marrëdhënien midis gjithë pjesëve që përshkallëzojnë njohuritë.

Në thelb nxënësit do të angazhohen në drjetim të zbërthimit dhe të shpjegimit të kushtëzuar të shtresave të veçanta ndërtimore, përfshirë këtu formimin e koncepteve për çastin e fillimit apo shtrirjen kohore të veprimit (rrethanori i kohës), përgjithësimet, nxjerrjet e përfundimeve, lidhjet shkak-pasojë, karakteristikat e shembullit, pikënisja dhe zhvendosja në drejtim (rrethanori i vendit)

Në këto lloj prurjesh alternative për zbërthimin e tekstit letrar, për të kaluar deri tek analiza morfosintaksore, pa i çngjyrosur nevojat emotive të nxënësve, një rol të dorës së parë luajnë edhe asocacionet që kanë të bëjnë me ndërthurjen apo bashkërendimin e pjesës me të tërën.

Të gjitha këto alternativa dhe mundësi, të cilat, në një gjykim të fundit, mund t'i lëmë në dorë të mësuesit, kanë të bëjnë me atë që quhet liri e menaxhimit dhe e zhvillimit. Mësuesi, brenda një veprimtarie të shumëllojshme në orën e mësimi, shfrytëzon situatat e reja mësimore, kalon nga parësorja te dytësorja, nga e përgjithshmja te individualja, me synim të përhershëm që kjo të bëhet pronë e përbashkët e nxënësve. Kësisoj, konceptet funksionale morfosintaksore në ndërjegjen e nxënësve fitojnë statusin e zotërimit të realizimit dhe të rëndësisë. Pra, përmes abstraksionit kalojmë në përcaktimin e kuptimeve (për rrethanorin: varësinë, kuptimin, shprehjen, etj.)

Mundësia e shumëllojtë e lidhjeve leksiko-semantike të fjalëve (në rastin tonë të rrethanorëve) që nxiten nga brendia e tekstit (*“Pasqyra e dëshirave”*), përmes një

përshkrimi të frymëzuar, bën që secili nxënës, nëpërmjet përjetimeve të zbulojë vetveten, të thellohet në kuptimin e asaj që do të formulojë për zhvillimin e folurit me gojë ose me shkrim.

Përmes kësaj detyre, nxënësit, sipas grup-niveleve, do të mundin të opertojnë gjatë përpunimit të mikrosistemeve të ndryshme të njësive leksikore²⁰⁰ Kështu një grup formulon një mikrosistem të mbyllur (rrethanorin e kohës “natën e tretë” mund ta zëvendësojnë, fjala vjen, “më 12 janar” ose “ditën e hënë në mbrëmje”, etj.); një grup tjetër mund të ndërtojë një mikrosistem të hapur; disa mundet të operojnë me mikrosisteme të tjera me shenja të kufizuara, etj.

Ideja e lirisë së menaxhimit, në një këndvështrim tjetër, është përpjekja për të siguruar që nxënësi të ndihet mirë. Sa më të vetëdijshëm të ndihen nxënësit, aq më tepër mundësi kanë të zbulojnë vetveten dhe të zhvillohen plotësisht si njerëz.²⁰¹

Një pjesë e teoricienëve dhe didaktëve që e mbështesin kurrikulën të lënda, të informacioni, të përmbajtja e njohurive dhe të konceptet në veçanti, nënvizojnë se parësore janë llojet e dijeve me të cilat sigurohet përmbajtja.²⁰²

Të para në këtë këndvështrim, konceptet morfosintaksore, qasjet dhe përbërësit strukturorë në lëndën e gjuhës amtare, duhet të kompozohen dhe të parashtrihen në atë mënyrë që përfundimi të sigurohet nga përmbajtja, që nevoja për kristalizimin e konceptit të angazhojë nxënësin, pra aspekti njohës është përzgjedhja në këtë rast. Sipas përkrahësve të kësaj teorie, përmbajtja është e dobishme në rast se mund të zbatohet drejtpërdrejt, e lidhur me konceptet e njohura dhe me përvojat komunikative të nxënësve.

Kësisoj, në shumë raste, mënyra e organizimit dhe e paraqitjes përmbajtësore të çështjeve që trajtohen në çdo njësi mësimore: llojet e ushtrimeve, testet, detyrat, praktikat e drejtuara dhe të pavarura, do të aftësojnë nxënësin për të formësuar një harmoni të përbërësve morfosintaksorë me elemente të kushtëzuar të sjelljes gjuhësore, duke realizuar në logjikën e brendshme gjuhësore asociacione sipas ngjashmërisë, qëndrimit emocional, aftësimin praktik, mobilizimit të fantazisë krijuese, gjithashtu duke i dhënë kuptim veprimtarisë së tyre të pavarur.

Ushtrimet , testet dhe detyrat që mbështesin dhe plotësojnë konceptet gramatikore për të kaluar nga përgjithësimi teorik në praktika dhe shprehje natyrale të aftësimin komunikativ të përdorura me shumëllojshmëri dhe kompetencë didaktike, e ndihmojnë nxënësin për ta parë çdo gjë konkrete në kuadrin e lidhjeve dhe të mundësive më të gjera.²⁰³ Këto përbëjnë faktorin kryesor që ndihmojnë për realizimin e një game të gjerë objektivash, që e angazhojnë nxënësin për të formuar shprehje të vlefshme dhe përfutuese.

Sot praktikat e mësimdhënies dhe ato të nxënies, teknikat, metodat dhe strategjitë kanë evoluar mjaft. Janë pranuar dhe përshtatur nga përvoja didaktike botërore modele dhe

200 Shih me gjerë: M. Gjokutaj, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2006. f. 136

201 A. Orstein, F. Hunkins, “Kurrikula- bazat, parimet dhe problemet”, Tiranë, 2003, f. 187

202 Shih më gjerë, po aty. f. 317.

203 Shih më gjerë, M. Gjokutaj, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2009. f. 232

qasje të efektshme, duke i kapërcyer kështu teknikat dhe metodat tradicionale e klasike për përvetësimin e rregullave gjuhësore. Mirëpo teoritë gjuhësore, më mirë të themi, bazat teorike dhe konceptet morfosintaksore kanë ndier ndryshime shumë të pakta.²⁰⁴

Programet dhe tekstet e gjuhës shqipe, të hartuara këto 20 vjetët e fundit, të mbështetur edhe nga botime të shumëllojta si plotësues metodikë, pasqyrojnë një spirale të hapur, gjithnjë e më shumë sipas tendencave dhe praktikave botërore, ndaj dhe qasjet metodologjike mbështeten edhe në këtë tipologji. Ato përditësohen me hapin e kohës, duke nënkuptuar një refleksion në procesin e mësimdhënies.

Proceset mendore, angazhimi dhe përqëndrimi i nxënësve, të nxitur nga këto modele, jo pak të ndryshme nga ushtrimet dhe detyrat tradicionale, përveçse nënkuptojnë një ndërveprim me lëndën gjuhësore që u parashtrohet, por ato kërkojnë një pasurim të përhershëm të analizave të thelluara, duke forcuar kështu rolin e nxënësit si subjekt aktiv, jo vetëm si veprues por edhe si vetëvlerësues.

Ky sistem pyetjesh, këto teknika specifike dhe modele përdorimi, duket se janë gjithashtu në lidhje të drejtpërdrejtë me procesin praktik të vlerësimit të njohurive morfosintaksore, çka i bën strategjikë për vetë llojin e prurjes alternative, për mënyrën e interpretimit të programit si dhe për një analizë të thellë të fjalës.

Veprimtaritë mësimore të sugjeruara për zbërthimin e përmbajtjes në rrugë praktike, janë të shumëllojta. Ne do të qëndrojmë te disa qasje dhe gjedhe që na duken me interes për mënyrën e perceptimit dhe të interpretimit të programit për çdo njësi morfosintaksore, siç mund të jenë:

Tipi analizues:

Në këto lloj pyetjesh përmbajtja dhe përvojat e nxënësve vihen në provë. Mendimi i nxënësve mobilizohet në drejtim të zbërthimit, shpjegimit dhe përcaktimit të shtresimeve të caktuara kuptimore. P.sh.

Në klasën VI: Në cilën fjali përmbahet një gjykim? A. Bastiani u ngrit dhe ndezi dritën. B. Bastian, o bir, vogëlushi im i dashur. C. Ç"do të thuash me këtë? D. në përgjithësi s'kishte ndryshuar shumë.²⁰⁵

Në klasën VII: Në cilën fjali GE-1 është formuar me emër + mbiemër: A. në arenë u dëgjua një zë i fuqishëm. B. Kishte kohë që rrinte me ndjenja të humbura. C. Në rërë dukeshin dy trëndafila të kuq. D. Aureli me ca shokë rrëmbyen një varkë tjetër.²⁰⁶

Në klasën VIII: A përmbajnë kundrinorë grupet foljore në fjalitë e mëposhtme: - Nemeçekut i kishte hyrë frika në palcë. - Franku qeshi me shpoti. - Hektori qëndroi rrëzë një stive. - Ushtria që sajuar me kapitenë, togerë e nëntogerë.²⁰⁷

204 R. Memushaj, "Studime albanologjike", Tiranë, 2001. f. 89

205 L. Skëndaj, "Teste, gjuha amtare 6". Tiranë, 2007. f. 80

206 L. Skëndaj, "Teste, gjuhë shqipe, lexim letrar 7". Tiranë, 2008. f.52

207 L. Skëndaj, "Teste, gjuhë shqipe, lexim letrar 8". Tiranë, 2008. f. 37

Në klasën IX: A janë fjali me një gjymtyrë kryesore me vetë të përcaktuar? - Tani e kam vendosur një herë e mirë. - Mund të shkosh ku të duash, shpirt. - Ishte në të hyrë të dimrit. - Ke vëllezër e motra?²⁰⁸

Në këto ushtrime nxënësi, përmes hetimit, gjykimit, përjashtimit të mundësive, ndarjes dhe ndërlidhjes së gjymtyrëve e më pas rindërtimit të fjalive, do të mundë të bëjë diferencimin, do të prekë hollësitë, që përcaktojnë normën dhe treguesit e ndryshëm gjuhësorë. Gjithashtu do të vihet në provë për një transformim të fjalive dhe rindërtim të tyre, duke nxjerrë përfundime logjike për përbërësit morfosintaksorë, pa lënë mënjanë këtu efektin zbavitës dhe inkurajues, që përftohet nga mënyra e larmishme e paraqitjes.

Varianti identifikues (perceptues)

Në këtë tip nënkuptohet një ndërveprim me lëndën gjuhësore që parashtrohet në formën e shembullit. Këtu nxënësit i kërkohet të hetojë ose të dallojë një hollësi a karakteristikë të një paradigme gramatikore, si: parafjalë apo ndajfolje, lidhëz apo pjesëz, lidhjet shkak-pasojë, veprimin me objektin, grupet e fjalëve me funksionet sintaksore, ngjyrimet emocionale me kuptimet asnjane, të identifikojnë mbasesat apo nyjat, të perceptojnë përdorimin e sintagmave të caktuara me funksione të ndryshme në fjali. P.sh.

Në klasën VI: A marrin mbaresa në shumëmbiemrat? I shoqëroni me emra në gjininë mashkullore: i sigurt / I gjatë / guximtar / shembullor. (f. 43)

Në klasën VII: A mund t'i përdorni si rrethorë mënyre në fjali? nga Përmeti / me kujdesin atëror / duke ngritur / më e sheshtë. (f. 67)

Në klasën VIII: Në cilën fjali përemri i pacaktuar ka funksionin e përcaktorit? A. Kështu mund t'i ndodhë kujtdo. B. Ai nuk kërkonte ndihmë prej askujt. C. Kishte kohë që nuk kishte marrë asnjë përgjigje. D. Ato u mblodhën më pranë me njëra-tjetrën. (f. 79)

Në klasën IX: Në cilën fjali sa ëshët ndajfolje? Shpjegoni: A. Sa larg do të shkonte më këto mendime. B. Sa herë që i duhej e pyeste. C. Ishte shtrirë sa gjatë gjerë. D. Sa më shpejt, aq më mirë. (f. 30)

Një përparësi e këtij modeli është se këtu shfrytëzohen përvojat dhe njohuritë e mëparshme të nxënësve, çka vihet re edhe te përkujdesja për ta përshkallëzuar nga klasa në klasë. Kështu, në një farë mënyrë këtu vërtetësia shndërrohet në kriter të drejtpërdrejtë, ndërsa alternativa e zgjedhur duhet të verifikohet për të përcaktuar lidhjet ndërmjet fjalëve me përdorimet analoge.

Tipi i ushtrimeve ndërlidhës (asociativ).

Është një variant i njohur nga nxënësit, i përdorur në shumë kurrikula, që nga klasat më të ulëta. Në gamën e këtyre ushtrimeve ndërthuren dhe bashkërendohen kriteret semantike, morfosintaksore dhe drejtshkrimore. P.sh.

208 L. Skëndaj, "Teste, gjuhë shqipe lexim letrar 9". Tiranë, 2009. f. 26

Në klasën VI: Lidhni me shigjetë fjalët me fushën leksikore: portokall, vrapim, trishtim, mjek, emër // ndjenjë, sport, morfologji, fruta, shëndet. (f. 16)

Në klasën VII: A vëreni paralele, ura lidhëse? Lidhni me shigjetë: - në katund kërcet një portë / zemra djaloshare / një shqiponbjë e arratisur / në liqen hesht një lopatë /// gjendje / ndjenjë / veprim. (f. 58)

Në klasën VIII: Lidhni me shigjetë: emër + mbiemër / emër + emër / emër + përemër / emër + pjesë e nënrenditur /// asnjë nga të pranishmit / një copë letër / komunikata që jepte radioja / i gjori djalë. (f. 15)

Në klasën IX: Cilat forma kohore i përshtaten fjalisë?, - mërmëriti me vete, - njëri pas tjetrit sipas gradave, - dhe vuri duart në kokë sikur një gjëmë: do të vinin / dëgjo; do të kenë ardhur / ka dëgjuar; do të vinë / të kishte dëgjuar; do të kishin ardhur / kishte dëgjuar. (f. 19)

Në këto modele, që në pamje të jashtme duken si të thjeshtëzuar, përfshihen ato objektiva që kërkon nivelin e zbatimit në taksonominë e Blumit, ndërsa në këndvështrimin psikologjik dhe të arsytimit logjik, mund t'i pranojmë si një proces mendor reflektiv, që do të thotë: është një reagim ndaj një ngacmimi.

Në këtë veprimtari mendore aktive, përzgjedhja e fjalës dhe përfshirja e saj në grupimin leksiko-gramatikor përkatës, realizon pasurimin e fjalorit dhe zhvillimin e të folurit. Duke zbuluar afritë dhe bashkëlidhjet e mëtejshme të fjalëve apo sintagmave, nga konteksti semantik, nxënësi zbulon lidhjet paradigmatiche dhe marrëdhëniet e ndërsjellta. (shih për këtë: kl. VI dhe VII)

Tipi i ushtrimeve ndarës ose abstraktues

Këta kanë të bëjnë me një lloj ndarjeje brenda disa kushteve të caktuara morfosintaksore. Edhe këtu pranohen njohuritë e mëparshme, si edhe përshkallëzimi i tyre, por kërkohet vëmendje për t'i lidhur me veçantitë që duhen të zhvillohen dhe të përvetësohen.

Në këtë fazë të përpunimit gjuhësor, kundërvënja ose ndarja nga parësorja te dytësorja, nga një paradigmë te tjetra, analoge me të, nga kuptimi asnjëherë te ai me ngjyrim emocional, nga tema e parme, te temat fjalëformuese e ndajshitesat e tyre, nga e përgjithshmja tek e veçanta, kërkon tërheqjen e vëmendjes, por është i domosdoshëm një qëmtim njohës. Nxënësit bëhen pjesëmarrës dhe veprimtar për një transformim të brendshëm të situatës mësimore. P. sh

Në klasën VI: A janë sinonime të ngjashëm? dre, kaproll, sorkadh // i dobësuar, i tretur, i ligështuar // i ditur, i mençur, i shkolluar // greminë, humnerë, hon. (f. 22)

Në klasën VII: A mund t'i plotësoni fjalitë me përcaktor kallëzuesor? - Shpata fluturoi. / Melodia dëgjohej. / Mara e njohu. / Tursun Pasha e ndjeu veten... / (f. 57)

Në klasën VIII: A mund t'i përdorni në fjali si kalimtare foljet? mund të kërkoj / vazhdoi të lëvizte / kishte humbur / ishte ulur. (f. 36)

Në klasën IX: Në fjalinë: "Dukej që fustani nuk ishte i saj, se i rrinte i shkurtër dhe i ngushtë, aq sa i dukeshin vijat e trupit." - ka lidhje të përzier / ka marrëdhënie krahasore / ka marrëdhënie kryefjalore / plotësohet kuptimi i një foljeje. (f. 100)

Është vënë re se, gjatë përpunimit dhe zgjidhjes së këtyre ushtrimeve, mes nxënësve (edhe të atyre me nivele të ndryshme) vihet më lëvizje procesi i rrahjes së mendimeve. Individit angazhohet në kërkim të gjetjes së zgjidhjeve dhe alternativave, të cilat mund të kërkojnë edhe rishqyrtim. Përfundimi që mund të arrijë një nxënës mund të jetë dhe i përkohshëm, ndërsa diskutimi dhe sugjerimi i qëndrimeve, fuqia e argumentit dhe vërtetësia lehtësojnë bindjen për qasjen optimale.

Zakonisht në këto pyetje përfshihen kërkesa që mundësojnë modele apo pohime për lidhjet logjike të një fjale me një grup tjetër, të kuptimit të figurshëm me atë asnjans, për sinonimin apo antonimin e tyre, për marrëdhëniet mes gjymtyrëve, por shpesh kërkesat ndërthuren edhe për gjetje empirike, si: për strukturën fjalëformuese, për eptimin e fjalës, etj. Kësisoj, në këto lloj ushtrimesh integrohet kriteri paradigmatic me kriterin sintagmatik.²⁰⁹ Përmes lidhjeve lineare dhe korrelatave kontekstuale, nxënësit bëhen të ndërgjegjshëm për zgjedhjen e fjalës, për afrimin semantik të saj, deri te krijimi i modelit dhe i konceptit sistemor në gjuhë.

Ushtrimet zbatuese ose aplikative

Këta tipa ushtrimesh synojnë të vërtetojnë ose të verifikojnë një koncept apo një rregull gramatikor. Ata njësojnë një dukuri morfosintaksore, e organizojnë informacionin pa e shpjeguar atë, në varësi të kontekstit nga është shkëputur fjala.

Në thelb, procesi mendor që zhvillohet gjatë zgjidhjes dhe interpretimit të këtyre ushtrimeve është i lidhur me induksionin. Të gjitha këto të dhëna që burojnë në vijim të zbatimit të kërkesave, ndoshta empirike, nxënësi i përdor si dëshmi për të vërtetuar njohuritë teorike dhe bindjet e tij për konceptin. P.sh.

Në klasën VI: U shtoni nga një përemër pronor – veta e parë, numri shumës: duart / kënga / stërgjyshërve / mësuesi / tryezë. (f. 50)

Në klasën VII: A mund t'i përdorni si rrethana shkaku në fjali? përse / pse / nga shiu / për në plazh. (f. 65)

Në klasën VIII: Ndërtoni grupe emërore ku përcaktori i shprehur me emër të tregojë:

objektin e veprimit / atë që kryen veprimin / pronarin e një sendi / cilësi. (f. 79)

Në klasën IX: Me fjalën “përmes” ndërtoni dy fjali ku ajo të përdoret si: a. ndajfolje; b. parafjalë. (f. 21)

Përfshirja e fjalës në kontakte të caktuara të sintagmës apo të fjalive të lidhura mund të jetë nominale, kur lidhjet janë empirike, gjithashtu, kur mëtohet të paraqiten cilësitë e termit apo të konceptit, si: mënyrat dhe kohët e foljes, shkallët e mbiemrit dhe të ndajfoljeve, rasat dhe formimi i emrave, mbiemrave, përemrave të pacaktuar, etj. Nga ana tjetër, formulimet e përgjigjeve të pyetjeve, mund të jenë dhe operacionale.

Nxënësit gërshetojnë ato që dinë për një fushë të caktuar të problemit dhe nisin të përmbledhin anët e përbashkëta, por edhe ndryshimet mes tyre, si: tiparet e fjalisë, ngjyrimin emocional, gjymtyrët e veçuara dhe homogjene, zgjerimin dhe ngushtimin e gjymtyrëve të dyta, ndërtimin dhe përbërësit e kallëzuesit emëror e foljor, llojet e fjalive sipas gjymtyrës kryesore, marrëdhëniet mes pjesëve të fjalisë së përbërë, ligjëratën e drejtë dhe të zhdrejtë, etj.

209 Shih me gjerë: M. Gjokuatj, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2006. f. 120

Varianti shndërrues (manipulues)

Edhe këto tipa ushtrimesh vijnë si strukturim vetëvlerësimi për njohuritë e fituara morfosintaksore në bazë të parimit “mësimi në shndërrim”, duke nxitur procesin në rritje.

Në shumicën e këtyre ushtrimeve, gjatë realizimit të detyrës, duket sikur nxënësit mendojnë dhe veprojnë pak a shumë në mënyrë mekanike, për një manipulim apo transformim brenda një formati të njohur, por këto forma sigurojnë në vetëdijen e nxënësit sisteme konceptuale, me anën e të cilëve ata organizojnë shprehitë e të folurit. P.sh.

*Në klasën VI: U ndryshoni numrin emrave bërthamë:
me shpresë të madhe / nga një shtëpi botuese / këtë rrugë detare të rrezikshme / fshati më malor i krahinës. (f. 107)*

*Në klasën VII: I ktheni në fjali të thjeshta:
Genti heshti i lodhur, se kishte folur më tepër nga çdo herë.
Ai shpejtoi hapin nga që i erdhi në mendje çasti i dorëzimit të kurorës. (f. 81)*

*Në klasën VIII: I përdorni në shumës me përcaktorë emrat: (në dy format e shumësit).
copë // dru (f. 49)*

*Në klasën IX: I shndërroni në fjali thirrmore pa folj: (të shprehin emocion)
Kështu ishte zakoni i familjes.
Në errësirë, në qetësi, dy fytyra nderen drejt ndriçimeve. (f. 67)*

Ajo që e bën këtë model disi të veçantë është se përmbajtja e ushtrimit organizohet në mënyrë të tillë që i lejon nxënësit të kombinojnë dhe të plotësojnë fjalën apo sintagmën si mundësi të pafundme alternativash, si: për vlerat shprehëse të gjymtyrëve të dyta, për funksionet e formave të pashtjelluara, për ngjyrimet koptimore të kohëve të foljes, për ndryshesa brenda fjalive, për fjalitë e paplota dhe ato thirrmore, etj.

Nga ana tjetër, veprimtaria që planifikohet nuk përqëndrohet te thelbi i konceptit, se sa te qasjet modelore dhe te format gjuhësore më efikase. Nxënësi ballafaqohet drejtpërdrejt me modelin, duke u nxitur për të zbatuar procedurën e zgjidhjes në mënyrë individuale, por nuk përjashtohet edhe tërheqja për një bashkëpunim në grup. Pikërisht kjo ndërthurje të çon në krijimin e situatave atraktive, në të cilat proceset do të zhvillohen dhe do të shndërrohen në funksion të ndërtimit konkret të kuptimit.

ZHVILLIMI I TË FOLURIT TË NXËNËSVE DHE PASURIMI I FJALORIT

2.10. Kurrikula e gjuhës amtare dhe aspektet e zhvillimit të të folurit

Nxënësi, si folës i gjuhës amtare, përballlet me situata të ndryshme komunikimi me gojë dhe me shkrim. Shprehitë e të folurit dhe të të shkruarit mbarten brez pas brezi dhe zhvillohen edhe përmes shkollimit të individit. Është i natyrshëm vlerësimi i drejtë që i bëhet cilësisë së të shprehurit tek nxënësit në kurrikulën e gjuhës shqipe, sepse rrjedhshmëria dhe përmbajtja intelektualisht e zhvilluar e komunikimit, nuk vjen vetëm nga që individi është mbartës i gjuhës amtare, por edhe nga që procesi i kulturimit është njëkohësisht edhe planifikim edhe ushtrim.

Për zhvillimin e aftësive dhe zotërimin e shprehive të komunikimit janë realizuar studime të shumta, si në aspektin psikoanalitik, ashtu edhe në atë didaktik e praktik, duke nisur me korifeun e këtij fenomeni, shkencëtarin Zhan Piazhe me kryeveprën e tij *“Filozofia e fëmijëve”*.

Studimet e fundit kanë vërtetuar se nxënësi në ciklin e lartë vjen me një fond leksikor relativisht të formuar dhe i aftë për të realizuar një komunikim të kënaqshëm. Zotërimi i këtij fondi leksikor nga klasa në klasë vjen dhe pasurohet, kështu, trashëgimia gjuhësore tek individi përcillet dhe pasurohet duke u lehtësuar si proces përmes shkollimit të detyruar, ku peshën kryesore e zë lënda e gjuhës amtare, e mandej gjatë gjithë rrjedhës së jetës. Në këtë këndvështrim mund të themi se shkolla ka të programuar, njëkohësisht edhe detyrë pasurimin dhe zhvillimin e të folurit të nxënësit.

Nga literatura e lëvruar kemi nxjerrë përfundimin se drejtimit më të përgjithshme për zhvillimin e të folurit të nxënësve janë:

1. pasurimi i fjalorit,
2. zotërimi i strukturave morfosintaksore,
3. përdorimi stilistik i fjalës.

Siç e parashtrëm më lart, procesi i pasurimit të fjalorit të nxënësve në shkollë, përveç karakterit individual, realizohet në mënyrë të programuar duke u përshkallëzuar kështu në atë që quhet *“të folurit e moshës shkollore”*.

Mbi këtë bazë nxënësi vë në përdorim përftesën leksikore të trashëguar (pa harruar këtu edhe elementët dialektorë apo format e gabuara fonetike dhe gramatikore). Më tej këto pasurohen dhe plotësohen me mjete të tjera leksikore, sintaksore, frazeologjike, semantike, stilistike, etj.

Gjuha artistike e autorëve të teksteve paraqitet e larmishme: me fjalë me kuptime të para, të dyta, të treta... e me radhë; me sinonime e antonime, me ndryshime semantike e fjalëformuese. Por kriteri semantik është më i rëndësishmi, pasi përcakton formën e fjalës si shenjë gjuhësore konvencionale. Për këtë çështje prof. dr. J. Thomai nënvizon:

“Një tipar themelor, pa të cilin një njësi nuk mund të quhet fjalë, është kuptimi leksikor tërësor dhe i mëvetësishëm. Fjala ka aftësinë të na japë diçka nga realiteti, duke na lidhur me një send, me një dukuri a me një shfaqje tjetër çfarëdo. Kur flitet për fjalën, në radhë të parë kuptojmë këtë vlerë a funksion të saj dhe e përdorim “kuptimin leksikor tërësor e të mëvetësishëm” si kriterin kryesor që e ndan fjalën nga morfema e nga togfjalëshi i lirë”²¹⁰

Në tekstet e gjuhës shqipe, koncepti i fjalës, si njësi më e vogël e kuptimshme, shfaqet për herë të parë në klasën V dhe vijon në mënyrë të përshkallëzuar si zgjerim konceptesh leksikore dhe fjalëformuese deri në klasën IX dhe më tej në gjimnaz.

Synimi kryesor i lëndës së gjuhës shqipe është që nxënësit të përfitojnë dhe të aftësohen për përdorimin e gjuhës amtare letrare dhe dialekteve në përputhje me situatat e ndryshme të komunikimit.

Dihet që shkolla është faktor kryesor i përhapjes dhe i ngulitjes së gjuhës letrare kombëtare, njëkohësisht edhe vatra themelore e formimit gjuhësor të brezave.

Tashmë kurrikula e gjuhës shqipe është konceptuar e shtrirë në 4 linja: “Të dëgjojmë dhe të flasim”, “Të lexojmë”, “Të shkruajmë” dhe “Njohuri rreth gjuhës”. Kështu që edhe studimi i fjalës në këtë sistem nuk shihet vetëm si përzgjedhje paradigmatiske, si qëllim në vetvete, por edhe në kombinimin e tyre, pra në pikëpamjen sintagmatike. Këtë mundësi e jep integrimi ndërmjet linjave “Të lexojmë” dhe “Njohuri rreth gjuhës”.²¹¹

Duke e parë në këtë këndvështrim, nxënësi mëkohet me lëndë gjuhësore dhe zhvillon shtresimin gjuhësor në radhë të parë nga linja “Të lexojmë”, nga pjesët e përzgjedhura letrare, që nga rilindësit e më tej (P. Bogdani) dhe deri te autorët bashkëkohorë, vendas dhe të huaj (Hari Poter).

Tekstet e sotme të gjuhës shqipe mbartin vlerat më të mira nga pikëpamja tradicionale, pra, në krahasim me tekstet që u zëvendësuan, edhe përsa i përket pasurimit të fjalorit të nxënësve. Por çështja e leksikut dhe e pasurimit të fjalorit të nxënësve duket shumë më komplekse.

Shtresimi i leksikut dhe përdorimi i tij në mënyrë efikase nuk duhet parë si një përvetësim i një shume mekanike që përftohet vetëm nga lënda e gjuhës shqipe. Sipas klasave në rritje, nxënësi përballet me shumë lëndë. Fjalët e reja vërshojnë në të gjitha drejtimet, por roli i kurrikulës së gjuhës amtare dhe i metodologjisë së saj për këtë dukuri është i pazëvendësishëm.

Në mënyrë të përshkallëzuar nxënësit njihen me lidhjet e ndërsjellta leksiko-semantike të fjalëve, ngjyrat shprehëse dhe emocionale, vlerat sinonimike dhe antonimike, me paradigmat dhe me vetitë e fjalëve gjatë përshtatjes së situatave të ligjërimit dhe të tematikës. Sot këto dukuri vijnë në kurrikulën e gjuhës shqipe të programuara nëpërmjet njohurive që janë futur nga klasa në klasë për leksikologjinë, fjalëformimin, sintaksën,

²¹⁰ J. Thomai. “Leksikologjia e gjuhës shqipe”. ShBLU. Tiranë, 1999. f. 28.

²¹¹ Shih më gjerë: M. Gjokutaj, “Kurrikula e re e gjuhës amtare, parime kritere, struktura e zberthime metodike”, në “Gjuha shqipe dhe letërsia në fokus të ndryshimeve kurrikulare”, Tiranë, 2005. f.8

stilistikën, fonetikën, etj. Këto njohuri njëkohësisht përcillen si të domosdoshme edhe për zhvillimin e të folurit, duke u përforcuar në tekste me ushtrime të shumëllojshme të cilat nxënësit duhet t'i kryejnë në mënyrë të pavarur.

Punën me fjalorin hartuesit e kurrikulës e kanë parë më me përparësi edhe si plotësim i një mungese të vërejtur në kurrikulat e mëparshme, pasi, siç tërheq vëmendjen prof. dr. M. Gjokutaj, “... duhet thënë se deri tani pasurmi i fjalorit të nxënësve ka qenë ana më e dobët e punës së shkollës në mësimin e gjuhës amtare”²¹²

2.10.1. Kriteri semantik dhe shprehitë e të folurit

Zgjedhja e semantikës së fjalës nga njëra anë dhe mundësia e shumëllojtë kombinuere e njësisve gjuhësore nga ana tjetër, përbëjnë elementet bazë për një komunikim të përsosur me kontekste të caktuara ligjërimore. Gjithsesi, analiza leksiko-semantike, sidomos në kurrikulën e gjuhës shqipe merr një rëndësi të veçantë për gjetjen e rrugëve për pasurimin e fjalorit që zotëron nxënësi.

Megjithatë, siç nënvizon prof. dr. J. Thomai “... sistemi gjuhësor është aq i ndërlikuar dhe i përsosur, aq specifik, sidomos në mundësitë e mëdha kombinuere dhe aftësitë e pafundme për zhvillime e ndryshime, saqë me të nuk mund të barazohet asnjë nga kodet e reja shenjore. Aftësinë për krijimin e pafund të fjalëve, të strukturave e të kuptimeve në gjuhë nuk e ka asnjë sistem tjetër shenjor. Edhe aftësia kombinuere e njësisve gjuhësore (lidhjet e fjalëve etj.) është shumë e zhvilluar e specifike”.²¹³

Kriteri semantik, përveç të tjerash kërkon mprehjen e intuitës së nxënësve dhe përcaktimin e kufijve të fjalëve dhe shprehjeve frazeologjike, mënyrat e lëvizjeve kuptimore gjatë formimit të fjalëve, të tipave të formimit, ngjyrimin emocional etj.

Edhe didaktika e mësimdhënies i ka përshtatur dhe përvetësuar kërkimet e fundit të semasiologjisë, si disiplinë gjuhësore e gjerë dhe universale, duke e parë gjuhën si sistem shenjash. Madje, kriteri semantik çon në zhvillimin e lidhjeve të formës me përmbajtjen e fjalës, si dhe përfaqësimin paradigmatic të tyre.

Për të realizuar objektivat mësimore edhe në tekstet e gjuhës shqipe janë zbatuar teoritë e paradigmave leksikore. Kështu, fjalët, si njësi leksikore janë parë si të mundshme për t'u studiuar dhe grupuar në shumë nëndarje, si:

- fjalë të formuara me ndajshitesa,
- fjalë të formuara pa ndajshitesa,
- fjalë të formuara me përbërje dhe me përngjitje,
- fjalë njëkuptimëshe,
- fjalë shumëkuptimëshe,
- fjalë të përafërta nga kuptimi,
- fjalë me lidhje leksiko-semantike,
- fjalë që shënojnë cilësi,
- fjalë që shënojnë veprues., etj

²¹² M. Gjokutaj. “Didaktika e gjuhës shqipe”. ShBLU. Tiranë, 2009. f. 112

²¹³ J. Thomai. “Leksikologjia e gjuhës shqipe”. ShBLU. Tiranë, 1999. f. 65.

Nxënësi (individi) gjatë procesit jetësor dhe të shkollimit plotësohet me një fond të gjerë fjalësh dhe paradigmash gramatikore, paçka se praktikisht ai nuk mund t'i përdorë të gjitha ato, pasi, gjithçka, në radhë të parë, është e ndërvarur nga situata dhe tematika e ligjërit. Pra, në ndërgjegjen e folësit shtresëzohen njësi të të folurit aktiv dhe njësi të tjera të fushave më të specializuara, që mund t'i quajmë si "të të folurit pasiv". Të gjitha këto janë në varësi të ndërsjeltë me moshën, formimin, shkollimin dhe zotërimin kulturor të çdo individi.

Për të vëzhguar dhe vlerësuar çështjen e zhvillimit të të folurit të nxënësve, në kuadrin e sistemit të përgjithshëm të mësimi të gjuhës në shkollë, kemi evidentuar nga tekstet aktualë të gjuhës shqipe fjalësin e panjohur për nxënësit, të cilin e kemi bashkëngjitur në shtojcën e këtij punimi.

Studimet e këtyre fushave kanë vërtetuar se nxënësit, në moshat e ulëta shkollore, janë të prirur të pasurojnë leksikon emërtues dhe veprues, pra kryesisht me fjalët njëkuptimëshe. Ky fakt vërehet qartë gjatë shqyrtimit që mund t'i bëhet këtij fjalorthi të veçuar si i tillë.

Autorët e teksteve aktuale të gjuhës shqipe, gjatë zgjedhjes dhe përcaktimit të grupeve leksiko-tematike u kanë lënë një vend parësor fjalëve njëkuptimëshe, kryesisht atyre njësisive që emërtojnë sende, frymorë apo dukuri të tjera, si:

pupurriqe – kokërriza shumë të vogla,
sfrat – prit lumi,
gabzerr – pjesë e organit të frymëmarrjes në formë gypi, me disa unaza prej
kërce,

tagji – tërshërë, që u jepet si ushqim kafshëve,
hendek – kanal,
gjeratore – qerthull, vorbull, shtjellë,
ftujë – kec femër 1 deri 2 vjeç,
kapanxhë – kapak i tavanit.²¹⁴

skutë – cep, vend i fshehtë,
zheg – pisk i vapës, kulm i vapës,
gungë – arra të forta që nuk thyhen,
grimë – pjesë shumë e vogël,
proçkë – punë a fjalë e papeshuar, gabim trashanik,
zgëqe – qoshe e fshehtë, skutë,
stih – genie e frikshme, përrallore,
gjeraqinë – shpend grabitqar, skifter, petrit, sokol,
bjeshkë – mal i lartë me kullota verore,
pinjoll – trashëgimtar,
velenxë – batanie. etj.²¹⁵

²¹⁴ R. Petro, N. Pepivani, A. Çerpja, "Gjuha shqipe 6". Botime shkollore "Albas". Tiranë, 2006

²¹⁵ M. Gjokutaj, A. Ballhysa, L. Aguridhi, "Gjuha shqipe 6". Shtëpia botuese "Shkronjë pas shkronje". Tiranë, 2009.

Ky grupim leksiko-semantik në tekstet e klasave të gjashta të dy shtëpive botuese “Albas” dhe “Shkronjë pas shkronje” përbën rreth 45% të fjalëve të panjohura për nxënësit të cilat janë shpjeguar nga autorët e teksteve.

Nga pikëpamja e tipologjisë së shpjegimit të këtyre fjalëve, autorët e teksteve kanë përdorur katër gjedhe leksikografike:

1. me sinonimi,
2. me përshkrim,
3. me perifrazim,
4. me përshkrim dhe sinonimi.

Tipologjia e shpjegimit të fjalëve me sinonimi

Kjo tipologji leksikografike të të shpjeguari të fjalëve është përdorur kryesisht për fjalët dialektore ose krahinore, fjalët e huazuara ose ato të ligjërimit të thjeshtë.²¹⁶

Duhet thënë se sinonimia krijon një grup më vete leksiko-semantik:

i begatë – *i pasur,*
hyjzit – *yjet,*
tinaz – *fshehtas,*
gambi – *bisku, dega,*
zhurit – *përvëloj, djeg,*
gjëmë – *fatkeqësi, mënxyrë e madhe,*
nakar – *smirë, inat,*
përqesh – *tallet,*
i lajthitur – *i çmendur,*
ushtë – *heshtë, shtizë,*
pezmatim – *mërzitje, trishtim,*
pallë – *shpata,*
bekim – *urim,*
kërcurja – *e mjera,*
tutesh – *trembesh,*
kreshtë – *maja e malit.*²¹⁷

Tipologjia e shpjegimit me përshkrim

Me këtë mënyrë leksikografike janë shpjeguar fjalë që shenojnë sende, frymorë, dukuri, fenomene, gjendje shpirtërore ende të panjohura për nxënësin. Kështu, nxënësit i ofrohet një përshkrim i kursyer i sendit apo i dukurisë për të identifikuar anën përmbajtësore të fjalës, duke përvijuar kësisoj tiparet më të dukshme dhe njëkohësisht më të prekshme për nxënësin. P. sh.

²¹⁶ Shih me gjerë, I. Metani. “Rreth shpjegimit të fjalëve të panjohura për nxënësit në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar”, në “Studime albanologjike” I. Tiranë, 2010. f. 99.

²¹⁷ R. Petro. N. pepivani, A. Çerpja, “Gjuha shqipe 6”. Botime shkollore “Albas”. Tiranë, 2006

muranë – grumbull gurësh të vendosura në vendin ku është vrarë ose është varrosur një njeri.

kullotë – vend me bar ku çohen bagëtitë për t'i kollotor.

mriz – **i** – vend i freskët me hije ku kalojnë vapën bagëtia.

maunë – barkë e madhe me fund të sheshtë që shërben për të mbajtur mallra nëpër lumenj.

kuçedër – figurë përrallore, gjarpëri me shtatë a dymbëdhjetë kokë, që hante njerëz, etj.

principatë – **a** – ndarje administrative mesjetare, krahinë që kishte në krye një princ.

Tipologjia e shpjegimit me perifrazim

Kjo mënyrë shpjegimi haset më rrallë, në pak fjalë (rreth 5% të atyre që janë shpjeguar në tekstet e gjuhës). Këto më tepër janë fjalë të leksikut abstrakt.

Në themel të perifrazimit qëndrojnë fjalë të njohura për nxënësit, përbërësit semantikë të cilave çojnë në përfytyrimin e plotë të kuptimit leksikor të fjalës së panjohur. p. sh.

dëshmitari – **i** – ai që thërritet në një gjyq për të pohuar për një fakt a një ngjarje që e ka parë ose dëgjuar vetë.

rënkoj – shpreh dhimbjen ose pikëllimin me oh ose me ah, nxjerr tinguj të përvajshëm.

zverdh – marr ngjyrë tjetër në fytyrë, i ikën e kuqja, bëhet si limon i verdhë.

autoriteti – rëndësia dhe aftësia e dikujt për të ngjallur bindje dhe besim te të tjerët.

katastrofë – fatkeqësi e madhe dhe e papritur që shkakëton pasoja të rënda e shumë viktima.

Tipologjia e shpjegimit me përshkrim dhe sinonimi njëkohësisht

Kjo mënyrë e përzier e përshkrimit të fjalësit të panjohur është përdorur më tepër në klasat e ulëta, por jo rrallë vërehet edhe në ciklin e lartë (VI-IX). Kjo tipologji konsiston në kombinimin e përshkrimit e tipareve më të përgjithshme të sendit, frymorit a dukurisë me fjalën sinonimike gjegjëse. p sh.

maraz – dëshirë e madhe për të pasur diçka që e ka dikush tjetër ose për t'ia kaluar dikujt; smirë, nakar.

derdimen – njeri i trashë nga mendja, torollak, leshko, teveqel.

potoneja – vend i ngritur prej guri anash portave, zakonisht për të ndenjur, sofat.

hov – **i** – lëvizje e menjëhershme, me shumë forcë, vrull.

mëkat-i – shkelje e një rregulli a diçkaje të ndaluar, faj.

kulturolog – që merret në mënyrë të thelluar me kulturën, studiues.

Fjalët shumëkuptimëshe

Me konceptin shumëkuptueshmëri (fjalë me shumë kuptime) sinonime, antonime etj. nxënësit njihen qysh në klasën e pestë. Mirëpo kriteri i përshkallshmërisë dhe mënjanimi i mbingarkesës ka bërë që autorët gjatë shpjegimit të një grupi leksiko-gramatikor të ngushtohen, të për afrohen me kuptimin e njëmendët, duke përdorur shënimin: “*këtu*”. p. sh.

hu – *këtu, njeri që s’ merr vesh fare nga ajo punë.*

Nga shqyrtimi që i kemi bërë fjalorthit që paraqitet si i panjohur për nxënësit, vërejmë se në këtë kategori leksiko-semantik kristalizohen grupime të fjalëve që u përkasin pjesëve të ligjëratës: emrave, mbiemrave, foljeve, ndajfoljeve, si edhe disa njësi frazeologjike. Kjo mënyrë paraqitjeje e shpjegimit të fjalëve në tekstet e gjuhës shqipe nuk mund të përbëjë një kufi të domosdoshëm mes fjalëve njëkuptimëshe dhe atyre shumëkuptimëshe, por mund të themi se nga klasa në klasë, ky grupim përbën një minimum fajesh të dallueshme me përbërës semantikë të larmishëm.

Me këtë tipologji leksikografike janë shpjeguar:

1. kuptimet dytësore të fjalëve,
2. kuptimet e figurshme, kryesisht kuptimet metaforike,
3. kuptimet e njësi frazeologjike.

Kuptimet dytësore të fjalëve

Ky grupim leksiko-gramatikor përbën një mikrosistem të hapur në tërësinë e fjalësit të veçuar dhe të shpjeguar nga autorët, pasi, në radhë të parë, në këto lidhje leksiko-semantike një rol të veçantë luan konteksti në të cilën përdoren ato. Duke i paraqitur në këto gjedhe (me sintagmën “*këtu*”) përveçse mëtohet që nxënësi të mësojë dhe të përdorë njërën nga kuptimet e fjalës së shumëkuptimtë, njëkohësisht i përgjigjet edhe natyrës psikopedagogjike të nxënësit për të zbuluar shkallë-shkallë të gjitha leksemat dhe lidhjet e fjalës me gjërësinë e përdorimit në kuptimet e mundshme. p. sh.

pazarllëk – *këtu, marrëveshje që bën blerësi me shitësin për çmimin.*

karagjoz – **i** – *ai që bën të tjerët të qeshin me lëvizjet e tij të shkathëta. Këtu, njeri qesharak, që e tallin të tjerët.*

gëlon – *këtu, vërshon një shumicë e madhe njerëzish.*

vilar – **i**, *këtu, brez i ngushtë toke, vijë e hollë.*

u nder – *këtu, u përhap.*

përulem – *përkulem; këtu, gjunjëzohem, nënshtrohem.*

gërshetim – *këtu, ndërthurje dredhash e kthesash.*

rrasë- a – *pllakë guri; këtu, guri i varrit.*

breg-u – *këtu. kodër e vogël, fortesë, kala.*²¹⁸

Kuptimet e figurshme

Në tekstet ekzistuese të gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, në përgjithësi, kuptimet e figurshme të fjalëve, kryesisht sintagmat metaforike, nuk veçohen në apratin pedagogjik

²¹⁸ R. Petro, N. Pepivani, A. Çerpja. “*Gjuha shqipe 6*”. Botime shkollore “Albas”. Tiranë, 2006

në “etiketën” “Fjalor”, por lihen të zbulohen përmes procesit mësimor-edukativ, pra, në marrëdhëniet mësues-nxënës. Këtu vëmendja e nxënësit nuk duhet të tërhiqet tek fjala si kuptim i panjohur, por si veçanti e mundësisë për të marrë një ngjyrim të caktuar shprehës dhe emocional.

Kjo mënyrë shpjegimi për këtë kategori leksiko-semantike haset në klasat e ulëta, por vërehet edhe në klasat e gjashta e më pak në klasat e shtata. p. sh.

kallogre - *murgeshë, këtu, e mjerë, si grua e mjerë.*
e këndelli – *këtu, i dha gjallëri, e ripërtëriu.*
masakër – a - *vrasje a therje e njerëzve të pambrojtur, këtu, prishje e diçkaje me qëllim të caktuar.*
bushtër – a – *femra e qenit, këtu grua e keqe.*
barbarët – *këtu, popuj të pagdhendur e të pakulturuar.*²¹⁹

Kuptimet e njësive frazeologjike

Me sintagmën “këtu” janë veçuar për t’u shpjeguar nga autorët edhe disa togje fjalësh, në përgjithësi, të figurshme, që herë-herë marrin formatin e njësisë frazeologjike, paçka se nuk janë të përcaktuar mirë kufijtë, d.m.th. janë togje të lira fjalësh apo janë njësi frazeologjike. Të tilla mund të veçojmë:

di ta vërtis – *këtu, di si të sillet në çastin e duhur.*
fryma e fundit – *këtu, çasti i vdekjes.*
do të bëjmë gjëmën – *këtu, do të vajtojmë.*
pranvera e parë – *këtu, muaji i parë i stinës, marsi.*
për hesap të vet – *për llogari të vet. Këtu, për qejfin e tij.*

2.10.2. Prirjet e leksikut dhe planifikimi në kurrikulën e gjuhës shqipe

Kur përqëndrohet tek çështjet e realizimit të kërkesave në mësimin e gjuhës shqipe dhe kryesisht ato për organizimin e punës për pasurimin e fjalorit, prof. dr. Mimoza Gjokutaj tërheq vemendjen:

*“Prandaj, në rast se nuk do të punohet në veçanti me kuptimin e fjalës, shkolla jonë gjithmonë do të vuaj nga kjo mungesë, si në mësimin e gjuhës shqipe, ashtu dhe në të gjitha lëndët e tjera”*²²⁰

Nxënësi çdo ditë i zgjeron njohurotë mbi botën. Nga klasa në klasë jepen njohuri me nivele më të larta e në lëndë të ndryshme. Kësisoj zbulohen lidhje të reja logjike dhe pragmatike. Për t’i zhvilluar këto aftësi njohëse dhe komunikative është e rëndësishme të njihen dhe të vlerësohen dy kushte themelore, që janë:

1. vëmendja dhe qëmtimi i specifikës së fjalës,
2. aftësimi për t’i përdorur ato në fjalorin aktiv të nxënësve.

²¹⁹ Po aty, Kl. VI.

²²⁰ M. Gjokutaj. “Didaktika e gjuhës shqipe”. ShBLU. Tiranë, 2009. f. 119.

Është pranuar tashmë në didaktikën shqiptare si një përfundim i përgjithshëm se puna me fjalorin nuk është kthyer ende në një formë efikase të punës në shkollë.

Prof. dr. Shezai Rrokaj, kur flet për raportin e gjuhës me metagjuhën nënvizon:

“Mendoj se duhen shtuar edhe më shumë të gjitha veprimtaritë didaktike që ndikojnë në ngulitjen e standardit dhe në zgjerimin e pasurisë gjuhësore. Por mbi të gjitha është e nevojshme të ndërmerren studime psikolinguistike dhe sociolinguistike që t’i trajtojnë këto çështje dhe të japin rezultate konkrete dhe rekomandime të mbështetura shkencërisht për t’i prerë rrugën improvizimit, diletantizmit dhe ca më keq pragmatizmit”²²¹

Studimet kanë vërtetuar se në klasat e larta të arsimit të detyruar (sidomos në klasat e shtata dhe të teta) nxënësit fillojnë të bëhen më të ndërgjegjshëm për ta vëzhguar fjalën brenda kontekstit në vartësi të pjesës letrare ose joletrare, të bëjnë lidhjen logjike rreth mikrosistemeve të mbyllura ose të hapura. Përmes tyre nxënësit ushtrohen vazhdimisht në procese praktikimi për të arritur objektivat mësimore.

Këto mikrosisteme mund të jenë: grupime leksiko-semantike, grupime gramatikore e drejtshkrimore, familje fjalësh etj.

Çështja e zhvillimit të aftësive komunikative, kryesisht ajo e pasurimit të leksikut të nxënësve në shkollën nëntëvjeçare është parë nga studiuesit bashkëkohor si një problem shumëplanësh, ku ndërthehen shumë veçori gjuhësore dhe jashtëgjuhësore. Aty përplasen shumë faktorë, ku mund të veçojmë: modalitetet e hartimit të programeve dhe teksteve, përshtatjet e grupmohave, karakteristikat psikologjike të të menduarit, shtresimet e fjalëve, zgjerimi i aftësive konkretizuese dhe abstraguese të nxënësit, shkallët e ndryshimit të zhvillimit mendor nga klasa në klase, dukuri, metoda dhe zgjedhje pedagogjike etj.

Nxënësit nga klasa në klasë e shfaqin nevojën e zgjerimit të sferës komunikative dhe të përdorimit të mjeteve shprehëse të gjuhës, sidomos në trajtën e shkruar, e cila kërkon një përpunim të veçantë. Në klasat e fillores fëmija realizon pohime të përgjithshme, sipas vlerave të shqipes, të cilat përftohen që nga familja dhe dalëngadalë ravijëzohen shtresimet e para, deri te një fjalor abstrakt e i figurshëm. Pastaj vetvetishëm vjen si nevojë kërkesa e rivlerësimit të mjeteve gjuhësore, duke përthithur e përvetësuar në mënyrë të natyrshme, por edhe të programuar, elemente të reja gjuhësore dhe letrare. Në ciklin e lartë (VI-IX) procesi bëhet më intensiv dhe kompleks. Pra, për të mbërritur në një synim të tillë teorik, vazhdimësia duhet të vlerësohet si domosdoshmëri. Në këtë kuptim ky mekanizëm, ky përshkallëzim dhe pasurim do të përftojë tregues të rëndësishëm praktik, atë të plotësisë dhe të intensitetit me të cilën nxënësi mëson gjuhën e folur dhe të shkruar, atë që quhet ndryshe *“sjellja gjuhësore e individit”*²²²

²²¹ Sh. Rrokaj. *“Studime Albanologjike I”*. Universiteti i Tiranës. Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë. Tiranë, 2011. f. 10.

²²² Shih më gjerë: Gj. Shkurtaç, *“Kultura e gjuhës”*, Tiranë, 2006, f. 235

Pasurimi i fjalorit në kurrikulën e gjuhës shqipe buron kryesisht nga pjesët letrare të përzgjedhura, plotësohet nga shembujt e linjës “Njohuri gjuhësore”, nga aparati pedagogjik i linjës “Të flasim” dhe “Të shkruajmë”.²²³

Duke vëzhguar dhe shqyrtuar fjalësin që autorët e teksteve kanë veçuar dhe shpjeguar në fund ose në krah të pjesëve letrare, vërejmë kahje dhe anë të përbashkëta si në raportin e sistemeve brenda njësisë së marrëdhënieve mes leksikut asnjans dhe atij të cilësuar stilistik, apo treguesit sasior të neologjizmave, dialektizmave, kompozitave, njësisive frazeologjike etj. Të nxitur nga këto përjasje dhe ngjasi, ndoshta për të bërë më të mundshme një ndërhyrje shkencorë, procesin e pasurimit të fjalorit mund ta shohim edhe në këndvështrimin e ndarjes së dy grupimeve të mëdha dhe që ndoshta karakterizojnë edhe prirjet e leksikut dhe të njësisive të reja leksikore në tërësi.

Këto grupime mund të jenë:

1. fondi i fjalëve që çojnë në atë që quhet “*prirje drejt demokratizimit të gjuhës*”
2. pasurimi i fjalorit që ka tendencë “*intelektualizimin*” e saj.²²⁴

Edhe në fjalësin e këtyre teksteve është e preکشme kjo dukuri që, gjithashtu, është edhe shfaqje e përgjithshme e procesit të pasurimit të pandërprerë të leksikut të një gjuhe.

2.11. Leksiku me prirje drejt demokratizimit të gjuhës

Kur flasim për prirje drejt demokratizimit të gjuhës në radhë të parë mendja na shkon te synimi për një shfrytëzim sa më të madh, për një pasurim sa më të mundshëm përmes leksikut dhe sistemit gramatikor vendas, duke përshtatur dhe thjeshtëzuar edhe fjalët domosdoshmërisht të huazuara me shqiptimin popullor. Ndërsa atë pjesë të fjalësit që lidhet me mundësinë dhe kahjen që synon pasurimin për të mbuluar bukur, me të gjitha përmasat, shprehjen abstraktive dhe emocionale të koncepteve në një shkallë më të lartë, e krahasuar edhe me gjuhët me traditë më të vjetër shkrimi, do ta quajmë prirje drejt intelektualizimit.

Çështjet e përvetësimit dhe të përdorimit të mjeteve gjuhësore sipas stileve funksionale nuk duhen kuptuar as mjaftuar vetën me disa statistika të fjalorëve, qofshin këto edhe të veçuar apo të shpjeguar në aparatin pedagogjik të teksteve.

Mjetet gjuhësore që përdoren nga nxënësit në situata të caktuara komunikative, si në veprimtaritë mësimore, shoqërore, artistike, shkencore, prodhuese apo zyrtare, duhet të vijin natyrshëm duke krijuar shprehje të sakta. Por lidhja me nënsistemet e tjera për

²²³ Kemi marrë në shqyrtim vetëm fjalësin shpjegues të teksteve:

M. Gjokutaj, A. Ballhysa, L. Aguridhi. “*Gjuha shqipe 6*”. Sht. bot. “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2008
M. Gjokutaj, A. Ballhysa, A. Bishqemi. “*Gjuha shqipe 7*”. Sht. bot. “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2008
M. Gjokutaj, A. Ballhysa, F. Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2009
M. Gjokutaj, A. Ballhysa, F. Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2009
R. Petro, N. Pepivani, A. Çerpja, M. Gjokutaj. “*Gjuha shqipe 6*”. Sht. bot. “Albas”. Tiranë, 2005
R. Petro, I. Metani, A. Çerpja, Sh. Vreto. “*Gjuha shqipe 7*”. Sht. bot. “Albas”. Tiranë, 2006
R. Petro, I. Metazni, A. Çerpja. “*Gjuha shqipe 8*”. Sht. bot. “Albas”. Tiranë, 2007
R. Petro, I. Metani, A. Çerpja, Sh. Vreto. “*Gjuha shqipe 9*”. Sht. bot. “Albas”. Tiranë, 2008
B. Beci, “*Gjuha shqipe 6,7,8*” Shtëpia botuese “Albtipografia”. Tiranë, 2009

²²⁴ Shih më gjerë, A. Dhrimo, R. Memushaj, “*Fjalori drejtshkrimor i shqipes*”. Tiranë, 2011, f. 26

mësimin e gjuhës amtare, që përbëjnë edhe disiplina më vete, si: leksikologjia, fjalëformimi, semasiologjia apo stilistika gjuhësore, është pjesë e detyrave dhe synimeve të programeve të gjuhës shqipe në shkollën tonë.

Në tekstet e gjuhës shqipe VI-IX, në pamje të parë, duket sikur çështjes së pasurimit të fjalorit i lihet spontanitetit, thjesht zgjidhen pjesët letrare, më tepër në përshtatje me tematikën dhe me kriteret e përfaqësimit të autorëve sipas shtrirjes kohore dhe gjeografike, pastaj i mëshohet çështjes gjuhësore nga pikëpamja gramatikore dhe komunikative. Por nuk ndodh kështu. Nga shqyrtimi i leksikut në tekstet alternative të shtëpive botuese: “Shkronjë pas shkronje”, “Albas”, “Albtipografia”, “Alb-paper”, “Pegi”, vërejmë se raportet përafërohen dukshëm në sasi dhe cilësi. Dallohet një pasuri leksikore e kënaqshme. Fjalësi shpjegues i pjesëve letrare në klasat VI-IX, nga një shtëpi botuese te tjetra, varion nga 780 në 960 njësi leksikore. Leksiku zgjerohet nga klasa në klasë. Gjejnë shtrirje: dukuritë e sinonimisë dhe të shumëkuptimësisë, marrëdhëniet që krijohen midis fjalëve të së njëjtës klasë a grup leksiko-gramatikor, lavizjet kuptimore në fjalë të veçanta, tipat e kuptimeve në klasat e fjalëve dhe familjet e fjalëve. Ka kërkesa në rritje për interpretim stilistik të tekstit, për tipat fjalëformues, për përdorimin e fjalësit që shprehin prirjet e sotme letrare, për neologjizmat dhe njësitë frazeologjike.

Futja në përdorim e kurrikulës alternative u ka dhënë mundësi mësuesve për të përzgjedhur tekstet duke kërkuar teknika dhe metoda për të përmbushur edhe këto kërkesa, që janë ndër më kryesoret në këtë lëndë, sidomos, atë të përshkallëzimit dhe pikëmbërritjes në fushën leksiko-semantike dhe frazeologjike.

Duke patur parasysh objektivat e mësipërme, pra punën për zhvillimin e të folurit të nxënësve, vërejmë se hartuesit e teksteve aktuale të gjuhës shqipe kanë bërë përpjekje dhe kanë pasqyruar në mënyrë sa më të plotë prirjet gjuhësore të leksikut të shqipes në tërësi, si dhe format e fjalëve të gjuhës standarde.

Në pjesët letrare të përzgjedhura, si dhe në shembujt e parashtruar për ushtrime gjuhësore, vihet re tendenca e shfrytëzimit të mundësive për ta plotësuar komunikimin me leksikun vendas. Këtu buron edhe prirja për demokratizimin e gjuhës standarde. Zgjerimi i rrethit të leksikut të nxënësve me fjalë e shprehje popullore, si dhe vendi që duhet të zërë puna me stilistikën gjuhësore, përbëjnë detyra të rëndësishme për mbarëvajtjen e punës në shkollë.

Duke shqyrtuar fjalësin që mbartin tekstet aktuale të gjuhës shqipe mund të themi se kjo pasuri leksikore, si ato me burim dialektor e krahinor, ashtu dhe ato që formohen me anën dhe mënyrave dhe mjeteve fjalëformuese të brumit të shqipes, kanë një ndikim të madh tek nxënësit. Nga klasa në klasë ata aftësohen dhe shkathtësohen duke realizuar lidhjet e lëndës leksikore me tipat e fjalëformimit, për të shkuar deri tek njohja dhe përshtatja e këtyre strukturave sipas tileve funksionale.

Grupet e larmishme leksiko-semantike krijojnë mikrosisteme të shtresëzuara sipas tematikës dhe, në përshtatje me të, e pasurojnë dhe e zhvillon më tej realizimin e të folurit me gojë ose me shkrimtë nxënësve.

Ja si zgjerohet leksiku i nxënësit i konkretizuar në atë që quhet prirje demokratizuese:

e pëlleshme, finokëri, lumni, pupurriqe, bukëshkallë, çurrugun (kalama), pllashit, vrugullon, luga-ja (luginë), shortari, levarashe (shumë e lëvizshme, që nuk rri në një vend), paqtore, gjeratore, zhgjetare, kapanaxhë, etj (klasa VI)

kukurisin, ferracaku, të bleruara, mburravecët, u shamatova, xhindosem, stërpremtuar, marrok, ndërkryer, dendësuan, dyshanjoz, zëlaraskë, zgërlaq, i lebetitur, tjetërsoj, kuqloshë, përdahet, zvagullon, llamburitës, strumbullak, përgjëratë, muranë, mëdyshje, fillikat, kërcurja, u rrëkëllye, e shprishur, kryeneçësi, kullufit, tjetërsim, përndjek, vobektësi, zhbiroj, përfill, i vrerosur, i dalldisur, vringëllinte, çuçurit, drithërimë, uturoi, agullimë, thatiqe, përdëllim, vëngon, currila, ligështim, përdhunisht, pështirosje, rrëkëllimë, dënësë, odajashtë, majhoshe, petanik, të përvajshëm, gollomesh, përvjel, prenka (njolla), kaci (mashë), zahire, vobektësi, zhbiroj, shkëlqimtar, ogurzezë, keqdashës, lisnajë, cingërrimë, bujashkë, keqardhje, cullufe, përdëllimtare, llomotitje, kahmos (gjithkund), i vagëlluar, shkrofëtin, i mrrolur (i vrenjtur), rreshken, cub, shënonjë, çyrek, biçak, rrogoz, kocomi, beshtë, bigë, etj

Siç vërehet nga shembujt e mësipërm, prurjet gjuhësore në fjalësin e panjohur për nxënësit në tekstet e gjuhës shqipe të ciklit të lartë (VI-IX) shënojnë një pasuri leksikore në rritje, nga një nivel shkollimi në tjetrin, me gjedhe leksikografike të larmishme dhe në përshtatje me moshën.

Në atë pjesë të fjalorit të grupuar si “prirje drejt dekokratizimit” vërehet synimi për të shfrytëzuar mundësitë e pasurimit të fjalorit dhe sistemit gramatikor vendas. Në këtë glosar janë të pranishme të gjitha gjedhet fjalëformuese, por edhe shpjegimi i tyre është parashtruar me të gjitha modelet leksikografike dhe në përshtatje me moshën.

2.11.1. Fjalë të thjeshta

Fjalësi që përzgjidhet si i panjohur për nxënësit në tekstet e reja të gjuhës shqipe përfshin kryesisht këto klasa leksikore: emrin, mbiemrin, foljen, ndajfoljen. Edhe këtu dalin në pah disa prirje të përgjithshme të përvetësimit dhe të përshtatjes nga ana e nxënësve, që nga format gramatikore bazë dhe të konstrukteve të thjeshta, deri te tipat e lartmishme të fjalëformimit për të ndërtuar më tej togfjalësha dhe shprehje të ndërlikuara.

- Fjalë të thjeshta të shpjeguara me sinonimi:

emra:

- *bresh/ë-a* – pyll,
- *kordh/ë – a* – shpatë,
- *iz/ë-a* – lejë,
- *bib/ë-a* – pulë deti,
- *qeramidh/e – a* – tjegull,
- *kaqol-i* – torollak,
- *mëri* – inat,
- *kolovitje* – lëkundje,
- *cub* – hajdut,

- **kërshëri** – kureshtje,

folje:

- **rreshken** – thahen,
- **rrocket** – përqafohet,
- **u krodh** – u zhyt,
- **has** – ndesh,
- **përzhit** – djeg,
- **dremit** – fle,
- **nduk** – pickon,
- **kullufit** – gëlltit,
- **sfilit** – torturon.

mbiemra:

- **i mrrolur** – i vrenjtur, i zymtë,
- **i dëlirë** – i pastër, i panjollohur,
- **i vagëlluar** – i përgjumur,

ndajfolje:

- **gollomesh** – lakuriq,
- **tinëz** – fshehtas,
- **tok** – së bashku.

- Fjalë të thjeshta që shpjegohen me përshkrim:

- **llërë** – pjesa e sipërme e krahut, që nga bërryli deri të supi.
- **vërri** – vend i ulët që nuk e zë era.
- **kofin** – kosh i madh i thurur me purteka, që përdoret për të mbajtur fiq, rrush, etj.
- **guvë** – **a** – vrimë e madhe në shkëmb.
- **bloz/ë** – **a** - lëndë e zezë si pluhur që lë tymi kur kalon nëpër oxhak.
- **mamuz-i** – kllapë hekuri në formë patkoi që ka prapa një rrotë të vogël me dhëmbëza, që kalorësit e mbërthejnë pas thembrës së çizmes për të shpuar kalin që të eci më shpejtë.
- **bruz** – gur i çmuar që ka ngjyrë qielli të gjelbër, këtu ngjyrë qielli në të gjelbër.

- Fjalë të thjeshta të shpjeguara në mënyra të përziera: me përshkrim+sinonimi, me perifrazim +sinonimi:

- **vig-u** – shtrat, zakonisht prej dërrase a thupre, me të cilin mbartet një i sëmur ose i plagosur, tezgë.
- **bares** – eci, lëviz nga një vend në tjetrin.
- **has** – takoj dikë rastësisht, ndesh.
- **qivur-i** - arkivoli, arka ku vendoset i vdekuri para se të varroset.
- **nosit-i** – pelikan, shpend i madh uji, me pendë të bardha, me sqep të gjatë, me një qeskë në sqep ku mban peshqit që kap.
- **proçkë** – punë a fjalë e papeshuar, gabim trashanik.
- **zgëqe** – qoshe e fshehtë, skutë.
- **skutë** – vend i fshehur, cep. etj.²²⁵

²²⁵ R. Petro. I. Metani. A. Çerpja. “Gjuha shqipe 6” . Albas. Tiranë, 2005.

2.11.2. Fjalë të prejardhura

Nga shqyrtimi që i kemi bërë leksikut të vjelë nga tekstet e gjuhës shqipe në qarkullim (VI-IX) vërtetohet thënia e prof. dr. Gjovalin Shkurtaj se ... “*në shqipen e sotme mbizotëron prirja e qartë për t’i plotësuar nevojat e reja leksikore në të gjitha fushat më mjetet e sistemit të vet fjalëformues*”.²²⁶

Kjo pasuri leksikore që vjen nëpërmjet gjuhës së shkrimtarëve dhe poetëve, me prirjen për ta pasqyruar bukurinë dhe forcën shprehëse ndërtohet me burimet e shqipes standarde: me parashtesa e prapashtesa, me sintagma metaforike e neologjizma që nxisin tek nxënësit përshtatjen dhe përdorimin e tyre duke përvetësuar kësajsoj normën brenda një stili të caktuar.

- Leksiku i formuar me forma prapashtesore:

Në këtë fjalorth hasen pothuaj të gjitha llojet e prapashtesave: -ar, -tar, -or, -tor, -ist, -(ë)si, -ore, -im, -je, -o, -ro, -so, -ak, -cak, -ez, -zë. etj. me të cilat ndërtohen emra, folje, mbiemra, ndajfolje, si:

emra:

shortar, kështjellar, vdektar, belbëzim, gungaç, kaprroç, dënesë, marrok, etj.

folje:

vërdallos, çuçuris, shamatoj, xhindos, zvagullon, etj

mbiemra:

i pëlleshëm, leshtarak, leshtak, i nemitur, i sfilitur, thatiqe, etj.

ndajfolje

llahtarshëm, rishtaz, tinëz, etj.

Emra të përgjithshëm dhe konkretë të formuar me prapashtesa

Në fjalësin e veçuar si të panjohur për nxënësin, emrat e përgjithshëm dhe konkretë të formuar me prapashtesim janë më të pranishëm. Emrat me këtë tipologji ndërtimi kanë një ndikim të madh te nxënësit. Këto njësi leksikore janë vjelë nga pjesë letrare ku materializojnë dhe portretizojnë personazhe në situata të spikatura. Këtu bukuria dhe forca përmbajtësore semantike qëndron pikërisht te shfrytëzimi i elementeve fjalëformues, si:

- me prapashtesën *tore*:

faltore, gjeratore,

- me prapashtesat zvogëluese: -ëz, -zë, -th, -ak: p.sh.

dhomëz, flokëz, folezë, qytezë, katundth, çunak, etj.

- me prapashtesa të tjera: p.sh.

ferra-cak, mburr-avec, dredh-anik, mur-anë, lis-najë, ball-inë, etj.

- me prapashtesën orientale -xhi: p.sh.

tamburxhi, hallvaxhi, etj

²²⁶ Gj. Shkurtaj. “*Pesha e fjalës shqipe*”. Tiranë, 2009. f. 24.

Në leksikon e pjesëve letrare të përzgjedhura të teksteve të gjuhës shqipe, autorët shfrytëzojnë fjalë pak të njohura ose ndërtime fjalëformuese analogjike me fjalë të njohura, për të krijuar gjallëri dhe zhdërvjelltësi variantesh të shumëllojshme ligjërimore. Këto fjalë zënë vendin e merituar dhe harmonizohen me tërësinë e frazës dhe me rrethanat. Kësisoj autorët i hulumtojnë, i përzgjedhin dhe i rindërtojnë ato sipas gjedheve fjalëformuese të brumit të shqipes, si p.sh.

finokëri, kotësi, zbrazëti, lumni, marri, përgjëratë, etj

Emra veprues të formuar me prapashtesim

Emrat veprues janë prodhimtarë për nga tipologjia fjalëformuese dhe kuptimore. Ata futen shpejt në fjalorin aktiv të nxënësve në të gjitha stilet funksionale, por edhe si mjete folëse. Është organike lidhja kuptimore mes veprimit të shprehur nga folja përkatëse dhe emërtimit të ri, përsëri veprues, por me formë gramatikore emërore. Kësisoj lind një marrëdhënie tjetër josinonimike, me një tregues tjetër, jo direkt me veprimin, por me tiparin, me procesin.

Këtu, veprimi dhe procesi i veprimit (emri veprues) bashkëjetojnë në gjuhën e folur dhe të shkruar të nxënësve, duke përcaktuar kështu, jo vetëm tipologjinë e fjalëformimit, por edhe mundësinë për të krijuar te nxënësi konceptin mbi karakterin sistemor të përmbajtjes.

- emra veprues të formuar me prapashtesat **-im** dhe **-je**:

-im dhe -je janë prapashtesa fjalëformuese shumë produktive që gjithmonë e më shumë po zënë vend në fjalorin aktiv të nxënësve, si p.sh.

ligështim, belbëzim, tjetërsim, përndjekje, pështirosje, lllomotitje, sajdisje, etj.

Po kështu, të lidhura me këto janë grupet tematike të fjalëve të formuara me tema të prejardhura fjalëformuese të tipit onomatope me prapashtesën – më, të cilat realizojnë ngjyrimë emocionale dhe shprehëse që varen dhe janë të lidhura ngushtë me disa kushte të natyrës psikolinguistike të nxënësve. p.sh.

fëshfërimë, rrëkëllimë, mërmërimë, drithërimë, çuçurimë, cingërrimë, agullimë, përdëllimë, rrapëllimë, etj.

Mbiemra të prejardhur me prapashtesa

Në përbërje të fjalësit të panjohur për të cilin flasim, një vend të dukshëm zënë edhe mbiemrat e prejardhur me prapashtesa.²²⁷ Ata tregojnë tiparet a karakteristikat e sendeve apo dukurive. Këto formime i aftësojnë nxënësit të përshkruajnë qenie, objekte a dukuri me cilësinë e një epiteti, si p.sh.

gungaç, leshtak, zvarritës, thatiqe (plakë), kaleshan, marrok, ferracak, etj.

Siç nënvizon edhe prof. dr. Valter Memisha, - *Mbiemri është një nga klasat më të pasura leksiko-gramatikore të shqipes... që mbart bërthamat kuptimore të fjalëve gjegjëse*

²²⁷ V. Memisha. "Studime për fjalën shqipe". Tiranë 2011. f. 159

*përmes lidhjesh të drejtpërdrejta, por edhe të tërthorta e të larmishme. Mbartja është edhe për përbërësit mbisemantikë, shpesh edhe të funksioneve sintaksore*²²⁸

Fjalë të prejardhura me parashtesim

Leksemat me këtë tipologji fjalëformimi zënë rreth 3% të fjalësit të panjohur për nxënësit, si p.sh.

- me parashtesën **stër-** : *stërlodhur, stërpremtues, stërnip, stërmadh*, etj.
- me parashtesën **mos-** : *mosgjëje, mosrealizim, mosnjohje*. etj
- me parashtesa të tjera: *skër-fyell, ç-orientim, për-vjel, shpër-fillje, para-pëlqim, (i) nën-dheshëm, nën-shtetas, më-këmbës*, etj.

2.12.1. Leksiku i ardhur me përbërje (kompozim)

Në Gramatikën e gjuhës shqipe (pjesa I) të Akademisë, përcaktohet:

*“Pas ndajshimit, kompozimi është mënyra më prodhimore e formimit të fjalëve në shqipen e sotme. Kompozitat, duke pasur të paktën dy tema motivuese, kanë zakonisht një ngarkesë semantike më të madhe se fjalët e prejardhura dhe e përjasin më qartë e në mënyrë më të drejtpërdrejtë nocionin që shprehin, prandaj ato po marrin përhapje më të gjerë, sidomos në terminologjinë tekniko-shkencore, ku kërkohet një shprehje sa më e përpiktë dhe njëkohësisht sa më ekonomike e koncepteve”.*²²⁹

Në vijim të kësaj ideje mund të themi se përvetësimi dhe përdorimi nga ana e çdo nxënësi, si dhe e çdo lëvruesi të shqipes në përgjithësi, i sistemeve dhe i nënsistemeve gjuhësore nënkupton një qëndrim aktiv dhe zbatues përballë çdo njësie gjuhësore.

Studimet e fundit kanë vërtetuar se gjatë punës për zhvillimin e të folurit të nxënësve ka tregues cilësorë dhe sasiorë që mbështeten në rrafshet e caktuar gjuhësore, me qëllim që nxënësit të zotërojnë normat e gjuhës letrare, që nisin me semantikën e fjalës, përdorimin e fjalëve në togfjalësh, ndërtimin e fjalive, drejtshkrimin, drejtshqiptimin, etj. Dhe, në fund të fundit, kjo nënkupton të mësuarit funksional të gjuhës, që në praktikën e përditshme të shkollës janë përfshirë në rubrika të veçanta, si: “Puna me fjalorin”, “Familjet e fjalëve”, “Përbërësit fjalëformues”, “Të mësuarit e drejtë të të folurit”, etj.

Në listën e fjalëve të përbëra që janë përzgjedhur dhe shpjeguar në tekstet e gjuhës, më të shumtat janë kompozita përcaktore (*gjakpërzier, bishtlirë, mjekërgjelbër, duarqulli*, etj.)

Kompozita përcaktore emër+mbiemër

²²⁸ V. Memisha. “Dukuri semantike gjatë formimit të mbiemrave prejpjesorë në gjuhën shqipe”. Gjirokastër. 1999. f. 280.

²²⁹ “Gramatika e gjuhës shqipe” I. Tiranë, 2002. f. 70.

Këto janë fjalë të përbëra me nënrenditje që për nga sasia zënë vend kryesor në këtë fjalorth, p.sh.

çapezvarrë, zemërdridhur, kreshtëzbuluar, besëshkelur, bishtlirë, ogurzezë, gjakpërzier, mendjelehtë, flokëbardhë, mjekërgjelbër, bukëshkalë, gojëhapur, gjifryrë, vetullngrysur, faqendritur, etj.

Siç vihet re, tema e dytë motivuese i formëson gramatikisht këto kompozita, pra janë me ngarkesë mbiemërore. Në pikëpamjen semantike ato mbartin të dhëna për shprehjen gjuhësore të konceptit, emërtojnë nocione konkrete apo abstrakte, shpërfaqin raporte dhe marrëdhënie gjithëfarëshe të realitetit objektiv.

Kompozita emër +emër

Edhe në këtë radhë kompozitash lidhja sintaksore midis gjymtyrëve motivuese është përcaktore. Këtu karakteri frazeologjik dhe figurativ i ngjizjes së temave motivuese është më i theksuar se në variantet e tjera. p.sh.

fuqিদhënës, taragoztundësi, kartëvizitë, vdekjeprurëse, zemërmjaltë, zëlaraskë, buzëdrinas, dëmshpërblim, duarqulli, pishtarmbajtës, degëbigë, krifëkali, etj.

Le të marrim një shembull: “zëlaraskë”

“Pastaj të sharat u rënduan kur ai më tha qorr, dhe unë ia ktheva zëlaraskë”²³⁰

Nxënësi këtu e kupton se “zëlaraskë” nuk do të thotë thjesht se zëri ngjan me atë të laraskës, por e percepton ngarkesën pejorative dhe theksin që e shoqëron fjalën.

Këto lidhje që krijojnë dhe shkrijnë emërtime me forcë shprehëse dhe që formësohen me brumin e shqipes, ringjallin në ndërgjegjen e nxënësit shqipfolës aftësinë për të vrojtuar dhe emërtuar objekte me cilësi dhe karakteristika që u përkasin familjeve të ndryshme të fjalëve.

Kësisoj, ashtu si edhe te njësitë frazeologjike, përbërësit semantik japin një kuptim të ri, por ky nuk është i barabartë me “shumatoren” e dy apo tri fjalëve përbërëse, edhe pse të motivuara si ngjizje sintagme. Kështu, kompozita “çapezvarrë” nuk do të thotë thjesht: “çape të zvarritura”, por përcjell dy kuptime:

1. portretizon një njeri të rënë shpirtërisht, moralisht dhe fiziisht,
2. gjithashtu flet për një njeri dembel, që nuk di të mbahet.

Pra këto përbëjnë njësi të veçanta të vargut të të folurit, janë forma plotësuese të të shprehurit gjuhësor të një koncepti në një situatë të caktuar ligjërimore.

2.12.2. Fjalëformime analoge dhe të improvizuara

Shkrimtarët dhe poetët për të shpehur gjendje, situata, individualitete personazhesh apo forma të tjera gjykimi dhe arsyetimi zgjedhin mjete të sistemit fjalëformues, jo rrallë të improvizuara, të krijuara, por analoge me mënyrat e tjera prodhimtare.

Është e njohur në gjuhësi prirja për të sintetizuar togfjalëshin e lirë, pra mundësia për të kaluar nga togfjalëshi i lirë në një kompozitë. p.sh.

faqe e ndritur = faqendritur,

²³⁰ R. Petro, I. Metani, A. Çerpja. “Gjuha shqipe 6”. Albas. Tiranë, 2005. Pjesa është marrë nga “Poezia e parë”. I. Kadare.

*dhënësi e fuqisë = fuqidhënës,
(banor) i buzës së Drinit = buzëdrinas,
vendësit e përbashkët = bashkëvendësit,
(send) me gjashtë cepa = gjashtëcepësh,
me bisht të lirë = bishtlirë, etj.*

Janë liritë poetike, apo laboratorit krijues i shkrimtarit, si dhe norma gjuhësore gjithmonë e hapur që i pranon dhe i lejon larmi të tilla shprehjesh me të gjitha ngjyresat për të plotësuar gjuhën me njësi të reja leksikore.

Për t'i pranuar dhe përfshirë këto njësi në fjalorët e shqipes ka të tjera kritere, të cilat janë të përcaktuara në “Gramatikën e Gjuhës Shqipe”, botim i Akademisë së Shkencave, si edhe në të gjitha studimet e ndryshme për format e fjalëve. Aty jepet një pasqyrë e tërë shkencore për klasifikimin e fjalëve sipas fjalëformimit.

Në këtë këndvështrim vërejmë se nga fjalësi i përzgjedhur që është formuar me kompozim, një pjesë e fjalëve të përbëra nuk janë të përfshira në fjalorët e gjuhës shqipe. Po japim të plota fjalitë ku janë përdorur këto kompozita të ndërtuara me mjete të shqipes, por që shijohen nga lexuesi (nxënësi) për vetë rrjedhshmërinë që përcjellin, bukurinë dhe formulimin e drejtë të mendimeve çka bëhet nxitje dhe kërkesë për të folurin e nxënësve.

gjysmëroman = *“Ishte një gjysmëroman, ose më keq s’ishte as gjysmë, por copa kapitujsh të ndryshëm të prera siç pritet një pulë”*.²³¹

zëlaraskë = *“Pastaj të sharat u rënduan kur ai më tha qorr, dhe unë ia ktheva zëlaraskë”*.²³²

këmbëshkallë = *“I ngjiti këmbëshkallët, ndërsa ujët kullonte nga rrobat e squllura dhe doli në ajrjn e qetë dhe të cingër”*.²³³

kartvizitë = *“Iu lut deputetëve të krahinës së vet që ta shoqëronin gjer në ministri, por ata të zënë me plot punë të tjera, u mjaftuan duke u dhënë vetëm kartvizita për kopistët dhe aktivistët”*.²³⁴

krahëqafë = *“Pushkën e kishte ende krahqafë dhe shiu i kishte qullur flokët dhe ia kishte shpërndarë gjakun e ngrirë”*.²³⁵

²³¹ Ismail Kadare, *“Poezia e parë”*, në tekstin “Gjuha shqipe 6”, Botimet shkollore “Albas”. Tiranë, 2006. f. 63.

²³² Po aty. f. 64

²³³ Xhoana Roulling, *“Guva”*, në tekstin e klasës VI. M. Gjokutaj, A. Ballhysa, L. Aguridhi. “Gjuha shqipe 6” Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2006. f. 28.

²³⁴ Petro Marko. *“Bujaria e deputetit”*, në tekstin e klasës IX. M. Gjokutaj, A. Ballhysa, F. Saliq. “Gjuha shqipe 9”. Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2010. f. 165.

²³⁵ Ismail Kadare *“Kënga”* në tekstin e klasës IX. M. Gjokutaj, A. Ballhysa, F. Saliq. “Gjuha shqipe 9”. Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë, 2010. f.43

zemërbushur = *Pastaj, po zemërbushur kësisoj, le t'i thonim "Lamtumirë!" kësaj bote.*²³⁶

zëlodhur = *"Pastaj zëlodhur, sikur t'i kushtonte shumë mund sqarimi i një gjëje kaq të qartë shpjegoi: - Ashtu si në projektet e tua të adirueshme, gjithçka është e parashikuar".*²³⁷

zemërmjaltë = *Heshtjen e theu rishtazi zëri i asaj tetos zemërmjaltë.*²³⁸

shoqedhembshura = *"Margarita trime, shoqedhembshura ime, se kjo tokë ka ftohtë, mardhi e ka ngrirë"*²³⁹

kokëçjerrë = *"Ish zogu zemërvrarë kishte mbetur kokëçjerrë"*²⁴⁰

çapezvarrë = *"Sakaq zdatat e rrethuan Pipin dhe e lanë mënjanë Uillin, që duke fshirë lotët, çapezvarrë e zemërdridhur, shkoi e ndenji pranë Tomit"*²⁴¹

odajashtë = *"Kur dëgjoja njerëzit që thoshin "mirëmbërëma", menjëherë më shkonte mendja te oborri i shtëpisë së babazotit, ku jevgjit, që banonin në odajashtën e shtëpisë, i binin violinës, ndërsa babazoti rrinte në shezllong dhe thithte çibukun e tij të madh e të zi."*²⁴²

Këto kompozita që i parashtrua më lart së bashku me kontekstin ligjërimor janë tregues të prirjes gjuhësore për krijimin e fjalëve të reja, jo si qëllim në vetvete, por si një nevojë dhe vlerësim i anës funksionale të gjuhës.

Të gjitha kompozitat e mësipërme nuk përfshihen në fjalorët e gjuhës së sotme shqipe (1980, 2006). Siç vërehet edhe nga konteksti, ky fakt nuk ua ul vlerat leksiko-semantike, por flet për mundësitë e pafundme të lindjes së fjalëve të reja në situata të caktuara ligjërimore, çka e motivon më tej nxënësin për pasurimin e shprehive komunikative.

Në ç'raport ndodhet përpjestimi sasior i fjalësit të këtyre teksteve nga pikëpamja e përbërësve të tij?

²³⁶ Astrit Bishqemi. *"Beteja për një emër"*. Në tekstin e klasës V. M. Gjokutaj. F. Saliq. "Gjuha shqipe 5. Shtëpia botuese "Shkronjë pas shkronje". Tiranë, 2008. f. 41

²³⁷ Johan Gisbert, *"Arkitekti dhe perandori i Arabisë"*. Në tekstin e klasës VI. Petro, I. Metani, A. Çerpja. "Gjuha shqipe 6". Albas. Tiranë, 2005. f. 121

²³⁸ Po aty. f. 41

²³⁹ Fatos Arapi. *"Margaritë moj"*. Në tekstin e klasës VII. R. Petro, I. Metani, A. Çerpja, Sh. Vreto. "Gjuha shqipe 7". Botimet shkollore "Albas. f.113.

²⁴⁰ Odhise Grillo, *"Balada e lirisë"*. Në tekstin e klasës VI: M. Gjokutaj, A. Ballhysa, L. Aguridhi. "Gjuha shqipe 6" Shtëpia botuese "Shkronjë pas shkronje". Tiranë, 2006. f. 176.

²⁴¹ A. Lidgren. *"Pipi çorapegjata"*. Në tekstin e klasës VI. A. Lidgren. "Pipi çorapegjata". R. Petro, I. Metani, A. Çerpja. "Gjuha shqipe 6". Botimet shkollore "Albas. f.83.

²⁴² Ismail Kadare. *"Te shtëpia e babazotit"*. Në tekstin e klasës VI. Petro, I. Metani, A. Çerpja. "Gjuha shqipe 6". Albas. Tiranë, 2005. f. 12.

Nga shqyrtimi i leksikut, i marrë në tërësi (klasat VI-IX) për çdo shtëpi botuese, vërehet se treguesit e raporteve përpjestimore mes sistemeve dhe nënsistemeve, variojnë përafërsisht si ato të “Fjalorit të Gjuhës së Sotme Shqipe”, Tiranë 1980²⁴³. Kështu, leksiku asnjëherë i pacilësuar stilistikisht përbën 70% të fjalëve, ndërsa rreth 30% e përbën leksiku i cilësuar stilistikisht. Nga ky i fundit: fjalë me burim dialektor dhe krahinizma kemi veçuar rreth 5%, arkaizma dhe historizma rreth 5-6%, neologjizma përafërsisht 8%, kompozita 7%, njësi frazeologjike 2% (këtu nuk janë përfshirë ato që janë sjellë si shembuj në temat mësimore për linjën “Njohuri gjuhësore”) fjalët librore dhe teknologjizmat 1%.

Fjalësi dialektor dhe marrëdhënia me gjuhën letrare është dukuria e parë që dallon gjatë shqyrtimi të lëndës leksikore të teksteve të gjuhës shqipe VI-IX. Është i njohur tashmë fakti që, edhe në gjuhën tonë, si edhe në gjuhët e tjera me traditë më të hershme shkrimi, bashkëveprimi ndër-dialektor dhe përthithja në të e fjalëve dhe shprehje që gjallojnë në popull e pasurojnë dhe e zhdërvjelltësojnë komunikimin, por edhe produktin letrar. Dhe për këtë shërbimin më të madh i kanë bërë dhe i bëjnë gjuhës shkrimtarët tanë të nderuar.

Pjesët letrare që janë përzgjedhur në tekstet e gjuhës shqipe VI-IX përcjellin një larmi tematike, një mozaik mesazesh, galeri personazhesh dhe botë njerëzore, një tërësi skenash dhe situatash, me vlerë të padiskutueshme njohëse, edukative dhe komunikative. Dhe e gjithë kjo vjen përmes një gjuhe të përpunuar për të realizuar karakterizimin ligjërimitor.

Personazhet dhe “uni” poetik i shkrimtarit mishërojnë një tip të caktuar shoqëror që ka lidhje të drejtpërdrejtë me dy anët kryesore të procesit të tipizimit: si me përgjithësimin, po aq edhe me individualizimin. Pasqyrimi në unitet i këtyre dukurive padyshim që do të luaj rol kryesor për transmetimin e ideve të autorit. Dhe këtë e materializojnë veçoritë e gjuhës së personazhit dhe të autorit.

Shkrimtarët përdorin përftesa dhe mjete të ndryshme ligjërimitore, duke nisur nga leksiku, veçoritë stilistike, ngjyresat dhe klisheetë ligjërimitore, shprehjet frazeologjike etj. Shkalla e shfrytëzimit të këtyre elementeve ndryshon nga një shkrimtar te tjetri. Shkrimtarët qëmtojnë dhe përzgjedhin nga gjuha popullore liksikun ndriçues dhe karakterizues, zhdërvjelltësinë e frazës, dinamikën e saj, tensionin dramatik që përcjell, tingëllimin dhe ngjyresën e fjalës. Nxënësi e ndien individualizimin gjuhësor. Ky dallim ligjërimitor i tekstit letrar jepet në shkallën më të lartë të besnikërisë artistike, që lë gjurmë të thellë në ndjesitë dhe mbresat e nxënësve, duke u vënë kështu në shërbim të një procesi të vazhdueshëm shtresëzimi leksikor.

Nga testimet dhe vëzhgimet që kemi bërë, nxënësit tashmë kanë nisur t’i bëjnë pjesë të fjalorit të tyre të kulturuar dhe sinonimik fjalët:

fiskajë, duresë, zharritëse, gastare, dermore, i njëmendët, shugullon, patravaj (Fishta, Mjeda, Migjeni) ashtu si ndiejnë gjithë ndezulli, fjalët dhe shprehjet e figurshme në

²⁴³ Shih më gjerë, J. Thomai “Studimet në semasiologji-detyrë me rëndësi për gjuhësinë tonë”. “Gjuha jonë” 1/1988. f.7

skicat, vjershat dhe prozën e teksteve të gjuhës së klasës IX, dialektizmat dhe krahinizmat që vijnë nga Kuteli, Lazgushi apo Kadareja, si:
gjeratore, hepohem, humbohem, pshoj, krezë, flakëzat, embëlthi, mpruante, i amullt, e nusëruar, çakërrit, kuturis, amënore, i dalldisur...

Në dallim nga dukuritë fonetike dhe morfologjike që e ndiejnë më pak ndryshimin nën trysninë e gjuhës standarde, leksiku dhe sistemi sintaksor dialektor “*mbeten gjithmonë më të hapur ndaj veprimit të gjuhës së shkruar dhe të folur standarde*”.²⁴⁴ Leksiku tërhiqet më dukshëm në sistemin “normë”, ose bën hapa më të sigurt drejt saj, sepse gjuha ka nevojë për shtresime funksionale stilistike, qoftë edhe si zëvendësim sinonimik dhe pasurim stilistik. Ndaj edhe fjalët që vijnë në formë krahinizmash, por edhe si arkaizma e huazime periferike, shërbejnë për të karakterizuar grupe shoqërore, madje edhe si mjete artistike që ofron sistemi gjuhësor, si:

bibë, runxë, kaci, gjyryk, ograjë, lirishtë, parmak, potone, kamare, vucë, hobe, qostek, humaie, kallkan, qeramidhe, përroskë.

Edhe tekstet shkollore, sidomos ato të gjuhës shqipe, si pjesë e sistemit të normëzimit të gjuhës standarde, ndikojnë dhe veprojnë për të ngritur në normë, ka raste edhe dy ose më shumë variante dialektore, disa prej tyre mund të funksionojnë si raste dytësore. Ato që mund të jenë pa funksion dallues mund të pësojnë ndryshime ose të mënjanoohen fare. Një pjesë mund të mbeten vetëm në rast se marrin ngarkesë stilistike. Kështu në punët me shkrim të nxënësve, në masën 30% të pjesëmarrësve në test, kemi vërejtur përdorim të natyrshëm (pa kërkesë të urdhëruar) në variantin asnjans të fjalëve:

gjeratore, shugullon, gastare, krezë, kuturis, çakërrit, lirishtë, ograjë.

2.12.3. Fjalët e vjetëruara dhe huazimet leksikore

Dihet që pjesët letrare të përzgjedhura në tekstet letrare, përveç vlerave artistike, njohëse, pedagogjike apo historiko-krahasuese kanë dobi edhe si lëndë e parë e materialit gjuhësor. Autorët janë kujdesur që, në përshtatje me moshën, pjesët letrare të kenë një gjuhë të thjeshtë e të pasur, me fjalor të zgjedhur, me frazeologji e shprehje popullore për të ngjallur interes të nxënësi.

Një tipar tjetër i teksteve të gjuhës shqipe që janë në përdorim aktualisht është ruajtja e origjinalitetit të pjesëve letrare. Pjesët vijnë para nxënësve ashtu siç i ka shkruar autori, pa vënë dorë nga hartuesit dhe didaktët. Dhe është bërë mirë, sepse ndryshe zbehet vlera artistike, individualiteti i personazheve dhe i situatave, si dhe origjinaliteti i kohës që përshkruhet.

Autorët e pjesëve letrare janë përfaqësues të brezave të ndryshëm. Aty janë pasqyruar vlerat më të arrira, duke ruajtur të gjitha rrafshet e sistemit leksikor, me prurjet më të mira leksikore. Këtu, krahas leksikut asnjans, zë vend të dukshëm dhe të merituar edhe i ashtuquajti “leksik i cilësuar stilistikisht”. Nga ky grupim nuk mund të ndahen edhe

²⁴⁴ J. Gjinari. “Marrëdhëniet e sotme të gjuhës letrare me dialektet”, St. fil. nr. 1. 1985. f. 46

fjalët e përdorimit bisedor, fjalët e vjetëruara (arkaizmat dhe historizmat) fjalët e ligjërit të thjeshtë etj.

Më poshtë po listojmë sipas klasave fjalë “të vjetëruara”, orientalizma, arkaizma, historizma të cilat janë vjelë nga tekstet e gjuhës shqipe aktualë si fjalë të “cilësuar stilistikisht”

Tabelë me fjalë të vjetëruara: orientalizma, arkaizma, historizma, të ndara sipas klasave:

Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII	Klasa IX
pazarllëk	hajat	soset (vaji)	terzi
avlli	mysafir	ferman	hukubet
fironin	musendër	avdes	xhinde
qebaptore	kalldrëm	kalif	ezhdërha
broçkulla	odajashtë	jatagan	sëkëlldisur (i)
hazërxhevap	xhezve	kobure	mandil
pishman	katran	parmak	tir/ë-a
karagjoz	biçak	defter	mërehet
stih	zahire	kasaphane	mandil
okë	trahan	zanatçinj	bandill
xhindosem	hambar	qeder	arap
kallogre	kanistër	odë	myezini
nakar	shallvare	ograja	hali
maraz	oxhak	fildish	vucë
inxhi	vatër	inxhi	çere
sille (ushqim)	ahur	zadefa	hobe
amanet	mashë	simitçisë	zullum
sajdisje	kaci	sini	mexhite
gjym	qilar	okë	sos (nuk e sos)
arnautkë	dollap	sofrabez	lugetër
matara	oda	lëçis	derdimen
hesap	kulaç	çehre	hallvaxhia
qyfy	byrek	klloçkë	milet
kamare	karpuz	llahtarshëm	myzhde
potone	budallaçkë	furrik	karagjoz
velenxë	torollak	sedër	karagjozllëqe
qivur	bibë	pogaçe	nemitur (i)
kaci	maraz	tabaka	sfilitur (i)
runxë	merak	gur xhevahiri	kapadaillek
jatagan	hak	xhebelu	zarar
osmanlli	kall (fut)	qostek	humaie
engledisem	jeniçer	sere	honeps
ferman	komit	kallkan	ferman
zarar	gjyryk	sënduk	
kësmet	bedenë	bela	

	mamuze padishah efendi mytesartif kordhë çyrek rrogoz jastëk marifet izë (lejë) qeramidhe	rixha kësmet xhevap takat takëm sevdalliet ila (ka) hesapet nakatare xhelat dekikë	
--	---	--	--

Janë shumë faktorë që i kanë nxitur autorët për t'i bërë pjesë të materialit të tyre këto fjalë dhe shprehje. Krahas funksionit emërtues, këto fjalë (që shpesh vijnë si përbërës të shprehjeve frazeologjike) në bazë të kontekstit dhe të lidhjeve gramatikore, kanë fituar edhe ngjyrimë kuptimore karakterizuese e vlerësuese. Aty-këtu marrin kuptim ironik, mospërfillës, keqësues, në formë shakaje ose sharjeje.

Gjithsesi, siç shihet edhe nga tabela e fjalësit me përdorim të kufizuar, këto fjalë vlerësohen si pjesë e të folurit me gojë (në ligjërimin e thjeshtë, bisedor, fjalë të vjetëruara) por nuk bëhen kërkesë ose domosdoshmëri në të folurit aktiv të nxënësve. Shkrimtari që i përdor këto leksema rreket të organizojë një shprehje të veçantë të brendisë, në të cilën, zgjedhja e fjalës, çerdhja e fjalës, mënyra e fjalëformimit apo edhe hibridizimi i lëndës gjuhësore, e drjton situatën ligjërimore dhe lidhjen e koncepteve në atë mënyrë që për lexuesin të jenë përveçse të kuptueshme, por, sipas stilit funksional, të shprehin stilistikisht botëpërjetime emocionale.

Kur flet për ngjyresat historiko-gjuhësore që vihen në gojën e personazheve, si dhe ato të stilizimit poetik, prof. dr. Gjovalin Shkurtaj nënvizon:

“Në mishërimin gjuhësor vërehen dy prirje”

- a. *varianti krahinor-dialektor me funksionin e një gjuhe të vjetëruar”, e barasvlefshme me gjuhë arkaike.*
- b. *të mbarthen disa ose ndonjë nga dukuritë më spikatëse të gjuhës së epokës së dhënë me qëllim individualizimi”²⁴⁵*

Në të njëjtën hulli dhe me të njëjtën vëmendje përkujdeset edhe prof. dr. Xhevat Lloshi për vlerësimin e fjalëve të vjetëruara, që lidhen me forcën shprehëse të situatës ligjërimore në pjesët letrare.

“Shprehësia arrihet brenda normave të gjuhës letrare, pa i prekur ato. Përveç variacionit e sinonimisë, në kuptimin e gjerë, këtu bën pjesë shfrytëzimi i

²⁴⁵ Gj. Shkurtëj. “Pesha e fjalës shqipe”. Tiranë, 2009. f. 43

*shumëkuptueshmërisë, i autonomisë, i dëndurisë ose shfaqjes, në caqet e atij teksti, i afrimeve tingullore, gramatikore, fjalëformuese, vënia në pah e vetë kategorisë leksiko-gramatikore, etj.*²⁴⁶

2.12.4. Orientalizmat si motivim i mjeteve shprehëse

Fjalësi i orientalizmave, duke përfshirë këtu edhe ato leksema që në fjalor janë paraqitur me shkurtesat: “hist” (historike), “vjet” (të vjetëruara), “thjeshtligj” (ligjërim i thjeshtë) të grupuara sipas kolanës së shtëpive botuese të teksteve të gjuhës shqipe përbëjnë 5% deri në 6% të fjalësit të mbledhur. Këto fjalë vijnë si përftesa përmes pjesëve letrare dhe, për rrjedhojë, në asnjë rast ato nuk përdoren në kuptimin e parë apo të dytë, por mund t’i quajmë shtresa me ngjyrim të veçantë stilistik. Pra nuk mund të quhen huazime të drejtpërdrejta prej gjuhëve orientale që janë futur përmes turqishtes (edhe ato arabe dhe persiane). Në këtë rast ato janë shndërruar në leksema stilistike, si huazime të brendshme të ligjërimit poetik, të konvertuara nga stile e ligjërime të ndryshme të shqipes.²⁴⁷ Ato janë përdorur dhe stilizohen edhe sot nga autorët tanë duke i shrytëzuar si mjete të çmuara artistike. Kështu, e larmishme paraqitet shtresa e orientalizmave brenda caqeve të ligjërimit poetik që ka ngjyrim emocionale mospërfillëse, satirizuese, përbuzëse, sharëse, ironizuese, si: *karagjos, torollak, kasnec, surrat, zullum, derdimen*.

Një grup më vete brenda orientalizmave përbëjnë historizmat që janë “*fjalë dhe shprehje që kanë dalë nga përdorimi i gjallë, sepse sendi a dukuria që shënojnë ato, i takojnë një periudhe historike të kaluar*”²⁴⁸. Nga shkrimtarët këto përdoren si mjete për të krijuar atmosferë, për karakterizim ligjërimor të personazheve, për të pikturuar gjuhësisht mjediset, për të pasqyruar psikologjinë sociale etj. Edhe në ato pjesë letrare kur përdoren me kuptim të parë ose të dytë, mbeten në kuadrin e termit historik, duke kaluar kështu në atë grup që quhen arkaizma, si:

pashallëk, ferman, vezir, jeniçer, redif, padisha, komit, firar, jatagan, kalif, defter, myzein, hali, vucë, hobe, lugat, havllaxhi, myzhde, xhebelu, xhelat.

Janë një grup fjalësh orientale si: *xhevair, gonxhe, xhinde, inxhi, fildish* e ndonjë tjetër si këto, që mendojmë se i përkasin një leksiku poetik tradicional popullor të cilat hasen në shumë krijime folklorike dhe brenda marrëdhënieve stilistike i janë nënshtuar një ngarkese të re emocionale duke marrë tiparet e simbolit.

Për nxënësit tingëllojnë të vjetëruara edhe fjalët që janë tërhequr nga ligjërimi bisedor, si:

sajdisje, serbes, begenis, nakar, maraz, hesap, merak, katran, zullum, qejfli, çere, ezhdërha, myzhde, derdimen, rixha, xhevap, takat, takëm, sevdalli, engledisem, sokëlli, kësmet.

²⁴⁶ Xh. Lloshi. “Çështje të stilistikës dhe të kulturës së gjuhës”. “Studime filologjike” nr. 4. 1987

²⁴⁷ Shih më gjerë: A. Kostallari, “Parimet themelore për hartimin e “Fjalorit të Gjuhës së Sotme Shqipe” Tiranë, 1972. f. 34

²⁴⁸ Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe. Tiranë, 1980. f. 687.

Megjithatë këto do të vazhdojnë të përdoren si mjete karakterizuese dhe kryesisht si historizma. Fakti që këto fjalë janë përfshirë edhe në antologjitë dhe në tekstet shkollore tregon se ato do të vijojnë të ruhen edhe nga zhdukja e pashmangshme, në kuadrin e nevojës së pastrimit të gjuhës nga fjalët e huaja të panevojshme. Ndaj edhe autorët e hartimit të fjalorëve duhet ta kenë parasysh këtë fakt.²⁴⁹

Faza e fundit e përdorimit të tyre do të kërkojë që këto fjalë edhe kur përdoren në funksionet e mësipërme do të jetë i domosdoshëm shoqërimi me shënime plotësuese dhe komentuese, aq më shumë për nxënësit.

2.12.5. Neologjizmat si shfaqje e sistemit të hapur të shqipes

Një vend të dukshën zënë neologjizmate ndërtuara nga poetët dhe prozatorët që nga leksemat e Naimit: *mbrothësi, begatoje, i dëlirë*; nga Fishta e Mjeda; *mbrapshti, e kaltëryer, e rrëfatun, e falisun, e shutitun, zhgjetare, zharritëse, e bruztë, i pasherr, kuqloshe, shortare, dremore, degërmia*: Lazgushi, Kadareja e të tjerë: *vdektarë, lisanjë, humbohem, hepohem, i vagëlluar, nënkresë, mjegulnajë, fushëri, lotëri...*

Është pranuar tashmë nga studiuesit e artit poetik të Fishtës se poeti kombëtar i “Lahutës” ... *“di të vjelë, të përzgjedhë, madje edhe të hibridizojë lëndën e marrë prej popullit duke arritur të na japë atë art diellor të fjalës artistike.”*²⁵⁰

Prof. dr. Gjovalin Shkurtaj në studimin e tij të thelluar gjuhësor dhe krahasues arrin në përfundimin se Gjergj Fishta mbetet *“...mjeshtër i gërshetimit të leksikut me prejardhje dialektore...”*

*“... Kur është fjala për ritmin, rimën, larminë, për të shmangur përsëritjen e mërzitshme, Fishta nuk nguron t’u bëjë vend jo vetëm trajtave fonetike, por edhe tpskizmave: vajzë-cikë, fëmijë-cull, shkamb-krep, z bathun-zhveshun, etj.”*²⁵¹

Për prirjen e fjalorit poetik të Lazgushit drejt neologjizmave dhe rëndësisë që i kushton ai gjuhës shqipe dhe aftësive shprehëse të saj, prof. Eqerem Çabej i tërhëq vëmendjen ky fakt qysh në vitin 1929, kur ai shkruan për Lazgushin si autor që ndërthur një stil të ri:

*“... të cilin do ta kërkoj më kot në poetët e tjerë shqiptarë, por më kot edhe në shkrimtarët e huaj, nga shkak i origjinalitetit që e shquan këtë poet djalosh.”*²⁵²

Ndërsa për prof. dr. Gjovalin Shkurtaj *“... Poradeci duhet kundruar për fjalëkrijim...”* Në studimin prestigjioz “Pesha e fjalës shqipe” ai shkruan se për Poradecin *“... më fort se sa për fjalëformim duhet folur për fjalëkrijim, për mënyrën e realizimit nga pikëpamja*

²⁴⁹ Shënim: Grupi i autorëve të “Fjalorit të Gjuhës Shqipe”. Tiranë 2002, kanë hequr nga fondi i fjalëve 9 të tilla nga grupi i orientalizmeve ose fjalëve thjeshtligjëruese, të cilat ndodhen në “Fjalorin e Gjuhës Shqipe” Tiranë, 1984. Këto janë: *befa, kasnec, jalli, karavale, karakoll, kasaba, nahije, nakar, tyxhar*. Nga këto 7 prej tyre (këto të fundit) janë përdorur në tekstet e gjuhës shqipe VI-IX.

²⁵⁰ Gj. Shkurtaj. “Pesha e fjalës shqipe”. Tiranë, 2009. f. 79

²⁵¹ Po aty. f. 129

²⁵² E. Çabej. “Mbi poezinë e Lazgush Poradecit”. “Gazeta e re”. nr.3. datë. 22.2.1929

*normative dhe jonormative. Fjalëkrijimi është në funksion të kumbueshmërisë dhe ëmbëlsisë se sa punë mirëfilli fjalëformuese... vjeshtarak, llaftarisht, përshkrep...*²⁵³

Sistemi fjalëformues i shqipes paraqitet shumë i pasur dhe prodhimtar dhe këto pasqyrohem kënaqshëm në tekste edhe me ngarkesë figurative:

faqendritur, bishtlirë, degëbigë, gjakpërzier, pishtarmbajtës, zëlaraskë, krifëkali, duarqulli, buzëdrinas, bashkëvendas, etj.

Funksioni stilistik në këto tekste është padyshim i begatë. Një fjalë, qoftë edhe neologjizëm, është poetike vetëm në atë masë kur i kundërvihet një fjale të zakonshme të leksikut.

Në ciklin e lartë të nëntëvjeçares shfaqet në një shkallë më të lartë proceset mendore të analizës, sintezës dhe vlerësimit të dukurive. Nxënësit kërkojnë të bëjnë përgjithësime, konkretizime, të bëjnë përjasje abstraktive në format e të menduarit dhe të gjykuarit të gjërave. Të gjitha këto formësohen përmes fjalës.

Poetët dhe prozatorët përkujdesen veçanërisht për të dhënë nocione të reja me një veshje të caktuar tingullore për t'i dhënë një ngjyrim të ri një nocioni të njohur ose sinonimik, apo për të kumtuar një qëndrim emocional ndryshe, si në fjalët:

përdëllimtare, zharritëse, mjegullnajë, amënore, verdhane, qenërisht, e përçansueme (uar), e kaltëryer, e rrëfatun(r), e falisun(r).

Siç shihet, këto fjalë marrin një ngarkesë të pazakontë semasiologjike dhe për rrjedhojë tërhiqet vemendja e nxënësve. Kjo nga shkrimtarët nuk bëhet si qëllim në vetvete për të pasqyruar leksikun me një njësi të re, gjithashtu “*sistemi stilistik i ligjërimit letrar dhe artistik nuk mund të barazohet me sistemin stilistik të mbarë shqipes letrare*”.²⁵⁴

Për rrjedhojë, ky system stilistik, duke qënë diçka e re, në mënyrë të pashmangshme pasqyron një qëndrim të ri gjuhësor dhe stilistik. Në fund të fundit mbart një informacion themelor, parësor, paçka poetik. Pra kemi një diferencim funksional duke marrë vlerën e përfaqësimit për zgjerimin dhe gjallërimin e sistemit.

Më poshtë po pasqyrojmë të grupuara neologjizma, sipas klasave (VI-IX) të vjela nga tekstet ekzistuese në qarkullim të dy shtëpive botuese: “Shkronjë pas shkronje” dhe “Albas”.

²⁵³ Gj.Shkurtaj. “Pesha e fjalës shqipe”. Tiranë, 2009. f. 163.

²⁵⁴ A. Vehbiu. “Fjalët e krijuara nga shkrimtarët tanë”. “Gjuha jonë”. Nr.4. 1986. f. 57

Tabelë me neologjizma sipas klasave:

Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII	Klasa IX
mburravec ferracak marrok zënkë gëlon dihas i lebetitur begatoje i begatë mbrothësi zhgjetare hyjzit kuqloshe llamburitës svagullon përgjëratë muranë cektësirë i lajthitur enigmatik pezmatim u ngërdhesh devotshmëri pjerrake flakëruese cektinë	i dalldisur faltore rëndesë shëronjës lirishtë mëdyshje nënkresë shkëndijonin i mrrolur zhgërryen shkrofëtin i vagëlluar pipëtimë të mugëtit gjeratore përdëllimtare cingërrimë lisnajë të lëvarura bujashkë përroskë hamendësoj kryeneçësi dyfishe (jetë) i lebetitur qëmenatë agullimë çakërriti figurim i zbrujtur doracak i njëmendët dëshpërimthi ripërmendemi dhomëz i potershëm rremtar zjarllëk llahtaruar llamburit përhimen e hjethta (malet) engjëllushja	e mpaktë ciklopikë fiskajë duresë monakale të fshame të dihame zharritëse rrëmësja (kthetër) dermore të karmatisuna llaftarisht valomë i veneruar atërores amënore mishtore verdhanë mjegullnajë thashethmnajë fushëri lotëri sëmbim e padendësuar kuturisi kollofiti qenërisht makutëri vdektarë	lëngatë botërisht brohori fshehtësie hepohem humbohem i potershëm valim (i anies) fistoni i zharritur i amullt e varishme antishenjë bujtinar-i mbrapshtie kaltëryer i pasherr të ndërkryeme shkërbëj i rrëfatun i shutitun i bruztë shortare (falltore) e përçansueme e falisun e mërtisun degërmia e nusëruar ëmbëlthi mpruante krezë flokëza atythi e vagël hijeshon hyjri

	zhbirues gjarpërues		

Dihet që sistemi leksikor i shqipes është i hapur. Ai zhvillohet, pasurohet dhe përsoset vazhdimisht në përputhje me karakterin funksional të ligjërimit dhe me nevojat komunikative të shoqërisë. Por shkrimtarët nuk e shohin leksikun, apo sjelljen e leksemave përveçse si gjedhe (modele) gjuhësore edhe në funksion poetik, si prirje themelore e zhvillimit të leksikut letarar në përgjithësi. E kundërta ndodh në filtrin dhe psikologjinë krijuese.

Të ndërtuara mbi bazën e ligjësave fjalëformuese të shqipes, analogjike apo jo si të tilla, fjalët e reja (neologjizmat) krijojnë një sistem më vete, krejt të veçantë, si: *vajzëror, zemëror, svagullon, i vagëlluar, valomë, hyjzit, kuqloshe, llamburitës, llaftarisht, të karmatisuna(ura), zharritëse, i zharritun(n), e shutitun(r), shortare.*

Kësisoj fjala e re shndërrohet, merr një ngarkesë poetike mjaft të efektshme.

Që nga poetët e Rilindjes vërehet prirja e ndërtimit të neologjizmave poetike me mjete fjalëformuese të shqipes. Kjo përvojë letrare është transmetuar si model dhe është shfrytëzuar nga shkrimtarët e mëvonshëm deri te ata bashkëkohorë. Megjithatë, brenda kësaj hapësire mund të vërehet si një larmi më kundërvënëse dhe pasurore, rastet e prapashtesimit dhe kompozimit. Është njëkohësisht motivuese edhe për autorët bashkëkohor pasurimi i mjeteve shprehëse, kryesisht mbiemërore me prapashtesat *-or, -tar*; ato ndajfoljore me prapashtesën gegërishte *-shëm*, si edhe kompozitat pronësore e përpjesore.

Lazgushi dhe Fishta, përpos përkujdesjes dhe dëshirës për të rivlerësuar fjalët poetike popullore apo ato të ligjërimit bisedor, për t'i stilizuar në filtrin poetok, sollën një pasurim të ndjeshëm të neologjizmave si figura të fjalëformimit poetik. Kështu gjejmë: *përmallor, zemëro, vajzëror përgjëratë, llaftaruar, llaftarisht, zhgjetare, e hjeththa, të fshame, të dihame, duresë.*

Në të njëjtin shtresim mund të radhisim edhe fjalë të reja të ndërtuara me prapashtesa të vlerësuara jo aq prodhimtare, si: *-najë* apo *-(ë)ri* (kryesisht prurje të Kadaresë):

mjegullnajë, thashethemnajë, lisanajë, fushëri, lotëri, etj.

Natyrisht këto dhe të tjera gjallojnë dhe bashkëjetojnë në gjuhë jo vetëm si leksema të ligjërimit poetik, por edhe si njësi të tekstit. Ato mbartin një kuptim të ri përmbajtësor. Pra, në një këndvështrim të tillë, ndihmesa që japin këta autorë është e motivuar si nga pikëpamja artistike ose estetike, ashtu edhe nga ajo jashtartistike ose gjuhësore. E thënë ndryshe, e veçanta e këtyre fjalëve të reja nuk qëndron te trajta, por te përmbajtja, te tiparet e tyre semantike, por gjithaq, edhe në lidhjet që vendosin në

rrethanat e ligjëritimit. Ky gjykim mendoj se shkon për shtat edhe për kompozitat (fjalët e përbëra)

Në fondin e fjalësit që po marrim në shqyrtim kompozitat janë pjesë e grupit të neologjizmave. Ndërtimi dhe ngjizja e tyre bëhet sipas modeleve të njohura dhe prodhimtare të gjuhës, si mundësi e strukturës sintaksore të shqipes. Një pjesë e këtyre njësive si: *shtatlartë, flokverdhë, syzezë, mendjelehtë, flokbardhë*, përdoren përveçse në ligjërimin bisedor edhe në stilet e tjera për të dhënë informacion, por edhe për të krijuar efekte të ndryshme stilistike. Pra, në disa raste, folësi e ka një qëllim të caktuar sintaktiko-stilistik.

Siç është vënë në dukje nga shumë studiues,²⁵⁵ kompozitat, kryesisht ato mbiemërore dhe të pronësisë janë objektivisht të cilësueshme që veprojnë për hapësirën funksionale, por sidomos për zgjerimin e klasës së tyre. Bazat e fillësës së tyre gjuhëtarët i kanë vërejtur që në leksikon poetik gojor dhe në vijueshmëri deri te leksiku poetik i kultivuar.

Tiparin zgjerues këtyre njësive ua shton, përveç faktorëve të tjerë, edhe analogjia gjuhësore, çka bën që këto ndërtime të paraqiten stilistikisht të perceptueshme edhe në leksikon libror e atë terminologjik.

Duke shqyrtuar përdorimin e tyre në pjesët letrare të përzgjedhura në tekstet e gjuhës shqipe VI-IX vërehet se kompozitat mbiemërore edhe kur vijnë si neologjizma kanë vlerën e një epiteti të figurshëm metaforik, si: *faqëndritur, vetullngrysur, gojëhapur, gjifryrë, mendjendritur*.

Në këtë shtresë të leksikut nxënësi duhet të zbulojë dhe të analizojë një potencial të fuqishëm figurativ që i dallon nga grupi mbiemëror epitet kur përdoret më vete (*me vetulla të ngrysur, me gojë të hapur*) për të mbërritur te shkaku i shkëlqimit figurativ, ai i lidhjes dhe i varësisë së dy gjymtyrëve të sintetizuara drejt një njësimi, gati të një shtrirjeje morfologjiko-sintaksore. Ngjizja kalon në një unitet të të dy proceseve edhe të analizës edhe të sintezës, e barasvlefshme me togfjalëshin, ndaj poetëve u parapëlqejnë, përveç nevojave të teknikës së vargur (kjo shpesh është parësore) sepse në një njësi ndërthuret një imazh i tërë mbresëlënës. Kështu, shkalla e sintetizimit e bën informacionin ideoestetik më të figurshëm, më metaforik, duke u dhënë mundësi poetëve ta përvetësojnë dhe ta shfrytëzojnë këtë dukuri të sistemit fjalëformues të shqipes letrare, që ta përdorin me synime specifike estetike, për ta kthyer kësisoj në një tipar stilistik dallues të këtij ligjërimi, pra atë poetik.

Mendojmë se më të kapshme dhe më të zbërthueshme për nxënësit mbeten ato kompozita si mbiemra pronësore, ku gjymtyra e dytë është një mbiemër prejpjesor, si: *vetullhollë, gjakpërzier, besëshkelur, gojëhapur, sypatrembur, krahëthyer, duarlidhur*.

²⁵⁵ A. Kostallari, "Kompozitat ekzocentrike të shqipes si tema fjalëformuese", në "Studime mbi leksikon...", I, f. 95-141. A. Vehbiu, "Tradita dhe risi në zhvillimin e leksikut poetik të shqipes letrare", në St. fil. nr. 4 1989. f. 123.

*Mbiemrat, tashmë dybërthamësh, - shënon prof. dr. Valter Memisha, - trashëgojnë bërthamën kuptimore të foljeve gjegjëse e ky element semantic shfaqet edhe në strukturimin kuptimor*²⁵⁶

Ndoshta mundësia për t'u integruar në sistemin figurativ, ose më mirë, në atë që quhet ligjërimit poetik, e ka ndihmuar së tepërmi zgjerimin e klasës fjalëformuese të kompozitave, duke e kristalizuar kështu si një kategori fjalëformuese prodhuese.

Duke qenë një dukuri e hershme e gjuhës, që nis nga ligjërimit poetik gojor, kjo mundësi është përqafuar dhe praktikuar nga shkrimtarët, poetët dhe lëvruesit e tjerë të gjuhës si synim dhe plotësim të shprehjes më të mirë estetike të fjalës.²⁵⁷

2.12.6. Analogjia në sistemin fjalëformues

Edhe nga shqyrtimi i fjalësisit të vjelë nga tekstet e gjuhës shqipe mund të arrijmë në përfundimin e njohur tashmë për shkencën gjuhësore se sistemi fjalëformues i shqipes ka arritur një pjekuri dhe një shkallë diferencimi funksional. Në ndërgjegjen gjuhësore të folësit (nxënësit) në disa situata ligjërimit përdoren si lehtësisht të motivueshme dhe të zbërthyeshme kompozitat e tipit: *flokverdhë, sysezë...* Më saktësisht, këto futen natyrshëm në fjalorin aktiv të nxënësve. Ato mund të përdoren në disa situata ligjërimit. Por krahas tyre kemi ndërtime analoge që veprojnë si të tilla në një kontekst apo rrethanë të caktuar ligjërimore, me vlera e ngjyrim të figurshëm, si:

bashkëvendësit, buzëdrinas, gjysmëroman, zëlaraskë, gjithçkagrirësi, duarqulli, e ndonjë tjetër.

Megjithse në atë kontekst ku janë përdorur (poetik) ato janë ndriçuese dhe gjithë nderzulli, përsëri nuk mund të presim që ato “apriori” të futen në fjalorin aktiv të nxënësve, pra për një përdorim “masiv”. Ato nuk mund të kenë jetëgjatësi përveçse brenda rrethanës stilistike gjuhësore të veprës ku ato janë përdorur. Përkundrazi ato kanë një përmbajtje të sintetizuar, një ngarkesë emocionale kumtuese. Madje vetë autorët që i kanë përdorur nuk do të ngurronin t'i stilizonin edhe në shkrime të tjera jopoetike (gjysmëroman – Kadare)

Dy janë shkaqet që ato nuk mund të futen në fjalorin aktiv të nxënësve:

- a. shtrirja funksionale e kufizuar, tkurrja e përdorimit vetëm në ligjërimit poetik.
- b. lehtësia dhe parapëlqimi i shqipfolësit për të prodhuar gjuhësisht me togfjalësh një marrëdhënie ose varësi gjymtyrësh.

Këto kompozita, si edhe një pjesë e leksikut poetik, nuk e kanë fituar të “drejtën e qytetarisë” për një përdorim masiv. Gjithashtu është herët për të menduar për përfshirjen e tyre në fjalorët shpjegues. Koha do t'i provojë dhe do t'i seleksionojë. Mundësitë janë.

²⁵⁶ Valter Memisha, “Dukuri semantic gjatë formimit të mbiemrave prejpesorë në gjuhën shqipe”. (Monografi). Gjirokastër. f. 283.

²⁵⁷ Shih më gjerë: Gj. Shkurtaç, “Pesha e fjalës shqipe”, Tiranë 2009. f.24.

Sistemi leksikor i shqipes është i hapur. Ato nuk janë ndërtuar në kundërshtim me modelet fjalëformuese të shqipes, paçka se mund të jenë të kufizuara, vetëm në një kontekst të caktuar poetik.

2.13. Prirja e leksikut drejt intelektualizimit gjuhësor

Intelektualizimi gjuhësor është një dukuri e përgjithshme e procesit të pësimit gjuhësor që ndodh edhe në gjuhët e tjera me përvojë të hershme shkrimi. Kjo prirje vjen si një nevojë objektive, madje e ngutshme, për të përmbushur gjuhësisht prurjet teknologjike të sferave të ndryshme të zhvillimit njerëzor. Një objekt, dukuri a fenomen i panjohur teknologjik apo i përafërt me të, kur hyn në një bashkësi folësish, kërkon një veshje leksikografike.

Në tekstet e gjuhës shqipe, në fjalësin e panjohur, autorët, përmes pjesëve letrare dhe joletrare, kanë sjellë edhe një pjesë të mirë të fjalëve terma të cilat në këtë punim do t'i quajmë *teknicizma*.

Pa dyshim, këto prurje e kanë pasuruar shtresimin leksikor të nxënësve nga fusha të ndryshme të jetës dhe teknikës, sidomos vërshimet e sotme si pasojë e ndryshimeve kibernetike dhe dixhitale, si:

mikrosondë, pult, satelit, dizenjo, stampa, diznei, formasti high definicion, bumper, fliper, fleksibël, supernova, video-games, univers, dixhitale, etj.

“Gjendja e sotme e zhvillimit të leksikut terminologjik, - nënvizon prof. dr. Agron Duro, - dhe lënda e pasur që mund të grumbullohet nga letërsia tekniko-shkencore, nga fjalorët e shumtë terminologjikë si edhe nga përdorimi i termave në ligjërimin gojor, krijojnë të gjitha mundësitë që të thellohet më tej puna e regullimit, e shoqërimit dhe e njësimimit të çdo terminologjie mbi baza sa më shkencore.”²⁵⁸

Praninë e bollshme e këtyre teknikizmave, madje herë-herë dhe me tepri, në tekstet e gjuhës shqipe VI-IX, ndoshta e lejon dhe i hap rrugë kriteri i ruajtjes së origjinalitetit të pjesës letrare ose joletrare.

Nga fjalësi i panjohur për nxënësin në grupin e teknikizmave kemi veçuar rreth 170 njësi leksikore, që përbën rreth 5 % të tyre.

²⁵⁸ A. Duro. “Sistemet terminologjike në gjuhën e shkencës dhe të teknikës”. në “Studime mbi leksikon dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe”. III. Tiranë, 1989. f. 661.

Pasqyra e teknikizmave sipas klasave²⁵⁹

Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII	Klasa IX
abazhur	xhel	plazmë	asortimente
varak	llak	galaksi	apelim
makinist	flok-lino	galaktikë	procedurë
traget	spageti	koordinatë	sklurpit
ventuza	simfoni	aks	aksesorë
hipnozë	piruetë	ufologji	federale
hipnotizues	diskotekë	deshifrim	indinjatë
fansa	karikatore	asgjesim	manekin
ekzemplar	skapamento	ekuilibër	paruke
depërton	kanavacë	dozë	siluetë
podium	afresk	mikroskop	manual
formati	libretist	sens	dekompozim
definicin	grimjer	mister	prehistorik
serial	kostumjer	kartë krediti	labirint
penel	marionetë	syprinë	minotauri
e sofistikuar	stetoskop	superior	deduksion
dixhitale	aerodrom	konform	konsiston
diare	kozmodrom	spontan	jurispudencë
prestigjator	kominoshe	dekompozim	dizpozitë
maune	skafandër	apokalips	obligim
fjorde	eksplorator	hieroglifë	korporatë
ekspeditë	inkandeshente	astrologji	adaptim
diametër	antikuar	astronaut	haluçinacion
kozmonaut	ekzaminoj	telajo	altar
kozmodrom	izotop	kamerdare	tempull
dublant	kolosale	depresion	lavastovilje
konstruktor	orbitë	tempull	stakoj
skafandër	prelud	spektakël	miopi
automatik	apologji	dekor	dekompozohet
meteor	profil	dizenjo	
liliput	potpuri	të stampuara	
pandispanjë	pianoforte	projekt	
sfilatë	gravurë	kronikë	
misterioz	gjestikulacion	oponencë	
fleksibël	stereoskopik	tygjar	
diznei	perspektivë	pramatira	
konstelacion	futurolog	asfalitur	
ultravjollcë	fliperi	monografi	
hidrogjen	bumper	kozmpolit	
helium	rondele		
elektrone	bilardo		

²⁵⁹ Janë vjelë fjalë, terma dhe teknikizma nga tekstet e klasave VI-IX të dy shtëpive botuese: “Shkronjë pas shkronje” dhe “Albas”.

limit kozmetik univers neutrone horoskop ekuilibër ekuipezh robot	labirinte mitraloz pacient injeksione kuvertë manovër fuzhnjë meteor katalog stetoskop instrumental ansambël bazoreliev tempuj arkeolog drakula vampir		
--	--	--	--

Siç shihet dhe nga pasqyra e mësipërme, prania e tyre është e gjerë dhe në shumë fusha. Ky vërshim i këtyre fjalëve dhe shprehjeve përcakton dhe një prirje të caktuar të zhvillimit të leksikut çka duhet bërë edhe objekt i studimeve të mëtejshme.

Fjalët terma ose, më gjerë, teknikizmat krijojnë sisteme dhe mikrosisteme brenda strukturës gjuhësore përmes elementeve përkatëse për të dhënë sa më saktë nocionin leksikor, kur është çështja edhe brenda ligjësive fjalëformuese të shqipes. Kësisoj, edhe në tekstet e gjuhës shqipe (madje këtu më me forcë dhe më me skrupulozitet) duhet të veprojnë dy kërkesa të cilat përcaktojnë dy drejtime të rëndësishme të gjuhës standarde:

- a. kufizimi sa më i mundshëm i tyre për pastrimin e gjuhës nga fjalët e huaja.
- b. përcaktimi shkencor i kuptueshmërisë.

Në vijim të kësaj ideje prof. dr. Agron Duro nënvizon:

“Në faza të caktuara të zhvillimit të leksikut terminologjik marrëdhëniet e njëkuptimshme nocion-term mund të mos realizohen në të gjitha pjesët e mikrosistemeve, për shkak të zhvillimit të vetë nocioneve , të zbërthimit të tyre të pandërprerë e të lidhjes së objekteve e të dukurive të reja, për emërtimin e të cilave nuk gjenden në çdo rast format e përshtatshme gjuhësore”²⁶⁰

Duke vëzhguar fjalësin e panjohur vërehet se në këto tekste, në varësi të teksteve letrare dhe joletrare, autorët kanë sjellë përdorime të teknikizmave nga shumë fusha shoqërore, si: astronomi, mjekësi, muzikë, detri, zoologji, teknikë, fizikë, gjeologji, botanikë, etnografi, gjeologji, farmaceutike etj.

²⁶⁰ A. Duro. “Sistemet terminologjike në gjuhën e shkencës dhe të teknikës”, në “Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe”. III. Tiranë, 1989. f.659.

Duhet thënë se për këtë kategori gjuhësore, në fazën e sotme të zhvillimit të gjuhës sonë standarde, ka vend për përmirësime, sidomos në tekstet e gjuhës shqipe, në këto dy drejtime:

a. mundësia e kufizimit të fjalëve të huaja si teknikizma. Është bërë një punë me vlerë nga komisione të caktuara të ngritura në Institutin e Gjuhësisë dhe të Letërsisë, si dhe në Akademinë e Shkencave për zëvendësimin e teknikizmave apo të fjalëve të huaja të panevojshme ose ato që mund të zëvendësohen me elemente të brumit të shqipes. Në këto tekste janë përdorur fjalë të tilla si: *dimension, depërton, dekompozim, adaptim, podium, aks, univers, kolosale*, etj. të cilat në tema të caktuara pararendëse janë paraqitur si shembuj për zëvendësimin me fjalë shqipe.

b. ka fjalë me përdorim të dyfishtë: Në këto tekste disa fjalë paraqiten herë të shkruara si në gjuhën e origjinës, herë vijnë siç shqiptohen në gjuhën tonë: *e mail*, por dhe *imejl*; *video game*, por dhe *videogejm*; *bumper, nokdaun*, etj.

2.14. Fjalori aktiv i nxënësve dhe fjalët e panjohura

Në tekstet aktuale të gjuhës shqipe vihet re një përpjekje për të përmirësuar punën e shkollës për zhvillimin dhe përsosjen e shprehive të të folurit të nxënësve. Argumenti më i prekshëm dhe më i dukshëm për këtë është ndarja si rubrika më vete me linja dhe nënlinja e kurrikulës, si: “Të flasim”, “Të shkruajmë”, “Të lexojmë”, gjithashtu është përsosur aparati pedagogjik i teksteve.

Përveç kësaj, për ta bërë më konkret këtë gjykim, mund të themi se në kurrikulat e gjuhës shqipe që janë në përdorim:

- a. janë përcaktuar kritere më të hollësishme për veprimtaritë ushtrimore të përshkallëzuara sipas klasave.
- b. është pasuruar larmia e ushtrimeve duke patur në bazë të konceptimit të tyre taksonominë e Blumit.

Gjithsesi, për të parë dhe vlerësuar mundësinë e futjes në përdorim të fjalëve dhe të shprehjeve të panjohura, si pjesë e natyrshme e fjalorit aktiv të nxënësve, në vitin shkollor 2010-2011, kemi realizuar një studim me nxënës të klasave VI-IX në disa shkolla të rrethit të Vlorës.

Platforma përmbante:

- Synimi i studimit: Vlerësimi sasior dhe cilësor i përdorimit të fjalëve të panjohura për nxënësit si dhe ato me përdorim të kufizuar.
- Kampioni: Janë marrë në testim 92 nxënës.

Përbërja e klasave ka qenë heterogjene, rastësore.

Nxënësit vinin nga familje me nivele të ndryshme arsimore:

- 15% e prindërve ishin me arsim të lartë,
- 65% ishin me arsim të mesëm,
- 20% ishin me arsim 8-vjeçar.

- Dy klasa u përzgjedhën në qytet: Klasa VI në shkollën “Jani Minga”; klasa IX në shkollën “24 Maji”
- Dy klasa në fshat: VII në shkollën e mesme të bashkuar Vllahinë; klasa VIII në shkollën e mesme të bashkuar Dukat.
- Kalueshmëria e klasave në regjistër: VI - 96%; VII – 94%; VIII – 91%; IX – 85%.
- Mësuesit ishin me arsim të profilizuar në degën gjuhë-lerësi të diplomuar në universitetet e Tiranës, të Elbasanit dhe të Gjirokastrës.
- Përzgjedhja e tematikës: Në bashkëpunim me mësuesit janë zgjedhur ato pjesë ku nxënësit do të mund të arrijnë të realizojnë një përmbledhje me tregues subjektor të kapshëm për nxënësit. Gjithashtu, në këto pjesë subjektet organizohen me detaje dhe fakte letrare që i përgjigjen zhvillimit psiko-pedagogjik të nxënësve:
 - Klasa VI – “Kënga e Dhoqinës”
 - Klasa VII – “Tomi shpëton Bekin”, M. Tuen.
 - Klasa VIII – “Familja”, J. Xoxa.
 - Klasa IX – “Rinë Katerinëza”, M. Kuteli.
 - Kërkesa. Një përmbledhje e shkurtër e ngjarjes së pjesës.
 - Kohe e punës për nxënësin 35 minuta.

Në bashkëpunim me mësuesit e lëndës për çdo pjesë janë nxjerrë si fjalë të panjohura ose me përdorim të kufizuar nga 15 njësi leksikore, të cilat po i pasqyrojmë në tabelën e mëposhtme:

Fjalë të panjohura ose me përdorim të kufizuar:²⁶¹

Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII	Klasa IX
okë	vobektësi	vithe	mandil/e-a
pashkë	ambicie	mihte	çip
kusi	gravurë	kutullaç	rup
avlli	bibë	frerët	telatine
shpiket	zhbiroj	përhimen	tirq
stih	adhurim	endej	xhok/ë-a
zhurit	vringëllinte	mardhje	lavomë
dyfek	maraz	kulpër	dhriz
gjëmë	shkaras	druajtje	ftujëza
rrasë	të kallte datën	këllqe	hunap
gjeraqinë	rrufeshëm	makth	vil/e-a
kallogre	e shushatur	muranë	kreze
ajodhimë	as gëk as mëk	u ligështua	villusi
murtajë	dajak	strehëz	cabje
bushtër	spicat	kurm-i	flokëza

²⁶¹ Për klasat VII dhe VIII, klasat punonin me tekstet e shtëpisë botuese “Shkronjë pas shkronje”, ndërsa klasat VI dhe IX punonin me tekstet e shtëpisë botuese “Albas”

Nxënësit nuk morën ndonjë porosi të veçantë për fjalësin e panjohur as nuk u bë evidentimi i dukshëm i njësive lekskore të synuara në tabelë apo në ndonjë formë tjetër. Thjesht iu la spontanitetit dhe aftësive të nxënësve, përveç punës paraprake që mund të kishin bërë mësuesit e lëndës.

Kjo detyrë u pa si vlerësim jo vetëm në këndvështrimin e arritjeve individuale për çdo nxënës, por edhe si një informacion i mundshëm për të bërë raporte mbi treguesit specifikë të realizimit të përmbledhjes si aftësi:

- për zgjedhjen e fjalës,
- për krijimin e togfjalëshave,
- për lidhjen e togfjalëshave në fjali,
- për përmbledhjen e paragrafëve.

Nga ana tjetër, për t'u bërë më konkretë dhe analizues u vëzhguan si rezultate të pritshme dy drejtime:

1. aftësimi i nxënësve për të vëzhguar dhe për të njohur fjalën e panjohur ose ato me përdorim të kufizuar.
2. zbulimi i lidhjes së fjalës me realitetin (me objektin, veprimin, cilësinë, etj.)

Krahasime sasiore

Nga shënimet paraprake që bëmë për zhvillimin e testimit, pa u futur në brendi, konstatuam se:

- rreth 40% e nxënësve (38 nxënës) e dorëzuan detyrën brenda kohës së caktuar, duke mbushur 1.5 deri 2 faqe fletoreje.
- 30% e nxënësve (27 nxënës) kishin shkruar 10-15 fjali, por përmbledhja nuk ishte përfunduar.
- 15% e nxënësve (13 nxënës) kishin shkruar 5-10 fjali.
- 15% e nxënësve (13 nxënës) kishin shkruar 2-5 fjali. Këto detyra ishin të papërfunduara.

Tabela e rezultateve të punëve me shkrim të pasqyruara në regjistra²⁶²

kl	Nr i nx.	N o t a t								%	Cil.	Diferenc
		4	5	6	7	8	9	10				
VI	31	1	3	5	6	7	5	4	96%	7.5	1.2	
VII	18	1	5	4	3	3	1	1	94%	6.5	1.3	
VIII	23	2	5	4	4	4	2	2	91%	7	1.8	
IX	20	3	6	3	4	2	1	1	85%	6.1	1.1	
gjith	92	7	19	16	17	16	9	8	91%	6.7		

²⁶² Janë marrë rezultatet e punës me shkrim më të përafërt (dhjetor 2010). Janë përjashtuar në tabelë rezultatet e nxënësve që mungonin ditën e testimit (1 nxënës në shkollën “24 Maji”, 2 nxënës në shkollën “J. Minga”, 1 nxënës në Dukat)

Tabela e rezultateve të testimit (i punës me shkrim)

kl	Nr i nx.	N o t a t							%	Cil.	Diferenca
		4	5	6	7	8	9	10			
VI	31	7	7	3	5	4	3	2	77%	6.3	1.2
VII	18	6	5	4	2	1			66%	5.2	1.3
VIII	23	9	6	3	3	2			60%	5.2	1.8
IX	20	6	8	2	3	1			70%	5	1.1
gjith	92	28	26	12	13	8	3	2	68%	5.4	

Duke ballafaquar tabelat e rezultateve të punëve me shkrim të pasqyruara në regjistra me përfundimet e testit studimor për përmbledhjen e pjesës letrare vërehen diferenca të dukshme si në përqindje ashtu edhe për notën mesatare.

- ndryshimi i përqindjes varion nga - 31% (klasa VIII Dukat); - 28% (klasa VII Vllahinë); - 29% (klasa IX “24 Maji”); - 19% (klasa VI “J. Minga”) të cilat rezultojnë më të ulëta nga treguesit e regjistrave.
- nota mesatare e testit për efekt studimor rezulton më e ulët se sa vlerësimet që kanë bërë mësuesit në regjistrat e klasave. Siç shihet ndryshimet variojnë: nga - 1.8 (shkolla Dukat); - 1.3 (shkolla Vllahinë); - 1.2 (shkolla “J. Minga”) dhe - 1.1 (shkolla “24 Maji”)
- të vlerësuar me nota pakaluese (4) në regjistër janë pasqyruar 7 nxënës, ndërsa në testim rezultojnë 28, pra 32% e nxënësve pjesëmarrës në testim.
- të vlerësuar me notat 9 dhe 10 në regjistër pasqyrohen 17 nxënës, ndërsa në testim janë vetëm 5 nxënës, që si përqindje kthehet rreth 6%.
- me notat 5 dhe 6 në regjistër janë vlerësuar 38 nxënës, ndërsa në provim rezultojnë 35 nxënës.
- të vlerësuar me notën 8 në regjistër janë 16 nxënës, ndërsa në testim e fituan këtë notë vetëm gjysma e tyre 8 nxënës.

Nga përvoja pedagogjike dihet se përmbledhja e shkurtër e një pjese letrare është më e vështirë dhe kërkon nga ana e nxënësve një aftësim dhe orientim më të spikatur, në radhë të parë për të përllorgatur që brenda një kohe të caktuar ata (nxënësit) do të mundin të rijapin një ndodhi a një ngjarje në mënyrë të përmbledhur. Në radhë të parë nxënësi duhet të organizohet dhe të kuptojë se brenda 35 minutash ai nuk mund të realizojë një përmbledhje të hollësishme, por duhet të seleksionojë detajet dhe të përzgjedhë ata më të domosdoshmit për të konturuar kësisoj një përmbledhje të shkurtër.

Kështu ndodhi edhe në këtë lloj testimi:

- rreth 60% e nxënësve (58 nxënës) e nisën përmbledhjen duke përshkruar detaje të imta, që po të vazhdohej më tej kërkohej një përmbledhje e hollësishme dhe e gjatë. Këta nxënës në pjesën e dytë të punës (ose më parë) e shpejtuan procesin e rrëfimit duke kapërcyer edhe detajet e domosdoshme në mënyrë që të arrinin ta mbyllnin përmbledhjen në kohë. Pra, këta nxënës nuk mundën të ndanin tipin e përmbledhje së hollësishme nga ajo e shkurtuar.
- Ja si e nis punën nxënësja L.D. (klasa VIII)
“Karroca dukej sikur do të shkatërrohej. Ajo po shkonte në drejtim të Lëndinës së Lotëve. Kali gërmonte dëborën e ngrirë. Karrocieri plak kishte ftohtë dhe ishte mbledhur kutullaç. Dy burra kishin qëndruar në këmbë...”
- Nxënësja A. Th. (klasa VII) shkruan:
“Vajza e shkretë po e kuptonte se po afronte furtuna. Zoti Dobins mbante gjithmonë një libër misterioz. Ai donte të bëhej mjek. Nxënësit të gjithë ishin kuriozë se çfarë kishte ai libër. Librin e mbante të mbyllur me çelës. Beki iu afrua tavolinës së mësuesit...”
- Me këtë mënyrë paraqitjeje të përmbledhjes veçuan punën e 37 nxënësve. Këtu radhitja e fakteve dhe e datajeve (sidomos ato dytësore: *kali, karrocieri, burrat, libri misterioz, çelësi, kurioziteti*, etj.) tregojnë se pjesa është lexuar, rilexuar ose dëgjuar kujdesshëm. Dhe kjo është gjë e mirë. Nga kjo kuptohet se nxënësi ka krijuar përfytyrim të plotë për ngjarjen dhe ndriçon detajet. Ai nuk ka gjë të paqartë, por për përmbledhjen kjo nuk është e mjaftueshme, pasi nuk është bërë seleksionimi i detajeve dytësore.
- Nga ana tjetër, rreth 35 nxënës ose 37% e tyre nuk sjellin elementet kryesore të tekstit. Përmbledhja është e zhveshur nga faktet dhe detajet kryesore, shembujt, etj. Këtu ka një çorganizim përshkrimor të renditjes së ngjarjes, ka kapërcime mendimesh dhe sjellje dialogjesh të tepruara të personazheve, çka nuk i shkon përmbledhjes së shkurtër së një ngjarjeje, si p.sh. *“... mësuesi foli, - kush e ka grisur këtë libër? - Benxhamen Roxhers, ti e ke grisur këtë libër?...”* etj. (Nxënësja A. Th.)

2.14.1. Struktura e punëve me shkrim

Qysh në klasën e pestë nxënësit janë njohur me kërkesën themelore për strukturën e një pune me shkrim (një ngjarje nga jeta, apo ritregim). Së pari, struktura e thurjes së një pune me shkrim kërkon një lloj ndarjeje në pjesë. Të ketë: hyrje, zhvillim dhe mbyllje.

Por çfarë vërehet në këto punë?

- Vetëm 35% e nxënësve (32 nxënës) i përmbahen ndarjes në 3 paragrafë. Të tjerët nuk e praktikojnë këtë strukturë. Nga këto, në 5-6 punë dukej një ndarje logjike e hyrjes, por aty nuk ishte përdorur kryeradha.
- Rreth 24% e nxënësve e nisnin punën me shkrim përafërsisht kështu: *“Në këtë pjesë bëhet fjalë për...”*
- 45 nxënës, në punët e tyre nuk i përmbahen logjikës së ngjarjes dhe nuk arrijnë të bëjnë lidhjen mes elementeve të subjektit.

Ja si shkruan nxënësi D. M.

“... Kostandini shkon te Dhoqina. Mirë se erdhe im vëlla. Nëna i thotë Kostandinin të ardh të gjëma. Pse martove Dhoqinën tre male kaptuar. Ajo hipi në kalë...”

- Rreth 50% e nxënësve (41 nxënës), kryesisht të klasës së gjashtë dhe të shtatë, nuk arrijnë të parashikojnë vëllimin e përmbledhjes duke iu përmbajtur njëkohësisht edhe saktësisë së fakteve apo dukurive letrare. Kështu, në klasën e gjashtë, kur kërkohet përmbledhja e ngjarjes “Kënga e Dhoqinës”, 7 nxënës zgjerohen dhe mbeten te pjesa e parë: Ditën e pashkës kur nëna mallkon dhe nuk arrijnë ta përfundojnë ngjarjen me Dhoqinën, kur vjen në portë me Kostandinin. Këta nxënës nuk arrijnë të veçojnë dhe të përshkruajnë të dhënat më të rëndësishme që i kanë në përfytyrimet e tyre për Kostandinin dhe Dhoqinën, sepse ngjarja është pikante. E thënë shkurt: nuk i transmetojnë dot lehtësisht këto përfytyrime në tekstin e tyre të përmbledhur.

2.14.2. Portretizimi i personazheve gjatë përmbledhjes së një pjese letrare

Një kërkesë tjetër parësore në përmbledhjen e një pjese letare ku ka ngjarje dhe karaktere është portretizimi i personazheve. Patjetër edhe këtu ka përshkallëzim. Në klasat e teta dhe të nënta objektivat për këto dukuri janë më të detajuara dhe më konsistente.

Një përmbledhje, sado e shkurtër qoftë, duhet të përmbajë elementet kryesore të tekstit. Pra, përveç idesë që duhet të transmetojë, fabulës, ngjarjes, elementeve emocionalë; në konturimin më të përgjithshëm, brenda sfondit të rrëfimit, duhet të dallohen tiparet e personazheve me vulën e kohës dhe të rrethanës kur veprojnë. Gjatë përmbledhjes, si pjesë e rrëfimit, duhet të përshkruhen (pa dyshim shkurt) edhe tiparet më të qenësishme të personazheve.

Në klasën e nëntë (shkolla “24 Maji”) në përmbledhjen e pjesës “Rinë Katerinëza”, vetëm 4 nxënës e paraqitën të plotë tablonë fantastike të Rinës me Kirollojn.

Këtu, Rina, e keqtrajtuar nga njerka vjen me të gjitha karakteristikat e saj: e urtë, e dhimbshme, delikate, e druajtur, e dashuruar. Por portreti i Rinës nuk vjen i tillë, me tipare fizike dhe morale, në pjesën dërrmuese të punëve të kontrolluara.

- Rreth 60% e nxënësve nuk arrijnë të prezantojnë tipologjinë e plotë të personazhit Rinë.
- Nuk ndihet drojtja, përthyerja, brishtësia e Rinës, ftohtësia e varrit, heshtja, sytë e thelluar, etj.
- 13 nxënës mjaftojnë dhe mbeten vetëm te një tipar: Rina e urtë.
- Rreth 50% e nxënësve të testuar në këtë klasë e përshkruajnë Rinën duke u përqëndruar vetëm në një tipar fizik: “e bukur” ose “e mrekullueshme”. Për lexuesin më të thjeshtë të kësaj përmbledhjeje, ky epitete “e bukur”, “e mrekullueshme”, për Rinën mbetet një figurë shumë e zbehtë, e përgjithshme, e zbardhëllyer, që nuk transmeton asnjë emocion, që nuk i shkon për shtat aspak këtij personazhi eter, fluid, gati shekspirjan.

- Vetëm 4 nxënës kanë përdorur fjalë të tilla ndezulluese, si: mëmëza, flokëza, ëmbëlthi, lehtazi, etj.

2.14.3. Zgjedhja e falës dhe vlerat e saj

Për ta parashtruar bukur, me të gjitha kërkesat, përmbledhjen e një pjese letrare, nxënësit i duhet të operojë së pari me fjalën. Dhe fjala përdoret si e zgjedhur para së gjithash, kur njihet kuptimi i saj, kur zotërohet semantika e saj, ajo që quhet ndryshe lidhja e fjalës me realien.

Katër pjesët letrare të përzgjedhura për përmbledhje: “Kënga e Dhoqinës” – klasa VI; “Tomi shpëton Bekin” – klasa VII; “Familja” – klasa VIII dhe “Rinë Katerinëza” – klasa IX, kanë specifikat e tyre, por kanë edhe elemente të përbashkëta. Në radhë të parë janë pjesë letrare me rrethana, personazhe e karaktere.

Siç e thamë më lart, për efekte studimi kemi veçuar për secilën pjesë nga 15 fjalë të cilësuar si fjalë të panjohura ose me përdorim të kufizuar.

Gjatë ushtrimit të kësaj prove lindin shumë pyetje, të tilla si:

- Sa dhe si u zgjodhën këto fjalë nga nxënësit në përmbledhjen e kërkuar?
- Cili është minimumi i fjalëve më të përdorshme?
- Sa i zotërojnë nxënësit grupet kuptimore të fjalëve për një fushë të caktuar tematike?
- Si zgjerohet veprimtaria aktive e të folurit të nxënësve?

Fjalët dhe shprehjet (jo vetëm këto të veçuarat) mbartin kuptime të caktuara semantike, elemente të ndryshme tingulluese dhe fjalëformuese dhe kanë rolin e tyre në fjali. Kur nuk njihen elementet semantikë, dukuritë fjalëformuese dhe lidhjet sintaksore, përmbledhja ka mangësi, nuk ka ngjyresë, ka pasazhe pa kuptim, çka flet për njohuri të pamjaftueshme dhe mangësi në pasurimin e fjalorit të nxënësve.

Po cila është tabloja e arritjeve dhe e mangësive që u vërejtën në detyrën e ushtruar në formë studimi?

Më poshtë po japim në tabelë përdorimin e fjalëve të panjohura të llogaritura sipas numurit të nxënësve.

Tabela e përdorimit të fjalëve të veçuara nga nxënësit: Klasa VI. Shkolla J. Minga”. 31 nxënës:

Fjalët	Numri i nxënësve që i përdorën	Përdorime të gabuara për secilën fjalë
okë	6	-
pashkë	7	-
kusi	9	-
zhurit	5	1
gjëmë	4	2
rrasë	11	2
gjeraqinë	5	1
murtajë	4	1

Shënim: - 11 nxënës nuk përdorën asnjë nga fjalët e veçuara.

- Fjalët që nuk u përdorën:

avlli, shpiket, stihi, dyfek, kallogre, ajodhimë.

- Togfjalësha të ndërtuar me tregues funksionalë:

nëna shpirtvrerosur, kërcu i zi, Kostandini i përbaltur, murtaja e pashpirt, Kostandini i patretur.

- Togfjalësha me përdorim të gabuar:

pashka e drekës, e hodha në kusi, nëntë paja m'i shite, balta iu bë kalë, gjeraqinë bishtëbardhë.

Tabela e përdorimit të fjalëve të veçuara nga nxënësit: Klasa VII. Shkolla Vllahinë. 18 nxënës:

Fjalët	Numri i nxënësve që i përdorën	Përdorime të gabuara për secilën fjalë
gravurë	3	1
bibë	11	-
adhurim	4	1
vringëllinte	3	-
maraz	2	1
të kallte datën	8	3
rrëfesheshin	1	-
e shushatur	10	-
as gëk as mëk	2	-
dajak	7	-
spicat	6	2

Shënim: - 4 nxënës nuk përdorën asnjë nga fjalët e veçuara.

- Fjalët që nuk u përdorën: *ambicie, vobektësi, zhbiroj, shkaras.*

- Togfjalësha të ndërtuar me tregues funksionalë:

vështroi si i shushatur, plane hakmarrëse, ndjenja më të ëmbla, goca delikate, libër misterioz.

- Togfjalësha me përdorim të gabuar:

padurim i marazit, fletë e lustruar (për “fletë e ilustruar”), i ngjiti shqetësim

Tabela e përdorimit të fjalëve të veçuara nga nxënësit: Klasa VIII. Shkolla Dukat. 23 nxënës:

Fjalët	Numri i nxënësve që i përdorën	Përdorime të gabuara për secilën fjalë
vithe	5	-
kutullaç	11	2
frerët	6	-
përhimen	3	2
endej	4	1
druajtje	5	-
muranë	7	1
u ligështua	5	-
strehëz	2	-
kurm-i	2	1

Shënim: 7 nxënës nuk përdorën asnjë nga fjalët e veçuara.

- Fjalët që nuk u përdorën: *mihte, mardhje, kulpër, këllqe, makth.*
- Togfjalësha të ndërtuar me tregues funksionalë: *lakmia për pasuri, erë ulëritëse, kursimet e mërgimit, e copëtonte dyshimi.*
- Togfjalësha me përdorim të gabuar: *pasagjerët e karrocierit, druri pa kurorë, keqardhja e ndjenjës, dëshira për një brengë.*

Tabela e përdorimit të fjalëve të veçuara nga nxënësit: Klasa IX. Shkolla "24 Maji". 20 nxënës:

Fjalët	Numri i nxënësve që i përdorën	Përdorime të gabuara për secilën fjalë
mandile	4	1
rusp	5	2
telatinë	3	1
tirq	2	-
xhokë	4	1
lavomë	5	1
vile-a (lulesë)	2	1
flokëza	5	-
ftujëza	2	-
krezë	3	2

Shënim: 4 nxënës nuk përdorën asnjë nga fjalët e veçuara.

- Fjalët që nuk u përdorën: *çip, dhriz, villusi, cabje, hunap.*

- Togfjalësha të ndërtuar me tregues funksionalë: *përkëdhelje të ëmbla, nëntë fushat e qiellit, si nuse e nusëruar, mermer i bardhë, jeta e varrit.*
- Togfjalësha me përdorim të gabuar: *qivuri i bandillit, opinga me rusp, kanë luftuar me lavomë, nuk më ka shkelur syri.*

Përfundimet e testit flasin për mangësi të theksuara dhe vërtetojnë se objektivat e arritjes dhe të nxënësve janë ende larg parametrave të kërkuara.

- Në të katër klasat, nga 92 nxënës, vetëm 9 nxënës i arritën të gjitha treguesit për zgjedhjen e fjalës dhe lidhjet e saj në togfjalësh (klasa VI – 4 nxënës, klasa VII – 2 nxënës, klasa VIII – 2 nxënës, klasa IX – 1 nxënës)
- Vetëm 58 e fjalëve të veçuara si të panjohura dhe me përdorim të kufizuar u përdorën nga nxënësit në përmbledhjen e pjesës.

Pjesa e tretë: BAZAT METODOLOGJIKE TË KURRIKULËS SË GJUHËS SHQIPE

I. PARIME TË PËRGJITHSHME

3.1. Funkzioni orientues i teorisë së kurrikulës

Shumica e didaktëve dhe e specialistëve të kurrikulës së gjuhës amtare janë të vetëdijshëm se hartimi dhe zbatimi i kësaj kurrikule është jo pak i ndërlikuar se sa herë herë edhe i kundërshtueshëm.

Sot në epokën postmoderne, kur idetë e globalizmit po shtrihen në të gjitha fushat, kurrikula e gjuhës amtare nuk mund të perceptohet vetëm si një tkurrje e një çështjeje të veçantë, qoftë edhe si bërthamë morfosintaksore, por përshkrimet gjithëpërfshirëse duhet të përfaqësohen gjegjësisht si në kurrikulat si motra, qofshin këto sociale, historike, apo politike, përpos përkrahjeve dhe kundërshtive për to.

Mjaft teoricienë të kurrikulave u bazuan në modelin e Tilerit²⁶³, i cili si parim bazë për hartimin e kurrikulës shkollore përzgjedh progresivizmin si qëllim arsimor, duke vënë theksin në nevojat e nxënësve, kurse procedurat shkencore i merr të zbatueshme në situata të ndryshme, duke bërë vlerësim më të rëndësishëm për objektivat e arritjes.

Analizat që i bëhen në ditët e sotme fushës së kurrikulave shkollore, kryesisht atyre shoqërore, nuk mund të quhen të plota nëse nuk pranohen si të diskutueshme edhe versionet e kritikëve të modelit të Tilerit.

Përmbajtja e kurrikulës e lidhur dhe e organizuar sipas nevojave dhe interesave të nxënësve, jo rrallë është gjykuar si “*e paplotë, e ngushtë dhe teknokratike*” nga kundërshtarët e modelit të Tilerit. Ata nuk gjenin pika takimi dhe kishin humbur besimin te theksi dhe vendi që duhen të zënë në kurrikul parimet shkencore dhe, më kryesorja, këta nuk ishin të vetëdijshëm nëse mësuesit dhe nxënësit do të ishin të përfshirë në përcaktimin e objektivave si dhe për organizimin krijues të veprimtarive mësimore nga ana e tyre.²⁶⁴

Sugjerimet, diskutimet dhe vendimmarrjet vazhdojnë të përplasen edhe sot e gjithë ditën si një dialog këshillues dhe hulumtues për kurrikulat, por ato vijnë të jenë dinamike për të zbuluar nëntekstin, për të ndërgegjësuar zbatuesit e kurrikulave dhe mësuesit se procedurat shkencore nuk janë të përhershme dhe të vetmet ku mund të mbështetemi, përkundrazi, riformulimi i kurrikulës kërkon shpalljen dhe njohjen e objektivave për veprimtarinë praktike, po aq sa vlerëson përmbajtjen e zhvilluar rreth funksioneve shoqërore dhe interesave të nxënësve.

Edhe didaktët, studiuesit dhe hartuesit e programeve dhe teksteve të shkollës sonë, sidomos pas viteve '90 (shek. XX) kanë qenë dhe vijnë të jenë të përfshirë në

²⁶³ Ralf Tileri (1902-1994) profesor në universitetin e Çikagos, paues i teorisë progresiste të Xhudit, Djuit dhe Piazhësë. Tileri ka patur ndikim të madh te hartuesit edhe te mëvonshëm të kurrikulave për metodën racionale dhe logjike. Në librin e tij “Parime dhe të kurrikulës dhe të mësimdhënies”, ai trajton dhe u jep përgjigje pyetjeve themelore për çdo kurrikul mësimore.

²⁶⁴ Henri Giroux “*Teachers as intellectuals*”, (Mësuesit si intelektualë) Bergin end Garvey. 1988. f. 144

diskutime dhe kundërshti. Analizat dhe propozimet për modelet, barazpeshat, prirjet, vlerat apo dinamikat e kurrikulës së gjuhës amtare, të para në këndvështrime teorike dhe praktike, nuk kanë qenë objekt diskutimi vetëm nëpër konferenca shkencore apo qarqe akademike, por shpesh i janë nënshtruar edhe diskutimeve nëpër mjedise arsimore, përmes veprimtarive masive. Kjo mund të pranohet edhe si një refleksion apo kërkesë e kohës, si koherencë me përplasjet dhe konkurrencën e ideve për zhvillimin e kurrikulave që ndodh në Sh B A dhe në Evropën Perëndimore, me traditë të hershme në fushën e arsimit, sidomos sot kur lulëzojnë larmi teorish sa liberale e konservatore, bihejvioriste apo strukturaliste, moderne apo postmoderniste.

3.2. Ridimensionimi i kurrikulës së gjuhës shqipe nën dritën e teorive moderne

Në përpjekjen tonë për të pozicionuar kurrikulën e gjuhës shqipe e cila, për hir të vërtetës, ka një traditë të paktë në krahasim me vendet e zhvilluara; duke u bërë interpretime realiteteve dhe qëndrimeve të ndryshme në kohë dhe hapësirë, qofshin këto edhe ideologjike, mund të provojmë se ekziston një rrugë ngjitjeje, që, jo vetëm meriton vemendje për studime dhe hulumtime të mëtejshme, por kjo përcjell domosdoshmërinë për të patur vullnetin për një përsosje të mëtejshme, për një kurrikul jashtë kornizës së “përkohshmërisë”²⁶⁵, që jo rrallë ka qenë një kërrabë e cila na ka tërheqëur si një pengesë në ngjitjen tonë në shumë fusha. Duhet thënë se qëndrime të tilla arbitrare dhe përftesa të pashoqëruara me studime e përjasje të thelluara dhe shkencore, kanë qenë të shpeshta dhe kanë bërë që vendimmarrjet të jenë të shpejtuara dhe me kosto.

I rëndësishëm mbetet fakti se në gjithë këto zhvillime dhe ulje ngritje, sidomos pas viti 1990, kurrikula e gjuhës shqipe është vlerësuar si parësore në sistemin e edukimit dhe ridimensionimi i vazhdueshëm e saj ka qenë në funksion të gjetjes së një orientimi sa më konkret, me një vizion bashkëkohor, për të sjellë programe arsimore sa më produktive me një përmbajtje të organizuar në përshtatje me moshën e nxënësit duke zbatuar një proces të thjeshtëzuar bihejviorist.

Kurrikulat e gjuhës shqipe të hartuara në dy dhjetëvjeçarët e fundit morën tipare të spikatura duke i parë konceptet gjuhësore dhe letrare të integruara, me një lidhje të ndërsjelltë mes linjave dhe nënlinjave. Pa mohuar rolin e njohurive gjuhësore si një nga objektivat më të rëndësishëm në përmbajtjen e gjuhës shqipe në këto kurrikula, konceptet morfosintaksore nuk janë parë si qëllim në vetvete, por si mbështetëse të synimeve për ta orientuar dhe kultivuar nxënësin si përdorues konkret të gjuhës amtare në situata të caktuara komunikative, në përkrahje të parimit: *“mësimi i gjuhës amtare nuk do të nisët nga gramatika, por do të shkohet drejt saj”*²⁶⁶

²⁶⁵ E përdorëm termin “përkohshmëri” për faktin se shpesh merren vendime të pastudiuara dhe arbitrare. P.sh, në vitin 2002, kur nisi rrugën kurrikula e re, struktura e dy lëndëve “Gjuha shqipe” dhe “Leximi letrar” u shkruanë në një tekst të vetëm. Nuk kaloi as 8 vjet, kur në konferencën “Gjuha shqipe dhe letërsia në shkollë” e organizuar nga Departamenti i Gjuhës Shqipe i Fakultetit Histori-Filologji, më 30 shtator 2010, propozohet realizimi i integritit të “Gjuhës shqipe” dhe “Leximit letrar” në tekste dhe orë të veçanta.

²⁶⁶ Gjokutaj, M, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2009. f.52

3.3. Lidhja mes faktorëve të brendshëm

Postmodernistët²⁶⁷ nuk e shohin integrimin si një qëllim hibridizimi, si një përzierje sipërfaqësore, mekanike të linjave dhe nënlinjave apo koncepteve, por prania e tyre përfaqësuese, e dallimeve dhe e kundërshtive, nuk janë të vendosura njëherë e përgjithmonë, por duhen parë si përbërës në ndryshëm e në lëvizje të përhershme, duke u bazuar në parimin: “që të kuptohet një dukuri, pikë së pari duhen zbuluar lidhjet mes faktorëve të brendshëm”²⁶⁸. Kështu, funksionet e brendshme të grupeve emërore “në rrudhat prej dheu” apo “në çaste vyshkje e blerimi”²⁶⁹, nuk shihen vetëm si një dukuri e caktuar morfosintaksore, por si një nxitje dhe angazhim, në kërkim të vazhdueshëm të formave të ndryshme të të menduarit dhe të shprehurit, në mënyrë individuale ose në grup, për të krijuar tekste të reja.

Asnjë strukturë sintaksore nuk është e pandryshueshme dhe e mbyllur. Këtu buron edhe vizioni i sotëm kurrikular i mësimin të gjuhës shqipe. Asnjë mundësi e kombinimit të fjalëve (në pikëpamjen sintaksore) që pasqyron një ide nuk është e përjashtuar, pa mohuar edhe vendim për kundërshti. Mësimdhënësi dhe nxënësi në këtë situatë do të parapëlqenin jo vetëm atë që është pozitive (karakterin dhe krenarinë kombëtare) por më tepër do të këmbëngulnin për ta transmetuar këtë situatë në një mënyrë të shumëllojtë dhe origjinale, larg njëtrajtshmërisë, duke përqsaur organizim dhe lëvizje drejt sistemeve. Mësuesi do kërkojë të thellohet për mënyrën e “ndejes së shkëndijës”, për të ndriçuar kuptimin dhe për ta shoqëruar nxënësin në shtigje të reja konceptuale, drejt një ligjërimi kuptimplotë. Kjo nuk do të thotë stisje, as shpërbërje apo ndërlikime të situatave komunikative, por sprova për një mënyrë operationale të të menduarit; si nxitës të kërkimit të vullnetit, për ta pranuar dhe praktikuar mundësinë e përshkrimit të përgjithshëm dhe gjithëpërfshirës, sipas një filozofie të veçantë: për të parë brenda një teksti apo grup fjalësh mundësinë e manipulimit dhe krijimit të një teksti të ri.

Në tregimin fantastiko-shkencor “Plaku i malit shtegtar”²⁷⁰ struktura gjuhësore pasurohet me fjalë dhe shprehje të cilat e përfshijnë nxënësin në një situatë të caktuar tematike dhe fantastike njëkohësisht. Elementet e realitetit të gërshetuara me botën imagjinare, mundësojnë lidhjet funksionale me kontekstin, të cilat materializojnë qëllimet dhe synimet edukative, si edhe lidhjet integruese mes të gjithë komponentëve. Rrethanat, rreziqet, dyshimet, pyetjet, pajtimet, keqardhjet, këshillat, qëndrimet, analogjitë, krahasimet, vlerësimet, të gjitha këto vijnë e përpunohen në një mjedis fizik gjuhësor të prekshëm në aparatit pedagogjik të tekstit, me lidhje funksionale morfosintaksore, që përcjellin realitete: të çuditshëm, mbinatyrore, të mundshme, të pamundshme, të shpikura dhe reale, me lojë fëmijërore e kundërshti brenda saj.

²⁶⁷ Në fushën e teorisë së kurrikulës postmodernistët janë ithtar të mendimit filozofik që mbrojnë idenë se një paradigme e vetme nuk mund të jetë mbizotëruese, por duhet pranuar natyra e shndërrimeve dhe e lidhjeve të ndërsjellta të realitetit (në rastin tonë të kurrikulës dhe të konteksteve të saj). Si teori lulëzoi në mesin e viteve '90 (shek. XX) në Sh B A, me përfaqësues Çars Xhenks, Uilljam Doll, Patrik Slater. Shih më gjerë: A. Orstein “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f. 224

²⁶⁸ Gjokutaj, M, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2009. f.56

²⁶⁹ Gjokuatj, M, Ballhysa, A, “Gjuha shqipe” 8. Tiranë, 2007. f.64

²⁷⁰ Po aty. f. 89

Leksiku dhe morfosintaksa që e shoqëron në njësinë mësimore pasardhëse, si dhe shprehjet e figurshme apo epitetet, vendosen në shërbim të marrëdhënieve kontekstuale dhe shndërrohen në funksion manipulues për zhvillimin e shprehive komunikative të nxënësi. Ato ndikojnë në aftësimin e tyre për t'i shprehur mendimet dhe ndjenjat përmes një filtri vetjak për të kaluar në stadin e quajtur *“të ushtruarit e funksioneve mendore”*²⁷¹. *Fjalët dhe shprehjet: “rrokulliseshin me rrapëllimë”, “ulërinin mes pirqjeve shkëmbore”, “nëpër guva e gremina”, “flokët e perandoreshës”, “viganë prej akulli”, “gastare e fortë”, “kulla e fildishtë”, “vigu i qelqtë”, “fuqi e padukshme”, “bardhësi llamburitëse”, “te mali blu”, “stalagmitet e lëmuara si xham”, etj.* ndikojnë ndjeshëm në imitim të folurit të nxënësit dhe shërbejnë si një model i përkryer i të shprehurit me shkrim, për një formulim të saktë nga ana strukturore dhe logjike.

Asnjë strukturë gramatikore nuk është vendosur në kontekst në lidhje të përhershme, të mbyllur në vetvete dhe hermetike. Kumtuesi dhe bashkëbiseduesi kanë prirjen për të ndikuar te njëri-tjetri. Subjektet bashkëveprojnë dhe kundërshtojnë. Lidhjet funksionale gjuhësore mbështetin dhe forcojnë mundësitë për t'i vendosur ato në shërbim të një komunikimi bashkëveprues, praktik dhe utilitar. Ky koncept në dialogun teorik të postmodernistëve reflekton si një kërkesë për një këndvështrim të ri të kurrikulave të gjuhës amtare. Bashkëbisedimi nuk ndodh në një vend të zbrazur, por nga ana tjetër ky ndërveprim duhet të nxitet dhe të zerë vend në angazhimin e nxënësve. Pra, pasqyrimi i tyre në njësitë mësimore nuk mund të mendohen të shkëputura nga situata shoqërore apo didaktike.

Konceptet e parashtruara më sipër mbeten ende edhe sot në tryezën e diskutimeve, por edhe janë në reformim të përditshëm.²⁷² Komunikimi përmes gjuhës së folur dhe të shkruar është një proces gërshtimesh dhe mundësish të shumëllojta. Lidhjet mes realitetit fizik dhe mënyrës se si zbatohen e përdoren elementet gjuhësore: fonetike, leksikore, morfosintaksore, etj. kërkojnë bashkërendim dhe ndërthurje brenda kurrikulës.

Në mësimdhënien tonë tradicionale, e pasqyruar kjo edhe në kurrikulat përkatëse,²⁷³ njohuritë morfosintaksore janë vëzhguar dhe trajtuar si prodhim gramatikor, si qëllim në vetvete. Deri në vitet '80 të shekullit të kaluar, kurrikula e gjuhës shqipe *“mbartte karakter të theksuar gramatikor”*²⁷⁴.

Programet dhe tekstet në ato vite patën prirjen për t'i dhënë mësimin të gramatikës karakter të dallueshëm praktik. Dhe kjo për kohën pati përparësitë dhe vlerat e veta. Hartuesit e këtyre kurrikulave besonin se njohja e koncepteve morfosintaksore nga ana e nxënësve kishte një vlerë objektive. Ato shprehnin një lidhje logjike. Njohuritë ishin të matshme, paçka se përvetësimi thjeshtë i konceptit morfosintaksor dhe përvojat e nxënësve nuk vendosnin lidhjet me situatat e ligjërimit. Nxënësi mbetej soditës i strukturës morfosintaksore dhe vetë kjo strukturë qëndronte disi statike. Nxënësi nuk merrte pjesë në manipulimin dhe shndërrimin e situatave komunikative, në ristrukturimin gjuhësor dhe në riorganizimin e realiteteve të perceptuara, por edhe të imagjinuara; për

²⁷¹ po aty. f. 91

²⁷² A. Orstein, *“Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”*. Tiranë, 2003. f. 275

²⁷³ Shih më gjerë. Gjokutaj, M, *“Didaktika e gjuhës shqipe”*, Tiranë, 2009. f.247

²⁷⁴ Po aty. f. 244

rrjedhojë njohja vetëm e rregullit gramatikor, apo thjesht identifikimi i njësive morfosintaksore, bënte që procesi të kishte një lloj prapambetjeje dhe njohja të kërkonte një raport dhe hierarki të mirëorganizuar.

Ka kurrikula të gjuhës amtare në Sh B A, në Britaninë e Madhe apo gjetkë, ku objektivat e përmbajtjes e vënë theksin te shprehitë e të menduarit në shkallën më të lartë, për një përmirësim të aftësive të nxënësve në lexim, shkrim dhe arsytim dhe ku mësimdhënësi është organizator dhe menaxher i orës së mësimi. Këtu koncepti gramatikor nuk është i dallueshëm, por mësuesi së bashku me nxënësin, nëpërmjet metodave dhe teknikave interaktive, e përpunon njësinë mësimore në mënyrë “të fshehtë” dhe “të papritur”. Kështu, një koncept morfosintaksor njihet dhe vlerësohet larg përkufizimit të mërzitshëm. Nëpërmjet leximit kritik të pjesës letrare ose joletrare kalohet në një operacion mendor, të ndarë në njësi më të vogla, si një kodim i elementeve nxitëse dhe reagimi vjen natyrshëm, si një konstatim i elementeve nxitëse. Dhe kështu përftohet një tekst i shkruar si një proces logjik i komunikimit të ndërsjellë.

Dukuri të tilla vërehen edhe në kurrikulat e gjuhës shqipe të hartuara në këto vitet e fundit. Kështu, emrat në poezinë e L. Poradecit “Dremit liqeri”²⁷⁵ nuk duhen parë si të njëtrajtshëm dhe të pandryshueshëm. Strukturat gramatikore të përfutuara nga ushtrimet, nuk mbeten të palëvizshme, por plotësojnë njëra-tjetrën, për të krijuar brenda bisedës lidhje të reja dhe për rrjedhojë një tekst të ri, me gërshetime të reja dhe strukturë morfosintaksore bashkëvepruese, duke mos e ngarkuar nxënësin me rregulla për funksione apo mbaresa përgjegjëse.

Pavarësisht nga parapëlqimet dhe qëndrimet e ndryshme, herë-herë të kundërta, që mbajnë gjuhëtarët, didaktët apo hartuesit e kurrikulave, për rolin që duhet të zërë mësimi i gramatikës në arsimin e detyruar,²⁷⁶ si në pikëpamjen e vëllimit të njohurive, të strukturës së shpërndarjes së tyre në programe dhe tekste, të parimeve dhe të modeleve të prezantimit të tyre, si në aspektin shkencor dhe atë didaktik, këto e të tjera si këto, ende mbeten të pakristalizuara, ndaj duhet t’i nënshtrohen një studimi më serioz dhe shterues.

Gjithsesi, prania e larmisë së mendimeve, vlerësimeve dhe interpretimeve janë mbështetje për të vërtetat që priten të zbulohen si dhe për një vendimmarrje të studiuar dhe të pranueshme për të gjitha krahet.

Trajtimi i njohurive morfosintaksore si njësi mësimore brenda linjës “Njohuri gjuhësore” në kurrikulën e sotme alternative të gjuhës shqipe, e krahasuar me nënlinjat e tjera (kulturë gjuhe, leksikologji, fjalëformim, drejtshkrim) zë një masë 50-65% (sipas klasave VI-IX)

Duke përqasur dhe ballafaquar programet e ciklit të lartë të 9-vjeçares me ato të shkollës së mesme “Gjuhë shqipe dhe letërsi”, vërejmë se në klasën e nëntë mbyllet cikli i dhënies së njohurive morfosintaksore. Kjo është një përgjegjësi më shumë për kornizën kurrikulare të shkollës nëntëvjeçare, në mënyrë që nxënësi në përfundim të arsimit të detyruar të ketë njohuri të mjaftueshme për gramatikën e gjuhës amtare, çka do t’i nevojitet për formimin e mëtejshëm duke u përballur edhe me kërkesat e mësimi të gjuhëve të huaja.

²⁷⁵ Gjokuatj. M, Ballhysa. A, “Gjuha shqipe” 8. Tiranë, 2007. f.196

²⁷⁶ Shih me gjerë Gjokuatj. M, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2009. f.250

3.4. Organizimi i përmbajtjes gjuhësore

Kurrikulat alternative të gjuhës shqipe të hartuara në dhjetëvjeçarin e fundit janë vlerësuar si modele të përqëndruara te nxënësi, ose me në qendër nxënësin. Këtu njohuritë gjuhësore dhe letrare kundrohen si objektive dhe të vërteta, që presin të shndërrohen, duke u lidhur me përvojat vetjake të nxënësit, në mënyrën se si e percepton ai realitetin.

Duke e vëzhguar brenda tërësisë së hapësirës kurrikulare nënlinjën “morfosintaksë”, mund të gjykojmë se planifikuesit dhe hartuesit e tyre, kur kanë shtrirë këtë përmbajtje gjuhësore kanë përdorur dy organizues: atë tematiko-logjik dhe didaktik.

Paraqitja e njohurive në bazë të organizimit tematiko-logjik kërkon renditje të studiuar të përmbajtjes sipas rregullave dhe koncepteve gjuhësore përmes “kërkesës dhe ofertës”. Lënda gjuhësore që buron nga pjesa letrare, është përzgjedhur në atë mënyrë që t’u përgjigjet kërkesave morfosintaksore dhe drejtshkrimore. Ndërthurja e specializuar e njësive mësimore sipas këtij organizimi mbështetet në parimin metodologjik përshkallëzues: *“nga teksti, te fjalia, për të arritur te fjala”*²⁷⁷

Organizimi i përmbajtjes lëndore përmes rimarrjes tematike për mësimin e gramatikës, mbështetet në parime tashmë të njohura didaktike, që do të thotë, të mbash lidhjet e faktorëve psikologjik dhe të ndërtosh marrëdhënie të caktuara hierarkike me konceptet e tjera morfosintaksore, për të mundësuar pasurimin e përvojës së nxënësve për këto njohuri dhe për të praktikuar përdorimin e tyre përmes tërësisë së nënsistemeve gjuhësore.

Në tekstet e klasave VI-IX të gjuhës shqipe, rreth 55% të njësive mësimore nga fusha e morfosintaksës rimerren në klasat më të larta. Gjithsesi, rimarrja e disa temave gjuhësore nga klasa në klasë ose në të katër klasat, nuk përbën gjithmonë argument për përmbushjen e objektivave dhe synimeve lëndore. Janë rimarrë tema të tilla, si: klasat e fjalëve, emri (i përgjithshëm dhe i përveçëm, konkret dhe jokonkret) mbiemri dhe kuptimi i tij (i nyjshëm dhe i panyjshëm) grupi emëror, fjalia e thjeshtë, kryefjala, rrethanorët, etj.

Padyshim, hartuesit e programeve, si kriter bazë për përzgjedhjen e këtyre njësive mësimore si rimarrëse kanë patur parasysh përvetësueshmërinë. Por a është detyrimisht parësor ky kriter, në qasje me kriteret e tjera, siç është ai i rëndësisë që ka ose duhet të ketë një temë e caktuar në raport me të tjerat, apo në lidhje me një tjetër kriter, siç është ai i interesit të nxënësit për këtë temë?

Nga sondazhet që kemi kryer nëpër shkolla, vërejmë se vetëm 22% e nxënësve iu përgjigjën pozitivisht pyetjes nese “u pëlqen mësimi i gramatikës dhe a keni interes për të?”. 60% e mesuesve mendojnë se rimarrja e këtyre temave nuk është kryer mbi bazën e kriterit të rëndësisë. Ka njësi mësimore që përsëriten të njëjtat njohuri, pa funksionuar spiralja në ngjitje e parashtrimin të koncepteve të reja, si: klasat e fjalëve, rrethanori i shkakut dhe i qëllimit, rrethanori i mënyrës dhe i sasisë e ndonjë tjetër.

Mendojmë se në zbatim të kriterit të përvetësueshmërisë, mund të rimerren njësi të tjera mësimore që mundësojnë edhe lidhje të rëndësishme me nënsistemet e ligjëritimit, si: kuptimet e mënyarve të foljes, funksionet brenda grupit emëror, fjalitë e përbëra etj.

²⁷⁷ Po aty. f.259

Disa nga temat që rimerren mund të jenë pjesë e njësive mësimore dhe jo tema të veçanta.

Në vitet e fundit është hedhur në tryezën e diskutimit mundësia e përfshirjes së elemnteve praktike të gramatikës gjenetrative në kurrikulat shkollore.²⁷⁸ Mendojmë se ka ardhur koha për të vendosur edhe për prirjet që do të marrë gjuhësia shqiptare në raport me gramatikën tradicionale. Duhet thënë se janë bërë përpjekje edhe më parë për të paraqitur skema të analizës funksionale në tekstet shkollore. I pari, që ka edhe meritën për këtë prurje është prof. dr. B. Beci, në tekstin “Gjuha shqipe 8” Tiranë 1996.²⁷⁹

Duke përdorur teknikat për strukturën përbërëse të fjalisë, si dhe analizën praktike të sintagmës emërore, do të bëjmë të mundur që të rishikohen edhe disa koncepte sintaksore të diskutueshme. Kështu, i analizur në pikëpamjen funksionale, përcaktori nuk i ka të gjitha tiparet si gjymtyrë e dytë, por është pjesë e grupit emëror: “vajzë e zgjuar”, “libri i tij”.

Gjithsesi, për çka parashtuam me sipër, mund të themi se ka mjaft çështje të tjera që mbeten për t’u diskutuar për një ridimensionim të vazhdueshëm të kurrikulës së gjuhës shqipe. E rëndësishme është që nuk reshtet së kërkuari për alternativa dhe modele me përmbajtje të shëndoshë kombëtare, të organizuara mes modeleve tradicionale dhe atyre zbatuese, me një dallim të qartë: për prurje me një shkrimje të nënsistemeve, drejt praktikave multifunksionale.

PARIME SHKENCORE

RAPORTET MORFOSINTAKSORE NË KURRIKUL

3.5. Përcaktimi i përmbajtjes dhe njohuritë morfosintaksore.

Rruga me vështirësitë e ngjitjes së shkollës sonë kombëtare është e pandarë nga historia e mësimimit të gjuhës shqipe. Duke qëmtuar dhe hulumtuar në dokumentacionin shkollor, vërejmë se gjatë dekadave (afërsisht një shekull) dallohet qartë ajo çka qenë më me vlerë dhe më parësore për ekzistencën dhe trashëgiminë e shkollës sonë kombëtare. Synimet, qëllimet, detyrat duket që janë aq pranë, aq të ngjashme, por edhe aq të ndryshme. Përcaktimet dhe kërkesat nisin me nevojën e mësimimit të gjuhës sonë të zjarrtë nga ana e nxënësve, që ata të kuptojnë pasurinë, ëmbëlsinë dhe forcën shprehëse të gjuhës sonë; vijojnë me kërkesat ndaj teksteve, për këndvështrimin teorik dhe praktik të tyre, deri te roli i mësuesve, ndërgegjësimi dhe përgjegjësimi i tyre. Gjuha shqipe në vite është parë si lëndë bazë në tërë sistemin e edukimit të shkollës sonë.

²⁷⁸ Shih. Memushi.R, “*Studime albanologjike, I*”. Konferenca “Gjuha dhe letërsia në shkollë, politika, standarde-mësimdhënia dhe të mësuarit”. Tiranë, 2011. f. 87

²⁷⁹ Shih më gjerë Skëndaj.L, “*Bazat metodologjike dhe strukturore të kurrikulës së gjuhës shqipe*” (Mikrotezë në kërkim të gradës “Master në gjuhësi”) Universiteti i Tiranës. 2009.

Vështruar në këtë përmbajtje, duhet të pohojmë se problematikat shkencore dhe metodike e kanë shoqëruar gjatë gjithë viteve të zhvillimit mësimin e gjuhës amtare, si për arritjet edhe për vështirësitë që janë hasur.

Qëndrimet dhe opinionet e specialistëve të kristalizuara në kohë të ndryshme për çështjet e zotërimit të gjuhës amtare në shkollë, lidhen me shumë aspekte dhe herë-herë kanë kahje të ndryshme alternativash, por ato mund t'i fokusojmë në dy drejtime kryesore

1. nevoja për përmirësimin të programeve dhe teksteve,
2. zbatimi i teksteve shkollore mbështetur në parime të reja metodike dhe shkencore.

Përmirësimi i programeve dhe teksteve kanë qenë në koherencë me politikat arsimore në kohë të ndryshme, madje janë parë si komplementare, të pashkëputura mes tyre; realizimi i njërës ka ndihmuar tjetrën dhe anasjelltas.

Për të parë këto raporte po marrim në shqyrtim ‘Kapitullin e emrit’ duke marrë për bazë programin e viti 1963 e në vazhdim.

Po i parashtrojmë të plota si njësi mësimore, pasi në vëzhgimet dhe shqyrtimet e mëposhtme mund t'u referohemi njërive të caktuara, si për raporte sasiore, ashtu edhe për të përdorur vëllimin e koncepteve për kategori të veçanta.

Programet e vitit 1963

- Programet dhe tekstet të hartuara në vitin 1963, siç e kemi parashtruar në kapitujt pararendës, kanë pësuar ndryshime të dallueshme, si në pikëpamjen sasiore, ashtu edhe në përmbajtjen tematike për çdo njësi mësimore. P.sh. kapitulli “Emri dhe nyjet”, në programin e vitit 1963, parashikohet të zhvillohet 37 orë. Konkretisht: Kuptimi i emrit (1 orë teori, ushtrime 1 orë); Emri i përgjithshëm, i përveçëm, kolektiv, ortografia e emrave të përgjithshëm dhe të përveçëm (teori 1 orë, ushtrime 2 orë); Nyja e përparme. Gjinia dhe trajta e emrit (teori 1 orë); Gjinia mashkullore dhe asnjane (teori 1 orë); Formimi i gjinisë femërore të emrit (teori 1 orë); Gjinia femërore. Ortografia e emrave mashkullore e femërore njëjës (teori 1 orë, ushtrime 1 orë); Numri i emrit (teori 1 orë); Shumësi i emrave të gjinisë mashkullore dhe asnjane, ortografia e shumësit të pashquar të gjinisë mashkullore (teori 2 orë, ushtrime 2 orë) Shumësi i emrave të gjinisë femërore, ortografia e shumësit të pashquar të emrave të gjinisë femërore (teori 1 orë, ushtrime 2 orë); Farët e lakimeve. Lakimi i parë (teori 1 orë, ushtrime 2 orë); Lakimi i dytë (teori 1 orë, ushtrime 1 orë) Lakimi i tretë (teori 1 orë, ushtrime 2 orë) Lakimi i katërt (ushtrime 1 orë); Ortografia e rasave të emrit (ushtrime 1 orë); Nyjet e përparme. Lakimi i nyjes së përparme (dy orë bashkë, teori një orë); Formimi i emrit. Ortografia e emrave të prejardhur (teori 1 orë, ushtrime 1 orë)

Njohuri nga morfologjia: Klasa V - 127 orë

Klasa VI – 71 orë

Programet e vitit 1975

- Në programin e viti 1975 “Kapitulli i emrit” parashikohet të zhvillohet në 24 orë, si më poshte: (Çdo temë i përgjigjet një njësie mësimore) Emri, kuptimi dhe veçoritë kryesore gramatikore. Emra të përveçëm dhe të përgjithshëm. Gjinia dhe trajta e emrave.

Formimi i gjinisë femërore nga gjinia mashkullore. Numri i emrave. Formimi i numrit shumësi. Shumësi i formuar me mbaresa (1 teori, 1 ushtrime). Emrat që në shumësi nuk ndryshojnë. Ushtrime përsëritje. Lakimi i emrit dhe rasat. Ndarja e emrave në lakime. Lakimi I. Lakimi II. Lakimi III. Lakimi i emrave në numrin shumësi. Nyjat, lakimi i nyjave. Formimi i emrave. Drejtshkrimi i emrave të formuar me prapashtesat –si, -ri, dhe –i. Drejtshkrimi i emrave të formuar me prapashtesat –tar, -tor, -ar, -ues. Drejtshkrimi i emrave që tregojnë veprime abstrakte. Drejtshkrimi i fjalëve të përbëra. Ushtrime për përsëritje

Njohuri nga morfologjia: klasa V 134 orë

Programet e vitit 1990

- Në programet e viti 1990, njohuritë për emrin nxënësit e klasave V-VIII i fitonin të shpërndara nga klasa në klasë, për shkak se për herë të parë, në ciklin e lartë të tetëvjeçares u aplikuan programe sipas sistemit koncentrik, me rimarrje të njohurive. Për emrin ishin planifikuar 12 orë. Kështu, për emrin flitej në klasën V – 8 orë. Këto shpërndaheshin në kapitullin “Grupi emëror, veçoritë e ndërtimit dhe të funksionit”; përkatësisht: “Emri dhe veçoritë e tij gramatikore” (2 orë); “Numri i emrit” (2 orë); “Lakimi i emrit (2 orë). Në klasën VI, parashikohet vetëm 1 orë: Gjinia dhe numri i emrit. Në klasën VII parashikohen 3 orë, si më poshtë: “Emri” - 1 orë; “Gjinia dhe numri i emrave dhe mbiemrave” - 2 orë. Në klasën VIII nuk parashikohet asnjë orë me njohuri të reja për emrin, përveç përsëritjes dhe sistemimit të lëndës.

Në këto programe shpërndarja e njohurive morfologjike sipas klasave është bërë si më poshte:

Klasa V – 56 orë

Klasa VI – 24 orë

Klasa VII – 27 orë

Klasa VIII- 17 orë

Programet dhe tekstet alternative të vitit 2004

Programet dhe tekstet alternative që nisën në vitin 2004 u konceptuan ndryshe, me synimin për t’u paraqitur të integruar, gjithëpërfshirës. Gjuha shqipe u trajtua si lënda kroskurikulare, duke i rezervuar asaj, një vend të veçantë në arsimin e detyruar, si *“mjeti më i rëndësishëm për realizimin e kuptimit dhe të bashkëpunimit”*²⁸⁰

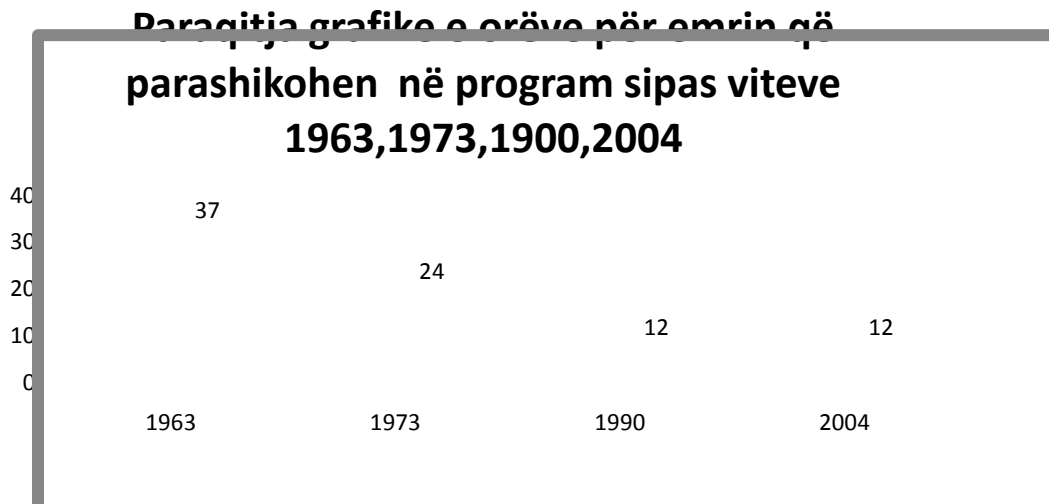
Në këtë program njohuritë për emrin, si pjesë e koncepteve morfologjike, u shtrinë si më poshtë: në klasën VI – gjithsej 4 orë, “Emri dhe kuptimi” (1 orë); “Emri konkret dhe jokonkret” (1 orë); “Rasat dhe trajtat e emrit” (1 orë); “Gjinia dhe numri i emrit” (1 orë). Në klasën VII: gjithsej 5 orë. Nga këto: “Gjinia e emrit” (1 orë); “Numri i emrit” (1 orë); “Trajta dhe lakimi i emrit” (1 orë); “Formimi i emrit” (1 orë); “Përshtatja e mbiemrit me emrin” (1 orë). Në klasën VIII: gjithsej 3 orë. Nga këto: “Emri” (1 orë); “Emra nga folje dhe mbiemra” (1 orë); “Ushtrime për emrat e prejardhur” (1 orë).

Në klasën IX nuk parashikohet asnjë orë si njohuri të reja për emrin, përveç përsëritjes dhe sistemimit të lëndës. Pra, në të katër klasat e ciklit të lartë VI-IX, njohuritë morfologjike përmbledhen në 62 orë.

²⁸⁰ M. Gjokutaj, “Didaktika e gjuhës shqipe”. Tiranë, 2009. f. 208

Paraqitja grafike e orëve për kapitullin e emrit që parashikohen në program sipas viteve: 1963, 1975, 1990, 2004.

Grafiku 1



Paraqitja grafike e shpërndarjes së njohurive morfiligjike sipas viteve: 1963, 1975, 1990, 2004.

Grafiku 2

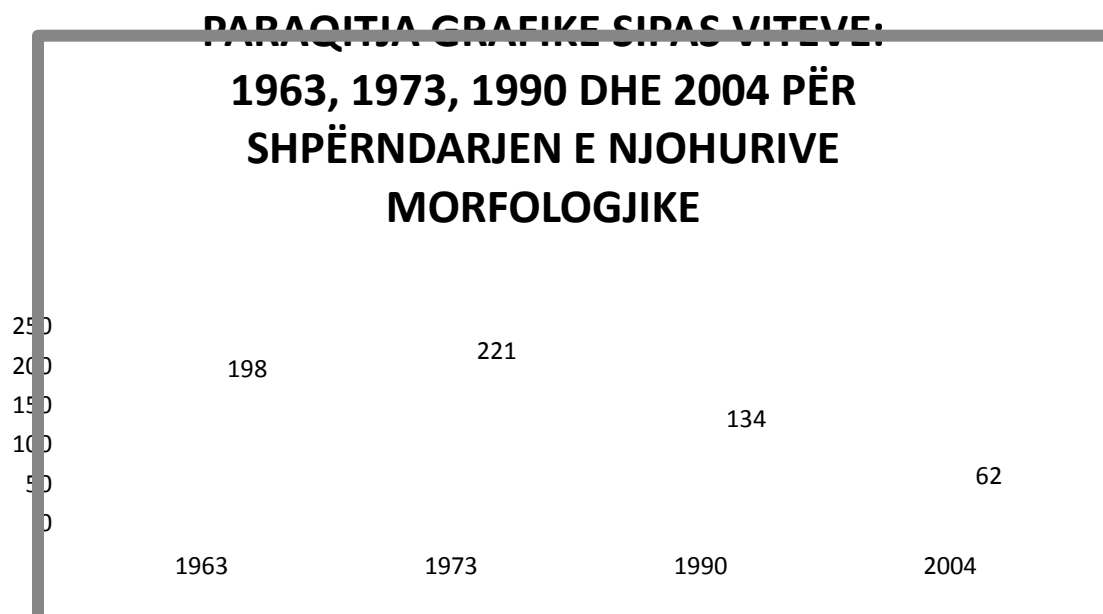


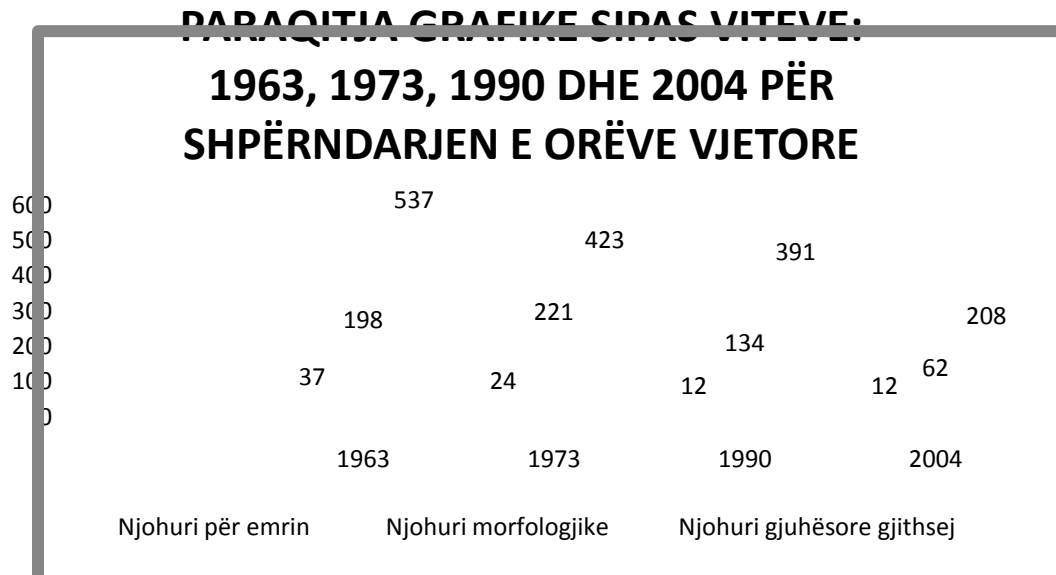
Tabela për raportin e njohurive për emrin të krahasuara me njohuritë morfologjike dhe njohuritë gjuhësorë për ciklin e lartë.

Tabela 1

Njohuri gjuhësore	Viti 1963 (orë)	Viti 1973 (orë)	Viti 1990 (orë)	Viti 2004 (orë)
Emri	37	24	12	12
Njohuri morfologjike	198	221	134	62
Njohuri gjuhësore (cikli i lartë)	537	432	391	208
Përqindja e njohurive të emrit në raport me njohuritë morfologjike	18.1%	10.9%	8.9%	19%
Përqindja e njohurive të emrit në raport me njohuritë gjuhësore	6.8%	5.6%	8.9%	5.7%

Paraqitja grafike sipas viteve: 1963, 1975, 1990, 2004 për shpërndarjen e orëve vjetore:
 1. për kapitullin e emrit. 2. për njohuritë morfologjike. 3. për njohuritë gjuhësore vjetore.

Grafiku 3



3.6. Vështrim krahasues sasior

Në tabelën dhe paraqitjen grafike të mësipërme morëm për shqyrtim krahasues njohuritë që parashikohen për emrin në programin dhe tekstet e viteve 1963, 1975, 1990, 2004, të paraqitura në raporte sasiore me njohuritë morfologjike dhe njohuritë e përgjithshme gjuhësore për gjithë ciklin e lartë.

Nga vëzhgimi i paraqitjes grafike për planifikimin dhe shpërndarjen e njohurive për emrin, vërejmë se kuotat e orëve të parashikuara për kapitullin e emrit vijnë duke u ulur në mënyrë të thyer, deri në programet e viteve 1990 dhe 2004, ku rrudhen deri në 12 orë. Po kështu ndodh edhe për kuotat e njohurive morfologjike, që për vitin 2004 reduktohen në 62 orë nga 198 orë që ishin në programet e vitit 1963. Por, të para në përqindje, në raport me numrin total të orëve për njohuritë morfologjike dhe atyre gjuhësore për të katër vitet e ciklit të lartë, vërehet një përafëri me programet e vitit 1975. Kështu, shifrat në përqindje të viti 2004 për raportin me njohuritë morfologjike është 19% kundrejt 18.1% që ishin në viti 1963. Të përafërta janë dhe përqindjet në raport me njohuritë gjuhësore në tërësi, përkatësisht: 6.8: 5.7 (shih tabelën 3.3)²⁸¹

²⁸¹ Në tabelë nuk janë përfshirë shifrat për programet e viteve 1983-1984. Në programet e viteve 1983-1984 pati përmirësime në dokumentacionin shkollor, por për programet e gjuhës shqipe dhe leximit letarar, nuk vërehen ndryshime të theksuara. Kjo konstatohet edhe në shpërndarjen e orëve javore, që është e njëjtë me ato të vitit 1975: kl.V =4 orë; kl. VI = 3 orë; kl. VII = 3 orë; kl. VIII = 3 orë.

Mendojmë se ndryshimet sasiore në vite, kanë kërkuar mbështetje të caktuara të ndryshimeve cilësore sipas filozofisë: “*gjetja e përmbajtjes duhet të jetë qëllimi kryesor*”²⁸².

Kësisoj, njohuritë morfologjike në programet e vitit 2004, janë ngushtuar në 62 orë, krahasuar me 198 orë të programeve të vitit 1963. Por përpjekjet dhe vemendja që u është kushtuar teknikave dhe metodave më të mira, për të gjetur rrugët më efikase për përmirësimin e përmbajtjes, kanë qenë vazhdimisht në qendër të vëmendjes.

Në programet e viteve 1963, 1975 dhe 1984, brenda kapitullit të emrit përfshihet edhe nyja e përparme që përcaktohet si pjesë më vete e ligjëratës. Këtu nyja e përparme dhe lakimi i saj parashikohet 2 orë. Emri trajtohet në mënyrë të zgjeruar, teorikisht dhe praktikisht me të gjitha veçoritë e veta gramatikore (8 orë koncepte teorike dhe 16 orë ushtrime) si: “*Emri, veçoritë gramatikore*”, “*Emra të përveçëm, të përgjithshëm*”, “*Gjinia dhe trajta e emrit*”, “*Formimi i emrave femërorë*”, “*Shumësi i formuar me mbaresë*”, “*Lakimi në njëjës e në shumës*”, etj.

Kurse programet e viteve 1990 dhe 2004 nuk e kundrojnë si pjesë më vete të ligjëratës njëjën e përparme. 12 orët e parashikuara për njohuritë e emrit në programet e viteve 1990 dhe 2004, shpërndahen në tri klasa (në klasat V, VI, VII, në programet dhe tekstet e vitit 1990 dhe në klasat VI, VII, VIII, në programet dhe tekstet e viti 2004). Këtu veçoritë gramatikore të emrit jepen të gërshetuara me konceptet sintaksore “*Emri si bërthamë e grupit emëror*”. Kështu, krahas dhënies së koncepteve “*emër i përgjithshëm, emër i përveçëm*”, “*fymorë, jofymorë*, etj. nëpërmjet një aparati pedagogjik efikas parashtrohen edhe njohuritë për lidhjet sintaksore, konkretisht, si përcaktues në fjali. “*Kur formon grup emëror, emri mund të shoqërohet nga një ose disa fjalë të tjera. Fjalët që e shoqërojnë emrin në fjali, quhen përcaktues të emrit*”²⁸³

Nga klasa në klasë njohuritë rimerren me këndvështrime ose elemente të rinj, si: “*Gjinia e emrit*”, “*Rasa dhe trajta*”, “*Numri i emrit dhe formimi i tij*” etj.

(Lidhjet morfosintaksore do të trajtohen më gjerësisht më poshtë në një kapitull më vete)

3.7. Kriteret e parashtrimit të njohurive gjuhësore

Hulumtimet dhe studimet për problematikat e paraqitjes së njohurive gramatikore dhe të teksteve shkollore kanë qenë të vazhdueshme. Opinione dhe alternativat e paraqitura kanë patur vlera njohëse dhe krahasuese për mësuesit dhe specialistët që kanë punuar dhe kontribuar për evoluimin dhe pasurimin e kurrikulës së gjuhës amtare.

Karakteri i theksuar kombëtar që mbart kjo kurrikul u ka dhënë mundësi studiuesve dhe hartuesve për të mbajtur një qëndrim koherent dhe vizionar edhe në lidhje me ruajtjen e traditës së shkollës sonë, si dhe pasurimin me përvojat më pozitive.

Është pranuar tashmë nga të gjithë studiuesit dhe specialistët e kurrikulës së gjuhës shqipe se tipari më kryesor tradicioal i paraqitjes së njohurive që i ka prekur edhe problematikat e mësimdhënies ka qenë “*karakteri i theksuar gramatikor*.”²⁸⁴

Prof. M. Çeliku, në vitin 1984, vëren se “*detyra e shkollës sonë për zotërimin e gjuhës amtare është e dyfishtë: së pari në lëndën e gjuhës shqipe u jepen nxënësve nocionet themelore për gjuhën si shkencë. Kjo detyrë, në rrethanat e sotme të arritjeve të shënuara*

²⁸² M. Gjokutaj, “*Didaktika e gjuhës shqipe*”. Tiranë, 2009. f. 208

²⁸³ B. Beci, L. Bubani, Z. Gurabardhi. “*Gjuha shqipe 5*”. Tiranë, 1993. f. 75

²⁸⁴ M. Gjokutaj, vepër e cituar f. 244

të gjuhësisë shqiptare është kryer përgjithësisht më së miri. Së dyti shkolla jonë, kryesisht nëpërmjet gjuhës shqipe duhet të ngulisë te nxënësit edhe praktikisht normat e gjuhës letare të njësuar si sistem”²⁸⁵

Të para në këtë frymë programet dhe tekstet e gjuhës shqipe edhe në frontin gjuhësor kanë shënuar ngritje të mëtejshme të nivelit të paraqitjes, në përmbajtje dhe në formë.

Gjithsesi, këto arritje janë mbështetur edhe nga studime të larmishme kohë pas kohe, të cilat janë orientuar kryesisht në 3 drejtime, që kanë përbërë edhe elementet më të strategjike për zhvillimin e mëtejshëm të kurrikulave dhe që mund të formulohen kështu:

1. Vendosija në baza më shkencore të materialit teorik gramatikor, të mbështetur në arritjet më të mira të shkencës gjuhësore shqiptare dhe atë botërore.
2. Pasqyrimi dhe shtrirja e lëndës e vendosur në raporte të caktuara teoriko-praktike
3. Mbështetja e lëndës teorike me një aparat pedagogjik sa më të studiuar dhe në koherencë me zhvillimet didaktike botërore.

Mësimi i gramatikës dhe analizat strukturore të tekstit kanë qenë primare dhe gjithmonë e kanë shoqëruar mësimdhënien e gjuhës shqipe si në përmbajtje dhe në metodë, sikurse edhe në shkollat e tjera perëndimore që nga shekulli XIX e këtej. Këtu qëndron edhe karakteri tradicional i saj, që e ka përqëndruar vëmendje kryesisht në mësimin e rregullave gramatikore, si rrugë funksionale që nëpërmjet tyre nxënësit të shprehin qartë dhe bukur përmes tekstit të folur dhe të shkruar. Ndër njohuritë gjuhësore teorike që janë trajtuar në programe dhe tekste në vite, pa dyshim që pjesën dërrmuese (mbi 80% të tyre) e zënë konceptet morfologjike dhe sintaksore. Vëllimi i njohurive nga fushat e tjera të gjuhësisë, si ato: fonetike, leksikore, fjalëformuese, normat drejtshkrimore e deri tek temat që përmbajnë “Kulturën e gjuhës”, në ndryshimet e programeve dhe teksteve, ka qenë i lëvizshëm, por nuk ka mbajtur ndonjë peshë për arritjet dhe normëzimin e kësaj kurrikule.

3.7.1. Parashtrimi i koncepteve morfologjike

Është pranuar tashmë katërcipërisht nga studiuesit dhe specialistët (gjithashtu kjo është e verifikueshme lehtësisht, duke bërë përqasjet me gramatikat në vite) se nocionet morfologjike që janë trajtuar nëpër tekstet shkollore të gjuhës shqipe, kanë qenë më të qëndrueshme. Gjuhëtarët dhe autorët e teksteve, nga pikëpamja teorike, kanë patur luhajtje ose kundërshti të pakta për kategori të caktuara morfologjike. Ndryshe ndodh edhe në gramatikat e sotme me konceptet sintaksore. Qëndrimet e gjuhëtarëve, që pasqyrohen edhe në tekstet shkollore, shpesh janë të ndryshme (herë-herë të kundërta). Kjo konstatohet duke u nisur që nga vendosja dhe pranimi i kriterëve mbi të cilat do të operohet për gjykimin dhe gjymtyrëzimin e fajlisë, për çështjet e periudhës dhe të tekstit, etj.

Në gramatikat e para, deri te programet dhe tekstet e gjuhës shqipe të vitit 1963, për ndarjen e pjesëve të ligjëratës është marrë për bazë “*Gramatike dhe sindaksa e gjuhës*

²⁸⁵ M. Çeliku, “*Çështje të gjuhës standarde*”. Tiranë, 2006. f. 271

shqipe” e I. D. Sheperit dhe e gjuhëtarëve të tjerë të atyre viteve, që i grupon në nëntë pjesë të ligjëratës: emri, mbiemri, nyja, përemri, folja, ndajfolja, parafjala, lidhëza, pasthirrma.²⁸⁶ Nuk pranohen si pjesë të ligjëratës numërorët dhe pjesëzat. Nyja e përparme pranohet si pjesë e ligjëratës deri në programet dhe tekstet e vitit 1984.

Ndryshimet në programet e vitit 1963.

- Programet dhe tekstet e vitit 1963 pranojnë dhe “emrat kolektiv”, krahas emrave “të përgjithshëm dhe të përveçëm”
- Pranohet rasa thirrore, - o djalë; - o mëmëdhe,
- Mbiemrat ndahen në dy farë: cilësorë dhe caktorë
- Shkalla sipërore e mbiemrit ndahet në dy lloje: sipërore relative dhe sipërore absolute. Për shkallën krahasore nuk bëhen nëndarje.
- Numërorët përfshihen si lloj mbiemrash, qyhen “mbiemra numërorë” dhe ndahen në: “mbiemra numërorë themelorë”, si: dy, pesë, pesëmbëdhjetë, etj dhe “mbiemra numërorë rreshtorë”, si: i pesti, i shtati, etj.
- Përemrat (pronorë, dëftorë, lidhorë, pyetës dhe të pakufishëm) kur shoqërohen me një emër, quhen mbiemra (sipas llojit përkatës)
- Për foljet pranohen nëntë mënyra: gjashtë mënyra të shtjelluara (dëftore, lidhore, kushtore, habitore, dëshirore, urdhërore) dhe tri mënyra të pashtjelluara (pjesorja, përcjellorja, paskajorja). Nuk pranohet forma mohore (pa bërë)
- Flitet për folje kalimtare dhe moskalimtare, si edhe për shprehje pavetore të foljes.
- Pranohet dukuria se parafjalë kanë vetëm tri rasa: emërorja, kallëzorja dhe rrjedhorja
- Pranohen lidhëzat bashkërenditëse: shtuese, veçuese, kundërshtuese dhe përmyllëse.
- Pranohen si grupe më vete lidhëzat nënrenditëse: mënyrore, krahasore, sasiore dhe rrjedhimore.

²⁸⁶ Shih me gjerë: I. D. Sheperi, “Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe”. Vlorë, 1927.f. 25

Krahasimi i programeve: viti 1963 me ato të vitit 1984 për pjesët e ligjëratës

Tabela e ndryshimeve për pjesët e ligjëratës dhe kategoritë gramatikore të tyre të pasqyruara në programet e viteve 1963 dhe 1984.

Programet e vitit 1963	Programet e vitit 1984
<ul style="list-style-type: none"> - emrat kategorizohen në: emra të përgjithshëm, të përveçëm dhe kolektiv. - pranohet rasa thirrrore - mbiemrat ndahen në cilësorë dhe caktorë - numërorët pranohen si lloj mbiemrash - përemrat: pronorë, dëftorë, lidhorë, pyetës, të pacaktuar, kur shoqërohen me emra quhen mbiemra. - folja ka nëntë mënyra: 6 të shtjelluara dhe 3 të pashtjelluara. - nuk pranohet forma mohore (pa bërë) Pranohen lidhëzat bashkerënditëse: shtuese, veçuse, kundërshtuese dhe përmbyllëse 	<ul style="list-style-type: none"> - emra të përgjithshëm dhe të përveçëm. - nuk pranohet rasa thirrrore. - mbiemrat ndahen në të nyjshëm dhe të panyjshëm - numërorët si pjesë më vete të ligjëratës: ndahen në “themelorë” dhe “rreshtorë” - përemrat: pronorë, dëftorë, lidhorë, pyetës, të pacaktuar, kur shoqërohen me emra nuk quhen mbiemra, por përemra. - pjesorja, paskajorja dhe përcjellorja nuk pranohen si mënyra, por quhen “forma të pashtjelluara” - pranohet forma mohore (pa bërë) - nuk pranohen lidhëzat përmbyllëse në grupin e lidhëzave bashkerënditëse.

3.7.2. Konceptet morfologjike dhe ndryshimet e programeve dhe teksteve në prag viteve ‘90

Ndryshimet cilësore të programeve dhe testeve të gjuhës shqipe që nisën të realizoheshin në vitin 1990²⁸⁷ shënuan përmirësime të dukshme dhe u konsideruan si arritje dhe risi të

²⁸⁷ Tekstet e reja, që u përgjigjen këtyre programeve, kanë filluar të vihen në jetë në vitin shkollor 1991-1992 (së pari në klasën e dytë) pastaj në klasën e tretë e kështu me radhë. Në vitin shkollor 1996-1997 është vënë në përdorim edhe teksti i fundit, i klasës së tetë.

didaktikës bashkëkohore shqiptare. Gjithsesi, duhet thënë se për përmirësimin e këtyre programeve dhe teksteve shkollore “*me frymën e modernizmit shkencor pedagogjik duke siguruar rifreskimin e përmbajtjes*”²⁸⁸; ishte folur e projektuar që në vitet 1985-1987. madje mund të pranohet fakti se në vitet ‘80 dhe ‘90 u përforcua ideja e programit kurrikular për të krijuar linjat dhe nënlinjat si dhe strukturat e reja të përmbajtjes së njohurive gjuhësore dhe letrare.

“*Aktualizimi i dijeve, i njohurive, i interesave dhe i prirjeve të zhvillimit me kohën dhe parashikimin për të ardhmen, - nënvizon prof. Gjokutaj, - trajtimi i çështjeve të mprehta sociale, si shëndeti, të drejtat e njeriut, mjedisi brenda përmbajtjes ose me veprimtari kros dhe ekstrakurrikulare. Programet u panë për ndryshime, jo vetëm nga brendia, metodat, format, mjetet, por edhe nga përcaktimi i linjave të përmbajtjes.*”²⁸⁹

Nga pikëpamja shkencore, programet dhe tekstet e këtyre viteve u quajtën “*më të arrira dhe më të përshtatshme se tekstet e mëparshme për faktin shumë të rëndësishëm, se ato pasqyrojnë nivelin e sotëm të gjuhës letrare shqipe*”²⁹⁰, pasqyrojnë arritjet në normëzim, por edhe në studimin dhe kodifikimin e saj, si në morfologji, fjalëformim, sintaksë, fonetikë, leksikologji, drejtshkrim e pikësim.

Kuptohet, ardhja e këtyre programeve dhe teksteve në arsimin e detyruar shqiptar nuk qe një mohim i traditës dhe i punës së mëparshme. Puna e vyer e grupeve të punës me gjuhëtarët më të përgatitur të kohës, si: E. Hysa, F. Agalliu, A. Dodí, M. Tototni, B. Beci etj. që kishin hartuar tekstet e mëparshme, si dhe arritjet më të mira të gjuhësisë shqiptare për kohën, përbënte një traditë dhe përvojë të shkëlqyer për këndvështrimet e reja.

Siç e trajtuam më lart, ndryshimet në rrafshin morfologjik në programet dhe tekstet që nisën punën në vitin 1990²⁹¹, nuk qenë të vetmet që përcaktuan kthesën në arsimin kombëtar, të paktën për kurrikulën e gjuhës shqipe. Risitë dhe të veçantat e kësaj kurrikule, janë bërë të prekshme më tepër te struktura e kompozimit dhe sistemi metodik i shtrirjes së koncepteve, shfrytëzmi i përvojave evropiane etj.

Le të radhisim disa këndvështrime ndryshe në trajtimin e një pjese të kategorive dhe formave morfologjike, të cilat vijojnë të mbeten të tilla edhe në kurrikulën e gjuhës shqipe të vitit 2004.

- u pranuan përfundimisht pesë rasat e lakimit: emërore, gjinore, dhanore, kallëzore, rrjedhore.
- u njohën dy format rasore të rasës rrjedhore, me mbaresat **-sh** dhe **-ve**: *fëmijësh* dhe *fëmijëve*.
- Nuk përcaktohet si një joshquese **një** për njëjësin dhe **ca** për shumësin: *një vajzë*, *ca vajza*.
- “**ca**” pranohet si përemër i pacaktuar
- Nuk është trajtuar si njësi mësimore **lakimi i katërt** i emrave asnjans: *të ecurit*, *të folurit*.

²⁸⁸ M. Gjokutaj, “*Didaktika e gjuhës shqipe*”. Tiranë, 2009.f. 240

²⁸⁹ Po aty. f. 241

²⁹⁰ Shih më gjerë M. Çeliku, “*Çështje të shqipes standarde*”. Tiranë, 2006. f. 377

²⁹¹ Bëhet fjalë për tekstet e gjuhës së ciklit të lartë, që nisën punën në vitin 1993 “*Gjuha shqipe 5*”. B. Beci

- Pranohen dhe zhvillohen në njësi mësimore diatezat e foljeve: *veprorre, pësore, vetvetore, mesore*.
- Njihen gjashtë mënyrat foljeve: *dëftore, lidhore, kushtore, habitore, dëshirore, urdhërore*.
- format e pashtjelluara grupohen më vete: *pjesorja, përcjellorja, paskajorja, mohorja*.²⁹²
- kohët e foljeve janë grupuar dhe emërtuar sipas “Gramatikës” së Akademisë: e shkuara ndahet: *e pakryer, e kryer e thjeshtë, e kryer, më se e kryer dhe e kryer e tejshkuar*.
- pranohet *e ardhmje e përparme e së shuarës* si kundërvënie me të tashmen e kushtores: do të punoja, do të vija, p.sh. *Etleva tha se do t’i vinim një emër asaj gështenje*.
- trajtohen që në klasën e gjashtë me njësi mësimore kuptimet e kohëve të foljeve.
- nuk pranohen prapashtesat trajtëformuese: puno-*fsh*, thën-*çin*, por pranohen si mbaresa, po kështu edhe disa mbaresa të shumësit të emrave.
- njihen parafjalët e rasës gjinore *me anë (të), për shkak (të)*. Në ndonjë rast *të – ja: me anë të, për shkak të*, autorët e shohin si pjesë të lokucionit parafjalor.²⁹³

3.8.1. Shtrirja e koncepteve sintaksore

Puna me konceptet sintaksore dhe pasqyrimi i tyre në tekstet shkollore ka ndjekur rrjedha paksa ndryshe në dallim nga nocionet morfologjike. Gjatë zëvendësimit dhe përmirësimit të programeve dhe teksteve mesimore, kjo fushë ka sjellë risi dhe nivele të kënaqshme trajtimi. Dukuritë sintaksore janë kundruar herë në mënyrë tradicionale, herë duke i parë grupet e fjalëve si togfjalësha, herë në cilësinë e përbërësit kryesor, apo në cilësinë e gjymtyrëve të dyta.

Risitë dhe përmirësimet në programet e pasviteve ‘90 kanë qenë rrjedhojë se një pjesë e autorëve të testeve “*kanë parapëlqyer zbërthimin e informacionit aktual të fjalisë duke analizuar përpërësit e gjymtyrëzimit aktual sipas qëllimit të thënies së saj*.”²⁹⁴. Pra ata kanë synuar shqyrtimin e fjalisë nga pikëpamja e informacionit faktik që transmeton ajo.

Pikërisht qëndrimet e ndryshme, shpesh edhe përjashtimore për çështjet thelbësore sintaksore, kanë shënuar kthesa të forta në tekstet e gjuhës shqipe.

Nga një analizë përqsore që u kemi bërë teksteve të gjuhës shqipe për kapitujt e sintaksës, sidomos ato që lidhen me gjymtyrëzimin e fjalisë së thjeshtë, mund të arrijmë në një përfundim se, pikërisht këto ndryshime, mund të përbëjnë fakte për një ndarje ose periodizim të historisë së teksteve, çka flasin për rrugë ngjitjeje dhe njëkohësisht koherencë me traditat tona në këtë fushë, por edhe me përvojat botërore..

Për analizën dhe gjymtyrëzimin e fjalisë së thjeshtë mund të na lindin disa pyetje: Ç’qëndrim është mbajtur me plotësin kuptimor në grupin e tipit “*djalë i mirë*”? Po grupi “*ai djalë*” si do të gjymtyrëzohet? A mund të shpërfillet togfjalëshi duke e zëvendësuar me gjymtyrëzimin “*grup emëror*” dhe “*grup foljor*”?

²⁹² Prof. M. Çeliku nuk është i një mendjeje me autorët e tekstit të klasës së gjashtë që forma “pa bërë” të përfshihet si tip më vete, por si formë e paskajores. Shih. M. Çeliku. Vepër e cituar. f. 378

²⁹³ Po aty, f. 377.

²⁹⁴ M. Çeliku, vepër e cituar. f. 380

Përgjigja e këtyre pyetjeve na drejton të mendojmë për një lloj periodizimi historik të programeve dhe teksteve, duke mbajtur për bazë analizën sintaksore. Kështu mund të realizojmë një ndarje të tillë:

1. periudha e parë: që shkon deri në vitin 1973, mund ta quajmë “**periudha e plotësave**”. Edhe programet dhe tekstet e vitit 1963 e pranojnë dhe e analizojnë fjalinë e thjeshtë duke mbajtur për bazë plotësat: *plotësat e mjetit, plotësat e lëndës, plotësat e kohës, plotësat e vendit... etj.*
2. periudha e dytë: 1973-1990 mund të emërtohet “**periudha e togfjalëshit**”
3. periudha e tretë: pas vitit 1990, ku përfshihen edhe programet dhe tekstet e vitit 2004, mund ta quajmë “**periudha e gjymtyrëzimit aktual**”.

3.8.2. Periudha e plotësave

Ndarja e njësive sintaksore, përcaktimi i kufijve mes këtyre njësive, togjeve të fjalëve apo grupeve të fjalëve; pranimi i fjalisë së thjeshtë ose të zgjeruar, mungesore apo e paplotë; periudhë apo fjali e përbërë; qëndrimet koherente apo kundërshtitë për çështje të caktuar, të cilat kanë qenë të kushtëzuara nga përqaftimi i kritereve të ndryshme, ka bërë që edhe pasqyrimi i tyre në botimet shkencore dhe për rrjedhojë edhe në tekstete shkollore, të jetë i larmishëm, duke nxitur edhe opinione dhe diskutime.

Mendojmë se përdorimi i koceptit të plotësave “të dallimit”, “të rrethanës”, përballë koceptit “përcaktor” dhe “rrethanor”, nuk është thjesht çështje termash, por është mënyrë paraqitjeje të marrëdhënieve të nënsistemeve sintaksore, të varësisë së dretpërdrejtë apo të tërthortë, të lidhjeve mes gjymtyrës së pjesës me të tërën, etj. Kështu, në tekstet e gjuhës shqipe të vitit 1963, pranohet si pjesë e fjalisë së thjeshtë “cilësori”: “vajzë e mirë” (mbiemri kur cilëson një emër) nga ana tjetër pranohet si “plotës dallimi”: “fletorja e nxënësit”, “dru lisi”²⁹⁵, “plotës mjeti”, “erdhi me makinë”.

Plotësat e rrethanës ndahen: plotësi i vendit, plotësi i kohës, plotësi i mënyrës, plotësi i sasisë, plotësi i shkakut, plotësi i qëllimit, plotësi i krahasimit. Pranohet kallëzuesi emëror vetëm me foljen këpujë “jam”; njëkohësisht njihet plotësi kallëzuesor i kryefjalës dhe i kundrinës.

Tabela e ndryshimeve për koceptet sintaksore të pasqyruar në programet dhe tekstet e viteve 1963 dhe 1975:

²⁹⁵ Ilija Dilo Sheperi në “Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe (sidomos toskërisht)”. Vlorë, 1927; plotësat i ndan në: “plotësa emëror” (që i quan dhe “cilësor”), *njeri i madh*; “ndajshmt”, *doktor Aliu*, “plotës me gjëndore”, *shtëpia e mikut*; “plotës me dhanore”, *më erdhi djali*; “plotës me kallëzore”, *shkruej mësimin*; “plotës me rrjedhore”, *vdiq urie*; “plotës me thirrore”, *djem punoni*; “plotës i pronës”, *libri i Aliut, mali i Sopotit, qyteti i Gjirokastrës*; “plotës i lëndës”, *buka e grurit, enët e ujit, bukë gruri* (rrjedhore) “plotës foljuer” *shkrimi i djalit*; “plotëst ndajfoljor” i grupon në: “plotës vendi”, *shkuan atje*; “plotës kohe”, *dolën natën*; “plotës mënyre”, *mirë, miqësisht*; “plotës sasi”, *dy qillometra*, “plotës shkak”, *iku nga frika, u mund prej armikut*; “plotës krahasimi”, *më i madh nga unë*.

Programet e vitit 1963	Programet e vitit 1975
<p>- Fjalìa e thjeshtë, e zgjeruar dhe mungesore</p> <p>- kallëzuesi ndahet: kallëzues emëror dhe kallëzues foljor.</p> <p>- njihen plotësata</p> <p>Pranohet cilësori (me mbiemra)</p> <p>- pranohen: plotësata e dallimit dhe plotësata e rrethanës.</p> <p>- pranohen: plotësata e kryefjalës dhe të kundrinës (përjashtohen ata që përcaktojnë foljen këpujë “jam”).</p> <p>- plotësata e rrethanës grupohen: plotësata vendi, kohe, mënyre, sasi, shkak, qëllimi, krahasimi.</p> <p>- Ka njësi mësimore për fjalinë mungesore</p> <p>- trajtohet periudha me fjali të bashkërenditura: shtuese, veçuse, kundërshtuese dhe përmyllëse.</p> <p>- në kapitullin e periudhës me fjali të nënrenditura pranohen 14 lloj të tilla: <i>kryefjalore, kundrinore, lidhore, caktuese, vendore, kohore, shkakore, qëllimore, mënyrore, krahasore, kushtore, lejore, rrjedhimore, ndërmjetëse.</i></p>	<p>- fjalitë klasifikohen sipas kuptimit dhe intonacionit</p> <p>- nuk pranohet kallëzuesi emëror. Gjymtyra emërore e tij përfshihet te kallëzuesorët. Pranohet kallëzuesi i thjeshtë dhe i përbërë.</p> <p>- pranohet togfjalëshi si element gjymtyrëzimi.</p> <p>- përcaktorët grupohen: përcaktorë me përshtatje, me drejtim dhe me bashkim.</p> <p>- gjymtyrët ndahen në: gjymtyrë kryesore dhe gjymtyrë të dyta.</p> <p>- në grupin e përcaktorëve të kryefjalës dhe të kundrinorit përfshihen edhe ata që përcaktojnë foljen këpujë “jam”</p> <p>- pranohen rrethanorët e: vendit, kohës, shkakut, qëllimit, mënyrës, sasisë.</p> <p>- për herë të parë planifikohen njësi mësimore për fjalitë me vetë të përcaktuar, të papërcaktuar dhe të përgjithësuar</p> <p>- ka njësi mësimore për rendin e gjymtyrëve</p> <p>- trajtohen gjymtyrët homogjene dhe gjymtyrët e veçuar.</p> <p>- në grupin e fjalive të përbëra me bashkërenditje nuk përfshihen fjalitë përmyllëse.</p> <p>- Fjalìa e përbërë pranohet me 12 lloj: 1. fjali ftilluese (sqaruere)(këtu përfshihen fjalitë kundrinore dhe kryefjalore); 2. përcaktore; 3. vendore; 4. kohore; 5. shkakore; 6. qëllimore; 7. mënyrore; 8. krahasore; 9. sasiore; 10. lejore; 11. rrjedhimore; 12. kushtore.</p>

3.8.3. Periudha e togfjalëshit 1973-1990

Kërkimet dhe studimet sintaksore në gjysmën e dytë të shekullit XX, si dhe në disa fusha të tjera të gjuhësisë, morën një zhvillim të veçantë. Puna në Institutin e Gjuhësisë dhe të Letërsisë u gjallërua edhe në sferën e kundrimeve sintaksore. U përpunuan dhe u propozuan drejtime, teori dhe metoda “për të përcaktuar mënyra të reja vështrimi e analiza të fakteve sintaksore, që të lejojnë një paraqitje më të plotë, një depërtim më të thellë në natyrën e tyre, një klasifikim më adekuat të tyre”²⁹⁶.

Trashëgimia e kurrikulës së gjuhës shqipe është e pasur dhe e larmishme, si vet problematika dhe kompleksiteti i dukurive gjuhësore. Në çdo kohë zhvillimet konceptuale kanë qenë të kushtëzuara nga kërkimet dhe arritjet e gjuhësisë shqiptare dhe botërore. “Ka pasur dhe ka qëndrime të ndryshme në trajtimin e një numri të madh problemesh të saj, shpesh edhe në mënyra të ndryshme në zgjidhjen e tyre. Këto janë kushtëzuar nga drejtimet metodologjike që janë ndjekur nga konceptimi i ndryshëm i natyrës dhe i funksionit të gjuhës, mendimit dhe realitetit objektiv, i raportit midis formës dhe përmbajtjes.”²⁹⁷

Në vitin 1969 një punonjës shkencor në Institutin e Historisë dhe të Gjuhësisë paraqet shqetësimin: “Përshkrimi i strukturës sintaksore të shqipes në sintaksën ekzistuese të tetëvjeçares është mjaft i paplotë dhe skematik”²⁹⁸

Pikërisht në këto vite në gramatikat shkollore togfjalëshi u programua si njësi sintaksore me lidhje të shumëfishtë. U bënë përpjekje dhe u përpunuar metoda dhe teori të reja për të përcaktuar analizat e fakteve gramatikore. Këndvështrimet dhe konceptet klasike u zëvendësuan me analiza shkencore të një uniteti dialektit. Kategoritë morfosintaksore u vështruan “në tërësinë e aspekteve të tyre si nga ana kuptimore, ashtu edhe nga ana formale-strukturore, duke e parë formën të lidhur me përmbajtjen dhe përmbajtjen të lidhur me formën e saj të shprehjes, sepse s’ka formë pa përmbajtje dhe përmbajtje pa formë.”²⁹⁹

Është konsideruar pozitiv fakti që në këto vite pati një orientim të drejtë koherent dhe gjithëpërfshirës, duke i kundruar kategoritë dhe njësitë sintaksore në mënyrë komplekse, në formë dhe në përmbajtje, në tërësinë e aspekteve të tyre. Kështu, togfjalëshi u pranua si njësi sintaksore mes fjalës dhe fjalisë së thjeshtë, ku bashkohen fjalët me raporte të caktuara. Funkzioni sintaksor u pa i lidhur me formën e realizimit të shprehjes. Pra, nuk u përjashtua drejtimi formal gramatikor, por u pranua si i tillë, në masën e duhur, si anë formale strukturore, por klasifikimi sipas anës funksionale, që i përket drejtimit logjik-gramatikor, pa dyshim që mori peshën e tij në analizat sintaksore të fjalisë. Me këtë mund të shpjegohen edhe luhatjet apo qëndrimet e ndryshme herë-herë

²⁹⁶ “Gramatika e gjuhës shqipe” pj. II, Tiranë, 2002, f. 59

²⁹⁷ Po aty, f.56

²⁹⁸ Totoni. M “Arsimi popullor” nr 6, 1969, f.180

Autori i artikullit ngre shqetësimin se mosnjohja dhe mospranimi i konceptit “togfjalësh” kishte sjellë një ngërc gjatë analizave të dukurive gjuhësore. “Një emër i trajtës së pashquar i pashoqëruar nga ndonjë përemër, numëror, ose nyje joshquese nuk mund të shërbejë si kryefjalë në gjuhën shqipe. në asnjë mënyrë nuk mund të themi ta zëmë: **djalë** është trim, por **ky djalë** është trim. Për këtë arsye në analizën sintaksore këto dy fjalë nuk mund të ndahen e të trajtohen si dy gjymtyrë më vete fjalie.”

²⁹⁹ Gramatika e gjuhës shqipe” pj. II, Tiranë, 2002, f.60

të kundërta të sintaktologëve për pranimin ose jo të funksionit të përcaktorit kallëzuesor (të kryefjalës dhe të kundrinës) si dhe të kallëzuesit emëror me foljen këpujë “jam”.

Kësisoj lidhja dyanësore e përcaktorit kallëzuesor përbën element logjik dhe si kategori logjike përsëri, në përpunimin e mëtejshëm, nuk i përjashton drejtimet e tjera të fakteve gramatikore.

Ja si paraqitet lidhja e dyfishtë e përcaktorit kallëzuesor në tekstin e klasës së shtatë duke përligjur kështu raportet e caktuara kuptimore mes fjalëve kuptimplota.

Krahasohen dy shembuj me fjali:³⁰⁰

1. Në mesditë shokët e sollën korrierin *e plagosur*. (përcaktor)
2. Në mesditë shokët e sollën *të plagosur* korrierin.

Në shembullin e parë mbiemri “e plagosur” është i lidhur drejtpërdrejt me kundrinorin “korrierin” dhe çdo ndarje prej tij do të ishte e pamundur. Në shembullin e dytë, përkundrazi, mbiemri “të plagosur” nuk lidhet drejtpërdrejt me kundrinorin “korrieri”, por nëpërmjet kallëzuesit, prandaj ai mund të zërë vende të ndryshme në fjali, pavarësisht nga vendi i kundrinorit “korrierin”. (Vëreni rendin e fjalëve në fjali: Shokët e sollën korrierin të plagosur. Shokët korrierin e sollën të plagosur. Shokët të plagosur e sollën korrierin.)

Fjalisë së mësipëme autorët e tekstit i përafrojnë edhe një shembull tjetër për përcaktorin kallëzuesor me foljen “jam”: Korrieri ishte *i plagosur*. Dhe më tej e analizon: korrieri = kryefjalë; ishte = kallëzues; i plagosur = përcaktor kallëzuesor i kryefjalës.

Kësisoj, në këto analizë, vërtet nuk mund të flitet për logjicizëm absolut, por roli parësor është i pranishëm, pa nënvlerësuar anën formal-strukturore.

Njësia sintaksore e togfjalëshit u quajt i rëndësishëm dhe u konsiderua i domosdoshëm për t’u trajtuar edhe në gramatikat shkollore “*pasi ai shpreh raporte nocionesh, ndonjëherë edhe nocione komplekse*”³⁰¹

Pikërisht marrja në konsideratë e këtyre raporteve sintaksore mes njësive përcakton edhe kushtet e të qenit “togfjalësh”. Togfjalëshi u pranua si i tillë vetëm në lidhjet me raporte varësie. Ja si u formulua përkufizimi: “*Bashkime të tilla fjalësh, ku njëra fjalë përcakton një tjetër quhen togfjalësha*”.³⁰²

Lidhjet e dy ose më shumë fjalëve me bashkerenditje, nuk u trajtuan si togfjalësha, por si gjymtyrë homogjene.

Gjithsesi, në këtë periudhë u shënuan arritje jo të pakta edhe në mësimdhënien e gjuhës amtare në shkollat tona. Si të tilla mund të formulojmë:

- u shënuan arritje në përcaktimin e raporteve teori-praktik që mundësuan zgjerimin e ushtrimeve dhe shpërndarjen e ngarkesës. P.sh. Kapitulli “Fjalë e përbërë” në klasën e tetë parashikohej 52 orë gjithsej. Nga këto 34 orë planifikohen për ushtrime të cilat përbëjnë masën 65% të tyre. Pra mund të flasim për një karakter praktik.
- U përmirësua aparati pedagogjik i teksteve. Përveç teksteve të gjuhës shqipe që vijnë me një larmi ushtrimesh të zgjedhura për problematikat gjuhësore, përmirësime të dukshme vërehen sidomos në tekstet e leximit letrar V-VIII, si

³⁰⁰ M. Totoni, E. Gjylbegu, L. Bubani, N. Dako, S. Bobrati. “*Gjuha shqupe 7*”. f. 28.

³⁰¹ “*Gramatika e gjuhës shqipe*”pj. II. Tiranë, 2002. F. 28

³⁰² M. Totoni, E. Gjylbegu, L. Bubani, N. Dako, S. Bobrati. “*Gjuha shqupe 7*”. f. 28.

- shtimi i rubrikave: “Fjalori”; “Të kuptojmë tekstin”; “Detyra”; “Shënime për shkrimtarët”; “Skema për personazhet dhe figurat stilistike” etj.
- U mirorganizuan dhe u pasqyruan në përshtatje me moshën arritjet më të mira të gjuhësisë shqiptare duke u pasqyruar në mënyrë sa më të plotë sistemet e gjuhës shqipe. Përveç morfologjisë dhe sintaksës që mbanin peshën kryesore, këto programe dhe tekste, u përmirësuan duke u pasuruar me njohuri qoftë edhe fillestare nga fusha e fonetikës, leksikologjisë, falëformimit, për problemet e drejtshkrimit dhe drejtshqiptimit, etj. Për herë të parë u programuan në formë kapitulli më vete “Njohuri të përgjithshme për gjuhën shqipe”, me njësi të tilla mësimore: “Gjuha dhe funksionet e saj”, “Prejardhja e gjuhës shqipe dhe shkrimi i saj”, “Gjuha shqipe dhe dialektet”, “Stilet e gjuhës letrare shqipe”, “Vlerat stilistike”, “Pastrimi dhe pasurimi i gjuhës shqipe” etj.

PASQYRIMI I ZHVILLIMEVE TË REJA GJUHËSORE

3.9. Periudha e gjymtyrëzimit aktual

Në këtë periudhë përfshihen zhvillimet kurrikulare të gjuhës shqipe (kryesisht programet dhe tekstet) të viteve 1990 dhe 2004.³⁰³

Fundi i viteve '80 të shekullit të kaluar përjetoi një qëndrim reflektiv në shumë fusha, jo vetëm në atë politike. Edhe në fushën e edukimit dalengadalë po kuptohej dhe po programohej puna për rifreskimin e përmbajtjes “me frymën e modernizmit shkencor-pedagogjik, krijimit të linjave dhe strukturave të reja të përmbajtjes, plotësimin e saj me njohuri, koncepte, kategori shkencore të nivelit bashkëkohor dhe përmirësimin e metodave me elemente të rinj të lëndës së gjuhës shqipe, leximit etj”³⁰⁴

Pikërisht në fund të viteve tetëdhjetë, për herë të parë u shtrua si një çështje e së ardhmes filozofia e programeve kurrikulare dhe aktualizimi i dijeve, për t'i aftësuar nxënësit që, në situatë të caktuara të dinë të drejtohen për komunikim, të flasin dhe të hartojnë në përputhje me përmbajtjen dhe synimet e temës, në stile e gjini të ndryshme, pra për një proces dinamik në të gjitha fushat.

Rishikimi dhe rivlerësimi i koncepteve klasike në sintaksën e fjalisë së thjeshtë është një dukuri e prekshme në kurrikulat e gjuhës shqipe pas viteve '90 të shekullit të lamë pas. Kjo qasje me përvoja evropiane vërehet më shumë në përpjekjet për të realizuar analiza strukturore, jo thjeshtë formale, por përpjekjet kanë qënë për të gërshetuar anën semantike dhe kuptimore me shprehje gramatikore duke mëshuar kryesisht në anën funksionale.

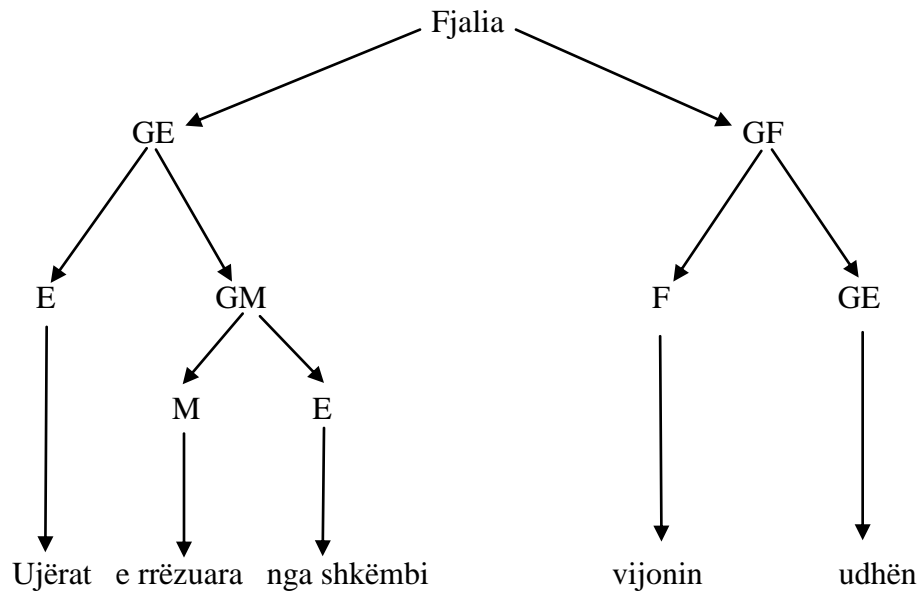
Kjo prirje, ky këndvështrim bashkëkohor u vu re fillimisht në kurrikulën e gjuhës shqipe që u vu në përdorim në shkollat tona në vitet 1992-1996. Këtu u hodhën hapat e para për të vënë në jetë modelin e “strukturave sintaksore” duke e drejtuar në tre

³⁰³ Kurrikula e re e viti 2004, me tekste alternative, nisi fillimisht në klasat II dhe VI, duke u pasuar vit pas viti për klasat në vazhdim. Më 2008 u botua “Gjuhë shqipe 9”

³⁰⁴ M. Gjokutaj, “Didaktika e gjuhës shqipe”, Tiranë, 2009. f. 240

përbërësit sintaksor që përputhen me konceptim e Çomskit për sintaksën gjenerative transformuese.³⁰⁵

U futën konceptet grup emëror dhe grup foljorë si përbërës së fjalisë së thjeshtë. U përqëndrua vëmendja në lidhjen e varësisë midis elementeve gramatikore. Në temën “Struktura themelore e fjalisë”³⁰⁶ Gjuha shqipe 8 paraqitet skema e fjalisë: *Ujërat e rrëzuara nga shkëmbi vijonin udhën*.



Këtë fjali të thjeshtë mund ta analizojmë sipas gramatikës strukturore në tre raporte:

- a. në pikëpamjen e strukturës së përbërësve të saj.
 - b. në pikëpamjen funksionale.
 - c. në pikëpamjen semantiko sintaksore.
- a. Analiza e strukturës së përbërësve tregon se “*ujërat e rrëzuara nga shkëmbi*” është grup emëror që përbëhet nga emri *ujërat* + grupin mbiemëror “*e rrëzuara nga shkëmbi*” dhe që ky i fundit është një grup mbiemëror i përbërë nga mbiemri “*e rrëzuara*” dhe emri me parafjalë “*nga shkëmbi*”. Përbërësi tjetër “*vijonin udhën*” është grup foljor që përbëhet nga folja “*vijonin*” dhe emri “*udhën*”.
 - b. Analiza funksionale zbulon se grupi emëror “*ujërat e rrëzuara nga shkëmbi*” shërben si kryefjalë e fjalisë, kurse folja “*vijonin*” funksionon si kallëzues i fjalisë. Emri “*udhën*” shërben si kundrinor i drejtë. Folja “*vijonin*” shërben si bërthamë e fjalisë. Lidhja gramatikore kryefjalë-kallëzues bashkon grupet “*ujërat*

³⁰⁵ Memushaj. R, “Gjuhësia Gjenerative”, Tiranë, 2008, f.107

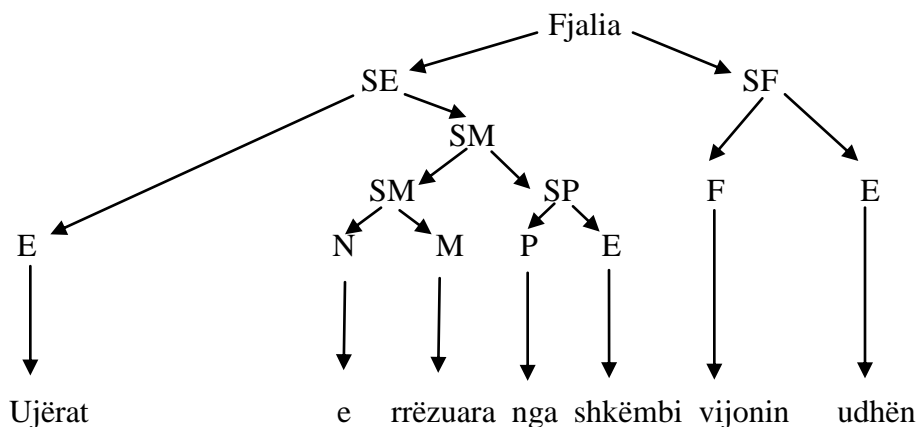
Ky model ka tre përbërës: gramatikën e strukturës së sintagmës, përbërësin transformues dhe përbërësin morfologjik. Çomski këta përbërës i koncepton si sisteme rregullash që gjenerojnë fjalitë gramatikore të një gjuhe.

³⁰⁶ Beci. B, Bubani. L, Gurabardhi. Z, “Gjuha shqipe 8”, 1996, f.27

e rrëzuara” + “vijonin udhën”, ndërsa lidhja gramatikore folje + kundrinor i drejtë bashkon çiftin “vijonin udhën”.

- c. Analiza semantiko-sintaksore tregon se emri “ujërat” është lëndor, i përgjithshëm, konkret, që zgjerohet figurativisht me grupin mbiemëror “e rrëzuara nga shkëmbi”. Folja “vijonin” është kalimtare që ka nevojë për një kundrinor të drejtë.

Këtë analizë dhe këto përjasje Çomski i quajti “gramatikë e strukturës së sintagmës”.³⁰⁷ Sipas këtij konceptimi sintagma është një njësi me madhësi të papërcaktuar. Si sintagmë mund të shërbejë edhe një fjalë e vetme shërbyese: edhe parafjalët, edhe nyja shquese një. Sintagma nuk duhet ngatërruar me togfjalëshin e sintaksës tradicionale. Skemën e fjalisë së mësipërme që autorët e kanë paraqitur si shembull në temën “Struktura themelore e fjalisë”³⁰⁸ mund ta paraqesim sipas modelit të Çomskit, e thënë ndryshe “pema e varësisë”³⁰⁹. Mund të ndryshojmë fjalën “grup” me termin “sintagmë”. Pra përbërësit e fjalisë do të jepen me simbole: sintagmë foljore SF, sintagmë emërore SE, sintagmë mbiemërore SM, sintagmë parafjalore SP e kështu me radhë.



Tipari kryesor i kësaj skeme është varësia e përbërësve: “ujërat e rrëzuara nga shkëmbi” është sintagmë emërore, por “rrënjë” për sintagmat që rrjedhin prej saj. Kështu: “i rrëzuar nga shkëmbi” është sintagmë emërore e pemës së varësisë; “nga shkëmbi” është sintagmë parafjalore. Gjymtyrët drejtuese të sintagmës përbëjnë “kokën” e sintagmës.

³⁰⁷ Shih më gjërë Memushaj. R, “Gjuhësia gjenerative”, Tiranë, 2008, f.108

Çomski i bëri gramatikës strukturore një varg modifikimesh. Sipas tij këto rregulla të gramatikës duhet të përmbushin këto kritere: të gjenerojnë automatikisht fjali, të shprehen me simbole e formula dhe jo me fjalë, të formulohen në mënyrë të qartë dhe të saktë, të mbulojnë të gjitha faktet gjuhësore duke mos lënë asgjë jashtë, të mund të zbatohen në mënyrë të përsëritur, më qëllim që të gjenerojnë një numër të pafund fjalish.

³⁰⁸ Beci. B, Bubani. L, Gurabardhi. Z, “Gjuha shqipe 8”, 1996, f.27

³⁰⁹ Memushaj. R, “Gjuhësia gjenerative”, Tiranë, 2008, f.111

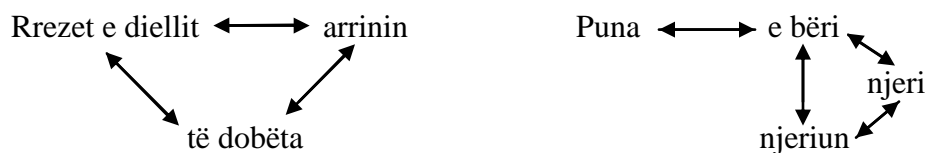
Konceptimi i gjymtyrëzimit të përbërësve të fjalisë që sot vështrohet si bashkëkohor zë vend të mjaftueshëm edhe në tekstet e sotme alternative të gjuhës shqipe. Megjithatë mjaft koncepte janë paraqitur sipas modeleve të gramatikave të mëparshme. Pra autorët kanë përqasur modele analizash nga gramatika tradicionale me mënyra dhe skema simbolesh për ta bërë lëndën sa më të prekshme dhe fleksibël metodikisht.

Skema varësie autorët kanë përdorur në të dyja nënlinjat morfologji dhe sintaksë, si: në klasën e gjashtë në temat: “Gjymtyrët kryesore”, “Grupi foljor”, “Kryefjala”, “Përcaktori”, “Kundrinorët” etj. Në klasën e shtatë në temat: “Rrethanorët”, “Kundrinori i drejtë dhe i zhdrejtë”, “Fjalitë e përbëra”, “Shkallët e mbiemrave”, “Familja e fjalëve” etj. Në klasën e tetë: “Grupet e fjalisë së thjeshtë”, “Përcaktori kallëzuesor”, “Fjalëformimi”, “Emri”, “Klasat e fjalëve”, “Polisemia”, “Fjalja e përbërë”, “Mënyrat e foljes”. Në klasën e nëntë: “Foljet gjysmëndihmëse”, “Parafjalët”, “Fjalitë njëkryegjymtyrëshe”, “Fjalitë e përbëra rrethanore”, “Fjala si njësi leksikore”, “Kuptimi leksikor i fjalës”.

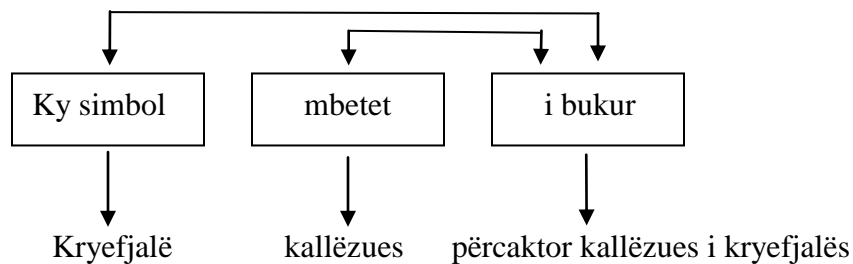
Skemat e varësisë përpos ndarjeve të pjesëve përbërëse të njësive sintaksore tregojnë njëkohësisht edhe lidhjet e varësisë ndërmjet këtyre përbërësve, ku njësitë më të vogla përfshihen në njësi më të mëdha, të cilat mund të qëndrojnë një shkallë sipër tyre ose, anasjelltas, njësitë më të mëdha ndahen në njësi më të vogla që ndodhen një shkallë poshtë tyre.

Informacioni për një fjali është më i plotë dhe më i gjërë, kur përveç zbërthimit të lidhjeve gramatikore midis pjesëve përbërëse paraqitet edhe përshkrimi strukturor në formën e skemës së varësisë.

Ja si parashtrahet koncepti “përcaktor kallëzuesor” në klasën e shtatë³¹⁰

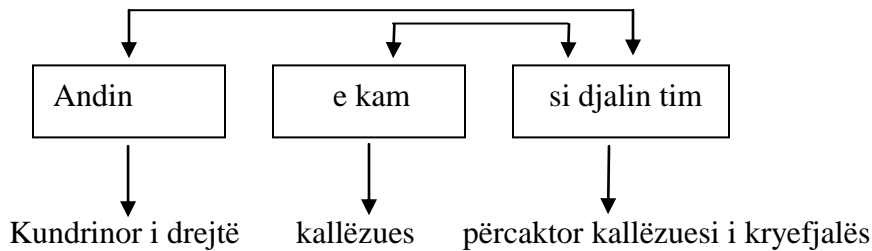


Kur përcaktori kallëzuesor lidhet me kryefjalën i përgjigjet pyetjes si?



³¹⁰ Petro.R, Metani, I, Çerpja, A, Vreto. Sh “Gjuha shqipe 7”. Tiranë, 2008. “Albas”. f. 232

Për ta kundërvënë me përcaktorin kallëzuesor të kundrinorit të drejtë autorët paraqesin skemën:



Kështu zbulohen më dallueshëm raportet e caktuara formale dhe kuptimore të njësive sintaksore.

3.10. Rishikimi i raporteve dhe metagjuha

Të gjitha këto çka parashtroam më sipër, në shkollë realizohen nëpërmjet gjuhës së folur dhe të shkruar, ndaj para hartuesve dhe specialistëve dilte detyrë që problemi duhej vlerësuar në perspektivë dhe me prirjet e mundshme, çka rezultoi si nevojë për rishikimin e raporteve morfologji dhe sintaksë.

Të mësuarit e gramatikës si qëllim në vetvete, duke u rrekur për t’u mësuar nxënësve përmendsh rregulla dhe shembuj morfosintaksore, si shtampa parafabrikate u panë dhe u vlerësuan si qëndrime dhe analiza formale të tipit të theksuar tradicional.

“Para se t’u mësojmë shqiptarëve metagjuhën, - tërheq vëmendjen prof. dr. Shezai Rrokaj, - kemi detyrim t’u mësojmë gjuhën në variantin shtetëror dhe në tërë shtrirjen e saj. Ndaj mendoj se duhen shtuar edhe më shumë të gjitha veprimtaritë didaktike që ndikojnë në ngulitjen e standardit dhe në zgjerimin e pasurisë gjuhësore.”³¹¹

Në këto diskutime dhe kërkime për shtigje të reja (paçka se shumë prej tyre mund të quhen ende të pazgjidhura përfundimisht) specialistët dhe didaktët janë luhatur rreth këtyre çështjeve.

1. integrimi dhe shkrirja në një të njohurive morfologjike dhe sintaksore.
2. qëmtimi dhe zbulimi i dukurive gramatikore përmes një realiteti konkret gjuhësor.
3. përmirësimi i raportit teori dhe praktikë gjuhësore
4. lidhja e gjuhës dhe e leximit letrar si pjesë e integritit në shkollë.

Siç e nënvizuam më lart, programet dhe tekstet pas viteve 1990 e mënjanuan “togfjalëshin”, i cili ishte parë deri në atë kohë si “çelasi” për të kryer analiza dhe lidhje sintaksore.

Edhe analiza që ka në qendër metodologjinë e gjymtyrëzimit aktual, bazën e veprimit e ka brenda fjalisë. Por kundrimi i saj nuk përqëndrohet tek lidhjet e fjalëve (si te togfjalëshi) por përpunimi gjuhësor fokusohet në dy boshte, më konkretisht te dy gjymtyrët kryesore të fjalisë, që janë: kryefjala dhe kallëzuesi. Pra në një farë mënyre ka

³¹¹ Rrokaj, Shezai. “Këndvështrime për mësimdhënien e gjuhës dhe letërsisë në shkollë”, në “Studime albanologjike I”, Tiranë. 2011. f. 10

ndryshuar këndvështrimi, që konsiston në zbulimin e idesë se qëllimi i thënies dhe përmbajtja e fjalisë përcaktojnë edhe zberthimin e saj nëpërmjet gjymtyrëzimit. E thënë ndryshe, zberthimi dhe zbulimi i cilësive dhe i mënyrave të lidhjeve të plotësuesve të grupeve të kryefjalës dhe të grupeve të kallëzuesit do të shërbejnë si modele strukturore për aftësimin abstragues dhe përgjithësues të nxënësit.

Sidoqoftë, siç nënvizon dhe prof. dr. M. Gjokutaj, prirja për shkrimin dhe lidhjen morfosintaksore nga specialistët dhe gjuhëtarët vazhdon të ketë kundërshti; *“ka enda vend për të diskutuar rreth këtij fenomeni, ka nevojë për më shumë njohje të tendencave të sotme , të praktikave botërore dhe rrugët e format që ndiqen sot lidhur me këtë problem, pasi gramatikat e gjuhëve të ndryshme, sado specifike që janë, në planin e shtjellimit didaktik, që u bëjnë këtyre problemeve, ka vend për të parë, marrë dhe zgjidhur probleme të caktuara”*.³¹²

Përpos këtyre opinioneve dhe kundërshtive, që, pa dyshim, shprehin objektivitet dhe që janë në kërkim të qëndrimeve të reja për analiza funksionale dhe për një përvetësim të ndërjegjshëm të koncepteve gjuhësore dhe letrare, në këto programe dhe tekste janë të prekshme faktet të cilët flasin për atë që, grupimi i njësive mësimore dhe i kapitujve nëpërmjet një sistemi bashkëqëndror, e kapërcen karakterin linear dhe koncentrik të strukturimit, duke i përshtatur kësaj njohuritë e parashtruara me zhvillimin psikomotor të nxënësve sipas grupmoshave.

*“Në shkollën nëntëvjeçare, - nënvizon prof. dr. Aljula Jubani, - është e domosdoshme që nxënësit të marrin njohuritë themelore të sistemit gjuhësor që lidhen me konceptet metagjuhësore, që edhe për vetë zhvillimin e njeriut mund të nguliten pikrisht në atë moshë, si: sistemi fonetik i gjuhës, sistemi morfologjik e sintaksor, bazat e sistemit lekskor të shqipes, për të vijuar në shkollën e mesme, ku nuk është e nevojshme një përsëritje mekanike e tyre, por ato mund të merren në trajtën e një praktikumi të gjuhës shqipe...”*³¹³

Le të krahasojmë mënyrën e parashtrimit të njohurive gjuhësore për emrin, në dy tekste shkollorë që nis ciklin e lartë: klasa e pestë, viti 1985 dhe klasa e pestë, viti 1994.

Klasa e pestë, viti 1985³¹⁴:

Tema: Kuptimi dhe veçoritë gramatikore të emrit.

Emër quhet ajo pjesë e ndryshueshme e ligjëratës që tregon një frymor, një send, një cilësi dhe një veprim abstract.

Emrat burrë, nxënës, vajzë, kalë, lopë tregojnë frymorë.

Fjalët libër, gur, shtëpi janë emra që tregojnë sende.

Emrat bukuri, bardhësi, trimëri tregojnë cilësi abstrakte, kurse fjalët lëvizje, të ecurit, të folurit, vrapim tregojnë një veprim abstrakt.

Emrat që tregojnë frymorë e sende, quhen konkretë, ata që tregojnë cilësi dhe veprime abstrakte, quhen emra abstraktë.

Emrat kanë tri gjini. Ata mund të jenë mashkullorë: burrë, nxënës, gur, vrapim; femërorë: vajzë lopë, bukuri, lëvizje, trimëri, madhësi, shtëpi; asnjans: të ecurit, të folurit.

³¹² M. Gjokutaj. *“Didaktika e gjuhës shqipe”*, Tiranë, 2009. f. 89.

³¹³ Jubani, Aljula. *“Shkolla shqiptare, shoqëria shqiptare dhe gjuha shqipe sot”*, në *“Studime albanologjike I”*. Tiranë, 2011. f. 21.

³¹⁴ F. Agalliu, A. Dodi, I. Dizdari, *“Libri i gjuhës shqipe5”* Tiranë, 1985

Emrat mund të përdoren në numrin njëjës: burrë, vajzë, libër, gur dhe në numrin shumës: burra, vajza, libra, gurë.

Emrat mund të jenë të shquar: burri, vajza, libri, guri, shtëpia, vrapimi dhe të pashquar: burrë, vajzë, libër, gur, shtëpi, vrapim.

Kur përdoren në fjali për t'u lidhur me fjalët e tjera, emiri ndryshon sipas rasës, për shembull: Sot bleva një libër të ri. I dhashë motrës librin e artmetikës. Kujdesu për mirëmbajtjen e librit.

Klasa e pestë, viti 1994³¹⁵:

Tema: Emri dhe veçoritë e tij gramatikore

Jepet një pjesë nga "Historia e Skënderbeut" e F. Nolit.

Në mur përsipër vatrës varej një shpatë e kohëve të vjetra, që s'e ngre dot njeriu i sotëm as me dy duar. Qe palla e kastriotëve, e mbajtur brez pas brezi prej trimave që nxori ajo derë e shkëlqyer. Turqit e shkelën dhe e plaçkitën kështjellën, por pallën s'e nganë, se asnjë s'qe i zoti ta përdorë.

Jepet detyrë: të nënvizohen emrat që përmban pjesa.

Marrim fjalinë: *Turqit e shkelën dhe e plaçkitën kështjellën, po pallën s'e nganë.*

Në këtë fjali emrat: *turqit, kështjellën, pallën* janë përdorur të vetëm, të pashoqëruar nga fjalë që i përcaktojnë.

Në një fjali tjetër si: *Gjer kur do të valojë në fortesën e Krujës ai flamur i urryer i tiranit të huaj?* Emrat *fortesën* dhe *flamur* janë përdorur në grupe emërore, pra të shoqëruar edhe nga fjalë të tjera që i përcaktojnë: *(në) fortesën e Krujës, ai flamur i urryer i tiranit të huaj.*

Në fjali emri mund të përdoret i vetëm ose ne grup emëror.

Marrim një nga grupet emërore: *ai flamur i urryer i tiranit.*

Në këtë grup zëvendësojmë emrin e gjinisë mashkullore *flamur* me emrin e gjinisë femërore *shenjë*: *ajo shenjë e urryer e tiranit.* Pra me ndryshimin e gjinisë së emrit, ndryshuan gjini dhe fjalët që e përcaktojnë.

Provojmë të vëmë në numrin shumës emrin shenjë. Si do të ndryshojnë fjalët përcaktuese në këtë grup emëror?

Pra, emri është bërthama e grupit emëror.

Kur formon grup emëror, emri mund të shoqërohet nga një ose disa fjalë të tjera. Fjalët që e shoqërojnë emrin në fjali, quhen përcaktues të emrit.

Siç vërehet nga ky parashtrim, në këtë njësi mësimore, në dukje si një temë tërësisht morfologjike, nxënësit përmes një lënde të pasur gjuhësore, ashtu natyrshëm, përftojnë edhe koncepte sintaksore. Pra nxënësit marrin informacion dyplanësh:

1. emrat klasifikohen në: - të përgjithshëm, të përveçëm
- frymorë, jofrymorë.
- konkretë dhe abstraktë

(si njohuri morfologjike)

2. në fjali emri mund të përdoret i vetëm ose në grup emëror. Emri është bërthama e grupit emëror. Përcaktues të emrit mund të jenë: *një mbiemër, një emër, një përemër, një numëror etj.*

(si njohuri sintaksore)

³¹⁵ B. Beci, L. Bubani, Z. Gurabardhi. "Gjuha shqipe 5". Tiranë, 1994

Duhet theksuar fakti se tekstet e gjuhës shqipe për klasat e ciklit të lartë V-VIII, të hartuara në vitet 1993-1996, nën drejtimin e prof. dr. B. Becit u mbështetën me një botim dinjitoz në ndihmë të mësuesve, që ishte “Gramatike e gjuhës shqipe” me autor B. Becin që është vlerësuar si një kontribut i veçantë ndër botimet gjuhësore. “Vërtet nuk ka qëndrime të reja teorike, - vë në dukje prof. dr. M. Çeliku, - por konceptimi i ri, terminologjia e re dhe analizat sipas gjymtyrëzimit aktual, përbëjnë përpyjekjen e parë për dhënien e këtyre njohurive”³¹⁶

3.11. Zbulimi i dukurive gramatikore përmes një realiteti konkret gjuhësor

Në traditën e arsimit tonë kombëtar kurrikula e gjuhës shqipe, si një lëndë me karakter të theksuar kombëtar, gjithmonë ka pasur vemendjen dhe kujdesin e merituar të strukturave shtetërore dhe atyre akademike

Tekstet alternative³¹⁷ që përdoren sot në ciklin e lartë të sistemit nëntëvjeçar përbëjnë një arritje në këtë fushë dhe janë bartëse të vlerave më të mira.

Edhe tekstet pararendëse³¹⁸ që u futën në përdorim në fillim të viteve ’90 (klasa II 1990, deri te klasa VIII në vitin 1996) “përbëjnë serinë e re të teksteve të gjuhës shqipe më të mira deri më sot në vendin tonë për mësimdhënien e kësaj lënde”³¹⁹.

Analizat gramatikore kanë shërbyer më mirë për aftësimin e nxënësve me njohuri gjuhësore si mjeti më i mirë për komunikim, që pasqyron në fund të fundit përsosjen shpirtërore dhe intelektuale të nxënësit.

Hartimi i një kurrikule, sidomos i gjuhës amtare, gjithmonë është parë si një sfidë. Përmirësimet e kurrikulave, aq më shumë për lëndët shoqërore, shpesh janë rrjedhojë e ndryshimeve dhe zhvillimeve historiko-shoqërore. Këto përmirësime dhe risi janë parë të lidhura me traditën dhe përvojat e praktikave shkollore. Asgjë nuk lind në një vend të zbrazët. Është detyrë e strukturave shtetërore që ndërtojnë politikat arsimore dhe të hartuesve të kurrikulave që të bëjnë “ballafaqim dhe përjasje me kurrikulat pararendëse që përfaqësojnë, pa dyshim arritje, por edhe mangësi të vërejtura gjatë përdorimit”³²⁰.

Në çdo kohë kurrikula e re ka misionin e realizimit të vizionit të së ardhmes. Po të bëjmë një përjasje ose ballafaqim të programeve dhe teksteve të gjuhës shqipe të fundit të viteve ’80 me ato pasardhëse, vërehen ndryshime si në strukturë, konceptim, përmbajtje dhe në metodologji.

Njohuritë gjuhësore në kurrikulat tradicionale parashtroheshin në formë akademike. Përshkrimi sintaksor dhe morfologjik në tekstet e tetëvjeçares ishte ndërtuar

³¹⁶ M. Çeliku, “Çështje të shqipes standarde”. Tiranë, 2006. f. 382.

³¹⁷ Petro. R, Pepivani. N, Çerpja. A, Gjokutaj. M. “Gjuha shqipe 6”. Tiranë, 2005. “Albas”; Petro. R, Metani. I, Çerpja. A, Vreto. Sh. “Gjuha shqipe 7”. Tiranë, 2006. “Albas”; Gjokutaj.M, Ballhysa. A, Bishqemi. A. *Gjuha shqipe 7*. Tiranë, 2006. “Morava”

Petro.R, Metani. I, Çerpja. A, “Gjuha shqipe 8”. Tiranë, 2007. “Albas”;

Gjokutaj. M, Ballhysa. *Gjuha shqipe 8*. Tiranë, 2007. “Shkronjë pas shkronje”

Petro.R, Metani. I, Çerpja. A, “Gjuha shqipe 9”. Tiranë, 2008. “Albas”

Gjokutaj. M, Ballhysa. *Gjuha shqipe 9*. Tiranë, 2008. “Shkronjë pas shkronje”

³¹⁸ Beci. B, Bubani. L, Gurabardhi. Z, “Gjuha shqipe 5”, Tiranë 1993; “Gjuha shqipe 6”, Tiranë, 1994;

“Gjuha shqipe 7”, Tiranë, 1995; “Gjuha shqipe 8”, Tiranë, 1996;

³¹⁹ Çeliku. M, “Çështje të shqipes standarde” Tiranë, 2006. f. 375

³²⁰ Shih më gjerë. Mato. E. “Revista pedagogjike” nr. 2/2006. f. 26

mbi “*parimet e gramatikës tradicionale, së cilës i përfliten mjaft dobësi si shkencore dhe metodologjike*”.³²¹

Në kurrikulat e gjuhës shqipe para viteve '80 raporti ndërmjet njohurive të sistemin gjuhësor dhe njohurive për gjuhën si shprehi ishte i zhdrejtë, deri në skaj, në dobi të njohurive për shkencën gjuhësore.

Njohuritë morfosintaksore në programet para viti 1987 zinin 60% të orëve. Gjithsesi, duhet pranuar se edhe në programet dhe tekstet pas viti 1987 (me gjithë tendencën për prishjen e këtyre raporteve) përsëri balanca anon në të mirë të sistemit gjuhësor dhe kryesisht të morfosintaksës.

PARIME DIDAKTIKE

NJOHURITË GJUHËSORE DHE LIDHJET FUNKSIONALE

3.12. Aftësimi përmes përmbajtjes

Kurrikula e re alternative e gjuhës shqipe e ciklit të lartë VI – IX (2005-2008) mundëson lidhje të përshtatshme për një mësimdhënie të bazuar në modelet më të përparuara të kohës. Hartuesit e këtyre teksteve kanë përzgjedhur lëndë gjuhësore të vlefshme për të përçuar te nxënësit tërë mekanizmin e funksionimit të gjuhës, për të hyrë në thellësi të saj, për të zbuluar prej andej vlerat cilësore të pafund që fsheh veçanërisht semantika leksikore dhe ana përmbajtësore e saj.

Në planin më të përgjithshëm janë të dallueshëm disa nivele konceptimi për parashtrimin e njohurive gjuhësore dhe letrare. Në këto tekste zenë vend realisht aftësitë për të krijuar një sistem të menduari gjithpërfshirës, bashkëpunues, nxitës për analiza dhe sinteza, argumentues dhe krahasues. Nxënësit nuk nxiten për riprodhim mekanik, çka kufizon zhvillimin e aftësive njerëzore, por drejtohen për t'u identifikuar, për t'u zhvilluar dhe për të parë prirjet dhe talentet e tyre. Ata nuk mund të jenë të barabartë, nuk mund të mësojnë njëllë, por kjo kurrikul mundëson që mësuesit të diagnostikojnë veçoritë individuale.

Është i prekshëm këtu një nga parimet ku duhet të mbështetet kurrikula, ai i “*aftësimin përmes përmbajtjes*”. Aty qartësohen dhe kuptohen themelet e shëndosha metodike e shkencore, duke i përqsaur njohuritë, në mënyrë të tillë që, aftësitë më të domosdoshme për jetën, të jenë pjesë e procesit të mësimdhënies në shkollë.

Kurrikula alternative e gjuhës shqipe i kapërcen kufijtë e thjeshtë të informacionit. Ajo u përgjigjet problemeve të mëdha të zhvillimit të shoqërisë sonë. Përmbajtja nuk është qëllim në vetvete. Nxënësit vihen përballë koncepteve dhe arsytimeve që janë tipike të

³²¹ Shih me gjerë. Totoni. M, “*Arsimi popullor*” nr. 6/1969. f. 179

një shoqërie të hapur, me prirjen që të mundësojë pjesëmarrje sa më të suksesshme në bashkëjetesë, të bëhen të aftë për botën e së nesërme.

Në pikëpamjen strukturore bashkëlidhja dhe integrimi vërehen jo vetëm në ndërthurjen dhe shtrirjen organike të linjave dhe nënlinjave, por aty krijohen lidhje të drejtpërdrejta me historinë, artin, edukatën shoqërore etj. Lënda e përzgjedhur nuk qas veprimtari të shkëputura, p.sh. lexim, njohuri gjuhësore, shkrim, por nxit interesat e nxënësit për të zgjeruar konceptet në përshtatje me nevojat për të përballuar jetën.

Nxënësit janë familjarizuar tashmë me mënyrën e parashtrimit të njohurive gjuhësore dhe letrare. Në ciklin e ulët tekstet janë konceptuar në linjën praktike. *“Karakteri praktik i theksuar”* është filozofia që i ka drejtuar hartuesit e programeve dhe teksteve. Kjo mënyrë parashtrimi e ka lehtësuar përfshirjen e nxënësve në mësim, ndërsa konceptet rimerren në përshtatje me moshën, me objektiva të tillë si:

“Të flasin bukur gjuhën shqipe, ta shkruajnë drejt atë, të zotërojnë normën drejtshkrimore, të përvetësojnë leksikun bazë me modelet fjalëformuese, të demonstrojnë aftësi dhe shprehi për t’u përshtatur në situata të ndryshme komunikimi me shkrim dhe me gojë”³²²

3.12.1. Analiza e konceptit

Për nxënësin e ciklit të lartë të sistemit nëntëvjeçar (VI – IX) materiali mësimor që paraqitet nuk është gjithmonë i panjohur. Një pjesë e mirë e koncepteve gjuhësore dhe letrare janë marrë në planin praktik në ciklin e ulët (II – IV). Nxënësit janë pajisur me disa njohuri gjuhësore që lidhen me përshtatshmërinë gjuhësore deri tek të shkruarit me imagjinatë.

Studiuesit e fushës së njohjes Ralf Tyler dhe Gangne³²³ i kanë dhënë rëndësi renditjes së përmbajtjes lëndore. Ata e kanë konceptuar renditjen si një nga tre kriteret e rëndësishme që duhen përmbushur për organizimin e planit mësimor. Dy kriteret e tjera janë: vazhdimësia dhe integrimi. Temat dhe konceptet duhet të parashtrihen në mënyrë të tillë që nxënësi të nxitet për të përshtatur përvojat e tij. Është vërtetuar që fëmija para se të fitojë një koncept të ri *“një aftësi njohëse komplekse”³²⁴* duhet të vendoset në situatë prove, përmes një sërë përshkallëzimesh, kushtesh përgatitore. *“Njohuritë burojnë nga ndërtimi individual i realitetit sipas këndvështrimit të individit”³²⁵*.

Në tekstin *“Gjuha shqipe 7”* (Shtëpia botuese *“Albas”³²⁶*), në mësimin me temë *“Fjalja e përbërë me bashkërenditje dhe nënrenditje”*, autorët, kanë përcaktuar objektivin: *“të*

³²² Programi i gjuhës shqipe 9. f.4

³²³ Shih më gjerë. Orlich. Herder. *“Strategjitë e të mësuarit”* Tiranë, 1995. f. 57.

³²⁴ Po aty f. 58.

³²⁵ Po aty f. 58.

³²⁶ Petro. R, Metani. I, Çerpja. A, Vreto. Sh. *“Gjuha shqipe 7”*. Tiranë, 2006. f. 251

dallojnë e të përdorin drejt tipat e fjalive të përbëra me bashkërenditje dhe nënrenditje”. Tema zhvillohet: Lexo me kujdes tekstin e mëposhtëm dhe gjej fjalitë e thjeshta e të përbëra. Diskuto përmbajtjen. Dallo fjalitë e përbëra me bashkërenditje dhe nënrenditje. Nënvizoi mjetin lidhës... Dhe vijojnë me tekstin sipas F. Balancës. Kështu mësimi është hartuar mbi parimin e parë që sugjeron Gange. Koncepti fillon nga më e thjeshta. Kjo nuk do të thotë që niveli i nxënësve duhet të konsiderohet i ulët. Përkundrazi, kjo do të thotë që ta shohësh konceptin në planin metodik, që elementet e mësimdhënies të paraqiten në mënyrë të tillë që nxënësi të mund t’i kuptojë fare lehtë karakteristikat e përcaktuara në objektiv. Më poshtë në tekst shkruhet: “*Shkëputni nga teksti fjalitë: a. Vërtet po vdes, por mos më mbani zi. b. Nga gjumi më zgjoi një krismë dhe një krismë po më ve në gjumë*”.³²⁷

Kjo do të thotë të vazhdosh me konkreten. Ky është parimi i dytë i Gange-së që ka të bëjë me metodën induktive të parashtrimit të njohurive: Mësimi nisët nga faktet konkrete, në këtë rast nga dy fjalitë e përzgjedhura që merren si objekt i të mësuarit. Mësuesi tërheq vemendjen dhe mpreh vrojtimit e nxënësve. Dukuritë gjuhësore nxisin nxënësin për shqyrtime dhe krahasime për të arritur në një përfundim të përgjithshëm. Nevoja për të krijuar rregulla dhe për të formuluar hipoteza nxitet nga dialogu në klasë. Zbulohen lidhjet dhe varësitë. Nxirren në pah ndryshimet dhe dallimet midis njohurive të mëparshme dhe atyre që do të vëzhgojmë. Kështu nxënësit përpunojnë konceptet dhe mësojnë se në fjalinë e përbërë me bashkërenditje kundërshtore, pjesa e dytë i shton informacion pjesës së parë, por ajo mund të qëndrojë si e pavarur. (Vërtet po vdes. Mos mbani zi.) Ndonëse pjesët kanë pavarësi nga njera-tjetra, ato shprehin nuanca të ndryshme kuptimore.

Këto dhe të tjera koncepte përpunojnë nxënësit gjatë analizës së fjalive. Përdorimi i analogjisë i ndihmon mësuesit dhe nxënësit .

Ndryshe ndodh në tekstin “*Gjuha shqipe 8*” (Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”)³²⁸, në mësimin me temë: “*Përcaktori kallëzuesor i kryefjalës*” Që në fillim autorët kanë vendosur në kornizë përkufizimin: “*Përcaktori kallëzuesor i kryefjalës është një gjymtyrë e dytë e fjalisë që lidhet me kryefjalën me anën e foljeve dukem, bëhem, quhem etj*”³²⁹. Ai shprehet me emër, mbiemër ose grup emëror dhe, siç shihet edhe nga emri kallëzuesori i kryefjalës “kallëzon” ose shpreh gjendjen a cilësinë e kryefjalës.

Pse të mos parashtrohet mësimi edhe në këtë formë? Nxënësit i kanë marrë këto njohuri edhe në klasën VI dhe VII. Edhe pse në pamje të parë duket si një rregull akademik, konceptet janë paraqitur të përshkallëzuara. Këtu janë vendosur kritere të reja. Lidhjet e mundshme janë parashtruar nëpërmjet përmbajtjes dhe tërësisë së koncepteve: “*kur kallëzuesori është mbiemër ai përshtatet në gjini dhe në numër me kryefjalën*”. Në këtë

³²⁷ Po aty, f.252

³²⁸ Gjokutaj, M, Ballhysa. A. “*Gjuha shqipe 8*”. Tiranë, 2007. “Shkronjë pas shkronje”. f. 161

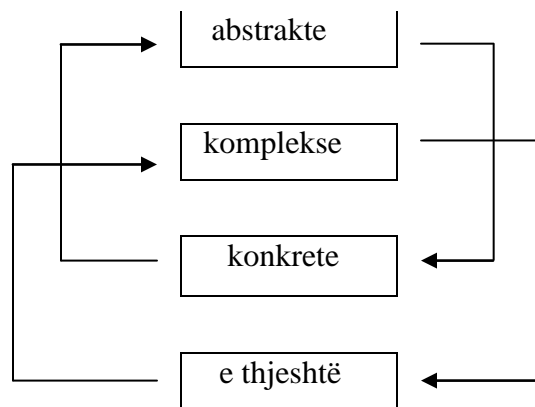
³²⁹ Po aty, f. 161

rast janë lidhur dy a më shumë koncepte që ndërthurin funksionin me kategoritë gramatikore të emrit dhe mbiemrit. Çdo pohim lidhet me cilësinë dhe qartësinë për t'u përshtatur me kushtet specifike të dukurive gjuhësore. Në këtë vështrim vërehet se pohimi del përmes procesit të vëzhgimit dhe të lidhura me njohuritë e fituara më parë. Kështu formulimi i mësipërm nuk mund të jetë një përkufizim klasik, sepse aty janë lidhur dy a më shumë koncepte që shpjegojnë dukuritë. Çdo pohim ka shkallë të lartë besueshmërie. Dukuritë gjuhësore janë parashtruar në mënyrë komplekse (të ndërlikuar). Nëpërmjet tyre mund t'u kërkohet nxënësve të përgjithësojnë, të nxiten për të ndërtuar fjali, të hartojnë tabela, të bëjnë ese të shkurtra etj. Pra konceptet gjuhësore janë parashtruar me metodën deduktive.

Këtë metodë hartuesit e teksteve nuk e kanë përdorur vend e pa vend, nuk e kanë kthyer në monotoni. Ata kanë pasur parasysh temën, lëndën gjuhësore, moshën e nxënësve, njohuritë e mëparshme.

Induksioni dhe deduksioni janë nga metodat më të vjetra dhe mbeten gjithmonë të efektshme për mësimdhënien, por ato duhet të mos konceptohen të shkëputura nga njëra-tjetra. Ato kanë branda tyre hierarkinë që hartuesit e teksteve e kanë shfrytëzuar me kujdes.

Paraqitja skematike e hierarkisë së raporteve induksion-deduksion



Për mënyrën e parashtrimit të koncepteve vërejmë se autorët e teksteve kanë përdorur një larmi mënyrash të cilat kërkojnë nga mësuesit, që do t'i vënë në jetë, teknika dhe metoda të ndryshme mësimdhënieje. Një ndërthurje që propozojnë Gagne dhe Tyler, mund të konkretizohet kështu në një temë mësimi.³³⁰

1. Jepet emërtimi i konceptit: përcaktori kallëzuesor i kryefjalës që i përket një ndërtimi të caktuar morfosintaksor.

2. Parashtrohet përkufizimi: përcaktori kallëzuesor i kryefjalës tregon një cilësi a veçori të qenies a të sendit të shënuar nga kryefjala.

3. Jepen karakteristikat: lidhja e tërthortë me kryefjalën, rendi dhe lëvizja brenda fjalisë...

4. Jepen shembuj: Asnjë ushtar i gardës nuk kthehet i gjallë në Krujë... etj.

5. Shkallëzohen njohuritë: konceptet bashkërendohen me mundësitë e shprehjes së kallëzuesorit, me rendin e tij në fjali etj.

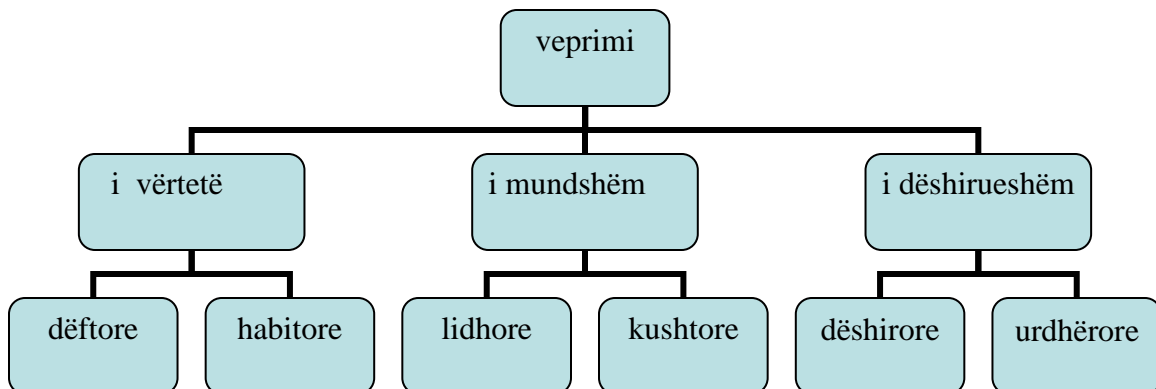
Këtë mënyrë të parashtrimit të njohurive Orlich dhe Herder e quajnë “*analizë të konceptit*”.³³¹ Le ta konkretizuar me një shembull që është realizuar në tekstin “*Gjuha shqipe 9*” (Albas)³³² në temën “*E ardhmja e së shkuarës e dëftores dhe e tashmja e kushtores*”. Autorët e kanë parë të arsyeshme ta fillojnë këtë temë nëpërmjet emërimit të konceptit.

Autorët kanë menduar se më me efekt do të ishte të ndërtonin një skicë të pëmbajtjes, për të kaluar shkallë pas shkalle të karakteristikat e konceptit në fjalë dhe lidhjet e tij me pjesë të pëmbajtjes.

³³⁰ Shih më gjerë. Orlich. Herder. “*Strategjitë e të mësuarit*” Tiranë, 1995. f. 66

³³¹ Shih më gjerë. Orlich. Herder. “*Strategjitë e të mësuarit*” Tiranë, 1995. f. 62

³³² Petro.R, Metani. I, Çerpja. A, “*Gjuha shqipe 9*”. Tiranë, 2008. “Albas” f. 196



Teknika e analizës së konceptit e mënjanon të mësuarit mekanik e drejton nxënësin nëpër shtigje zbulimi për një të mësuar logjik. Nëpërmjet strukturimit të kujdesshëm të lëndës gjuhësore dhe gërshetimin me përvojat e deritashme të të nxënit, kjo skemë e paraqitur nga autorët e nxit nxënësin për ta kthyer përmbajtjen në diçka të prekshme, në mënyrë që të kuptohet çdo pjesë e hierarkisë së njësisë mësimore, po ashtu edhe marrëdhëniet midis gjithë pjesëve të shkallëzimit të njohurive.

Mësuesit dhe nxënësit, kur ta sendësojnë në praktikë konceptin do të plotësojnë dhe do të arsyetojnë se, pavarësisht që foljet në kohën e ardhme të së shkuarës së mënyrës dëftore dhe në kohën e tashme të mënyrës kushtore, ndërtohen në të njëjtën mënyrë: duke pararendosur pjesëzën *do* formave të kohës së pakryer të mënyrës lidhore, ato ndryshojnë nga kuptimi. Foljet në mënyrën dëftore e tregojnë veprimin si *të vërtetë*, ndërsa foljet në mënyrën kushtore e tregojnë veprimin si *të mundshëm*. Kështu mësimdhënia përqëndrohet te nxënësi. Dukuritë, rregullat, veprimet zbatuese, të gjitha kanë të bëjnë me përvetësimin e njohurive, analizën dhe sintezën e koncepteve. Nxënësit i plotësohen kushtet e aktivizimit të plotë përmes modelimit të përmbajtjes, të shqyrtimit të fakteve përmes ndërthurjes së teknikave.

4.12.2. Përmirësimi i raportit teori-praktik

Për teoricienët e fushës konjitive (njohëse) është i rëndësishëm fakti se si parashtrohen njohuritë dhe konceptet. Metoda e analizës së konceptit që parashtrohet në tekstet e gjuhës shqipe alternative duket se është busull orientuese për mësuesin dhe e pajis atë me një teknikë planifikimi. Që në këtë fazë përcaktohet se në cilën metodë do të bazohet ecuria e mëtejshme, që do të thotë: përmbajtja e njësisë mësimore t'i përshtatet metodës induktive dhe deduktive.

A duhet të jepet koncepti në fillim e mandej të pasurohet me shembuj me karakteristikat e tij apo të jepen shembujt prej të cilëve të dalë koncepti? Nëse njësia mësimore trajtohet nëpërmjet induksionit (shembujve) atëhere kërkohet një analizë e hollësishme me karakteristikat e konceptit. Është e domosdoshme që shembujt të jenë të mjaftueshëm. Shkallëzimi i analizës së konceptit është një proces i përshtatshëm për të përmbushur këtë detyrë.

Le ta konkretizojmë me një shembull: Në temën “*Polisemia. Fjalët me ngjyrim emocional*”. “*Gjuha shqipe 8*”³³³. autorët sjellin shembuj nga familja e fjalëve duke kaluar natyrshëm nga afërsia formale dhe kuptimore e fjalëve të shumëkuptimësia (polisemia): fjala “grykë” (shisheje, njeriu, pusi, lumi etj). Përdorimi i shembujve të përafërt e lehtëson nxënësin të kuptojë karakteristikat e shembullit: “*Kërko ndihmën e shokut ose të mësuesit*” “*Kujdes!*” “*Mbani mend*”. Këto janë udhëzime që mbështesin të mësuarit nëpërmjet zbulimit.

Për të paraqitur këtë temë autorët e tekstit lëndën gjuhësore e kanë përshkallëzuar sipas modelit induktiv të propozuar nga Orlich dhe Herder.³³⁴

Ja si mund të zërthehet metodikisht sipas kësaj teknike:

2. Hapi i parë: *Njohja me konceptin*. Polisemia është një term gjuhësor që përdoret për të emërtoar dukurinë kur një fjalë zotëron aftësinë për të marrë shumë kuptime.
3. Hapi i dytë: *Zhvillimi i hipotezës*: Shumica e fjalëve të një gjuhe janë të shumëkuptimshme. (shembuj)
4. Hapi i tretë: *Paraqitja e shembujve dhe vëzhgimim i marrëdhënieve midis dukurive gjuhësore*: Ulqini sonte – anije lara-lara / udhëton në det / e zemra ime – një kusar / vjedh visare...
5. Hapi i katërt: *Interpretimi i dukurive*: Gjykojen situatat letrare dhe ngjyrimi i fjalëve (anije lara-lara, një kusar). Bëhen përpjekje për të ndërtuar një model të kuptueshëm.
6. Hapi i pestë: *Nxjerrja e përfundimeve*: fjala fiton një ngjyrim të shtuar, të mbivënë. Kemi një zhvendosje të kuptimit nga një objekt tek një tjetër. Nga kjo zhvendosje kuptimi kanë lindur figurat letrare: metafora, metonimia etj.

Në këtë pikëpamje, tekstet e reja alternative shënojnë një hap para si në kompozimin makrostrukturor të katër linjave (të flasim, të shkruajmë, të lexojmë, njohuri gjuhësore) dhe nënlinjat e tyre, ashtu edhe në paraqitjen metodikisht të prekshme dhe nxitëse, me një aparat pedagogjik të shkathët dhe transparent.

“*Filozofia e të mësuarit që këta tekste kërkojnë të përcjellin tek nxënësit,- vëren dr. I. Metani,- është e re, që u imponon atyre një status të veçantë: nxënësi në qendër, duke i*

³³³ Gjokutaj, M, Ballhysa, A. “*Gjuha shqipe 8*”. Tiranë 2007. “Shkronjë pas shkronje”. f. 161

³³⁴ Shih më gjerë. Orlich, Herder. “*Strategjitë e të mësuarit*” Tiranë, 1995. f. 66.

nxitur të aktivizojnë gjuhën, mendimin dhe psikologjinë, kuresë mësuesin e vë në rolin e drejtuesit”.³³⁵

Përshkrimi i informacionit të ri bëhet duke përdorur një teknologji didaktike të përshtatshme për moshën e nxënësve e sprovuar në didaktikën bashkëkohore për mësimin.

*“Janë të parat tekste në historinë e kurrikulës së gjuhës shqipe që përpiqen të realizojnë integrimin e njëmendtë të gjuhës shqipe me leximin letrar në shkollën nëntëvjeçare”*³³⁶

3.12.3 Trajtimi i kategorive gjuhësore

Trashëgimia e kurrikulës së gjuhës shqipe është e pasur dhe e larmishme, si vetë problematika dhe kompleksiteti i dukurive gjuhësore. Në çdo kohë zhvillimet konceptuale kanë qenë të kushtëzuara nga kërkimet dhe arritjet e gjuhësisë shqiptare dhe botërore.

*“Ka pasur dhe ka qëndrime të ndryshme në trajtimin e një numri të madh problemesh të saj, shpesh edhe në mënyra të ndryshme në zgjidhjen e tyre. Këto janë kushtëzuar nga drejtimit metodologjike që janë ndjekur nga konceptimi i ndryshëm i natyrës dhe i funksionit të gjuhës, mendimit dhe realitetit objektiv, i raportit midis formës dhe përmbajtjes.”*³³⁷

Në vitin 1969 një punonjës shkencor në Institutin e Historisë dhe të Gjuhësisë paraqet shqetësimin: *“Përshkrimi i strukturës sintaksore të shqipes në sintaksën ekzistuese të tetëvjeçares është mjaft i paplotë dhe skematik”*³³⁸

U deshën vite që në gramatikat shkollore të futej togfjalëshi si njësi sintaksore me lidhje të shumëfishtë. U bënë përpjekje dhe u përpunuar metoda dhe teori të reja për të përcaktuar analizat e fakteve gramatikore. Këndvështrimet dhe konceptet klasike u zëvendësuan me analiza shkencore të një uniteti dialektit. Kategoritë morfosintaksore sot vështrohen *“në tërësinë e aspekteve të tyre si nga ana kuptimore, ashtu edhe nga ana formale-strukturore, duke e parë formën të lidhur me përmbajtjen dhe përmbajtjen të lidhur me formën e saj të shprehjes, sepse s’ka formë pa përmbajtje dhe përmbajtje pa formë.”*³³⁹

Autorët e teksteve alternative kanë bërë një punë të kujdesshme. Ata kanë mundur të pasqyrojnë arritjet më të mira të gramatikave shkollore të mëparshme, kanë harmonizuar dhe integruar natyrshëm konceptet morfologjike, sintaksore, leksikore,

³³⁵ Metani, I, Gazeta “Mësuesi” . 21.11.07

³³⁶ Metani, I, po aty.

³³⁷ Gramatika e gjuhës shqipe 2, Tiranë, 2002, f.56

³³⁸ Totoni, M “Arsimi popullor” nr 6, 1969, f.180

Autori i artikullit ngre shqetësimin se mosnjohja dhe mospranimi i konceptit “togfjalësh” kishte sjellë një ngërc gjatë analizave të dukurive gjuhësore. *“Një emër i trajtës së pashquar i pashoqëruar nga ndonjë përemër, numëror, ose nyje joshquese nuk mund të shërbejë si kryefjalë në gjuhën shqipe. në asnjë mënyrë nuk mund të themi ta zëmë: **djalë** është trim, por **ky djalë** është trim. Për këtë arsye në analizën sintaksore këto dy fjalë nuk mund të ndahen e të trajtohen si dy gjymtyrë më vete fjalie.”*

³³⁹ Gramatika e gjuhës shqipe 2, Tiranë, 2002, f.60

fonetika, fjalëformuese, drejtshkrimore me fusha të tjera si: *sociolinguistikën dhe kulturën e gjuhës në përgjithësi*. Është e dallueshme prirja për ta vështruar mësimin e gjuhës shqipe në aspektin funksional të saj, si mjet marrëveshjeje midis njerëzve, si formë e realizimit të shprehjes dhe të transmetimit të mendimit. Autorët në fjalë kanë meritën se kanë mundur të përshtatin përvojën evropiane në fushën e hartimit të teksteve, jo në mënyrë mekanike, por të kushtëzuar me veçoritë përmbajtësore të gjuhës shqipe.

Duke vëzhguar tabelën e shpërndarjes së orëve sipas fushave, vërejmë se në kurrikulat e sotme alternative janë ruajtur raporte të drejta mes fushave dhe disiplinave gjuhësore. Kështu nga klasa në klasë kanë ardhur duke u ulur numri i orëve të morfologjisë dhe sintaksës (nga 22 orë në klasën e gjashtë në 11 orë në klasën e nëntë). Nënlinja “*drejtshkrim*” zë një vënd të merituar (nga 9 orë në klasën e shtatë, në 13 orë në klasën e nëntë, domethënë 19 % të orëve).

Është me shumë interes që në këto tekste janë planifikuar dhe pasqyruar tema nga fusha e njohurive leksikore, fjalëformuese dhe kultura gjuhësore. Ato zënë 16% të numrit të orëve. Mendojmë se grupet e punës për hartimin e programeve dhe teksteve kanë bërë një punë të mirë për përzgjedhjen e temave. Kështu për nënlinjën “*Kulturë gjuhe*” kanë parashikuar temat: “Etimologjia shkencore dhe popullore”, “Toponimia”, “Regjistrat gjuhësorë”, “Stilet funksionale të gjuhës”, “Gjuha standarde”, “Dialektet”, “Fjalorët”, “Ligjërimet në gjuhën shqipe”, “Historia e shqipes së shkruar”.

TABELË

e përbërësve në linjën “Njohuri gjuhësore” në kurrikulën alternative

Klasa	sintaksë	morfologji	leksikologji	kulturë gjuhe	drejtshkrim	Gjithsej
VI	22	22	8	3	10	65
VII	21	21	6	3	9	60
VIII	11	11	4	4	13	43
IX	11	11	4	4	13	43
shuma	75	75	22	14	45	231
%	32.4%	32.4%	9.5%	6.6%	19.4%	

TABELË

e shpërndarjes së orëve sipas kapitujve në kurrikulën 1992-1997

Lënda	Kl.	mofrosintaksë	Leks.fon. kult.gjuhe	Fjalë-formim	Drejtsh-krim	Flasim hartojmë	Disp.	Gjith
Gjuhë shqipe	V	62	18	8	-	28	10	126
	VI	51	12	8	-	24	7	102
	VII	66	15	-	-	12	9	102
	VIII	47	18	-	7	24	10	102
	Gjith.	226	63	16	7	78	36	432
	%	53%	14%	4%	2%	19%	8%	

Metodika e parashtrimit të këtyre temave është e veçantë. Mësuesit kanë mundësi t'i përfshijnë nxënësit në situata të larmishme që nga lojërat gjuhësore deri tek nxitja e interesave të nxënësve dhe dhënja e detyrave që kërkojnë analiza, sinteza, reflektime. Kështu ka një aparat të pasur pedagogjik tema: “Regjistrat gjuhësorë” në klasën e tetë.³⁴⁰

Këtu ballafaqohen situatat formale dhe joformale. Jepen formate mesazhesh dhe kërkohen shndërrime gjuhësore. Parashtrihen modele me ngjyrimë kuptimore, plotësohen tabela, nxënësit vihen në situata vepruese.

3.12.4. Drejtshkrimi dhe shpërndarja e tematikës

Arritje mund të quhet për këto tekste edhe nënlinja “Drejtshkrim” për faktin se janë përshkallëzuar njohuritë nga klasa në klasë dhe përzgjedhja e temave është bërë në bazë të kriterëve shkencore dhe metodike. Janë rimarrë ato dukuri që kanë qënë dhe janë më problematike në këtë fushë. Në klasën e gjashtë orët e planifikuara për drejtshkrimin janë shpërndarë sipas linjave, aty ku ato gjejnë pikëtakimin me kategoritë morfosintaksore. Kjo shpërndarje dhe përzgjedhje na duket më e drejtë, sepse ka një motiv më shumë. Ndërsa në klasat e tjera: VII, VIII, IX orët e drejtshkrimit janë grupuar ose në fund (Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”) ose pas nënlinjës “Morfologji” (Shtëpia botuese “Albas”).

Edhe për dhënjen e këtyre njohurive autorët kanë shfrytëzuar një larmi teknikash duke u mbështetur në intuitën e praktikën gjuhësore, në përvojën gjuhësore të fëmijëve, në veçoritë dialektore etj. Paraqitja grafike është dhënë me fantazi. Mësuesit e kanë të lehtë të praktikojnë teknikat bashkëkohore.

Kështu në temën “Bashkëtingëlloret nistore *sh-, zh-, ç-, s-, z-*”, në “Gjuhën shqipe 7”³⁴¹ gërshetohen njohuritë morfologjike, fonetike, leksikore dhe drejtshkrimore. Bashkëtingëlloret *sh, zh* dhe *ç* janë njëkohësisht edhe parashtesa fjalëformuese. Jepen të përbashkëtat dhe të veçantat e tyre.

Në këtë tekst, për dhënjen e njohurive autorët kanë zgjedhur një teknikë origjinale. Nuk kanë përdorur asnjë rregull. Mësimi është paraqitur vetëm grafikisht (në formën e një lokomotive që tërheq vagonët). Bashkëtingëlloret nistore bashkohen me fjalë që fillojnë me bashkëtingëllore të shurdhëta, të zëshme, të tingullta ose me zanore. Praktikrat e drejtuara me gojë dhe me shkrim janë të mundshme dhe të shumëllojshme. Ushtrimet janë të përzgjedhura me kujdes dhe nxënësit aftësohen për të folur dhe për të shkruar.

³⁴⁰ Gjokutaj, M, Ballhysa. “Gjuha shqipe 8”. Tiranë, 2007. “Shkronjë pas shkronje”. f. 231

³⁴¹ Petro, R, Metani, I, Çerpja, A, Vreto, Sh. “Gjuha shqipe 7”. Tiranë, 2008. “Albas” f. 214

Gjithashtu është shfrytëzuar një literaturë të bollshme gjuhësore duke ruajtur raportet e pjesës me të tërën. Ja disa tema që janë përzgjedhur në “Gjuhën shqipe 8”³⁴² (Shtëpia botuese “Shkronjë pas shkronje”) :

- “Drejtshkrimi i zanores *ë* të theksuar para *m, n, nj*”,
- “Drejtshkrimi i zanores *ë* që në dialektin e veriut përdoret me *a* fundore”
- “Drejtshkrimi i emrave që mbarojnë me *-ër, -ërr, -ël*”,
- “Drejtshkrimi i emrave me dy trajta shumësi”, “Shkrimi i nyjes së përparme tek grupi emëror me përcaktorë emra”,
- “Drejtshkrimi i fjalëve të prejardhura me prapashtesën *-si, -ri, -or, -tor, -tar*”,
- “Drejtshkrimi i fjalëve të përbëra ku fjala e dytë fillon me zanore”,
- “Drejtshkrimi i fjalëve që mbarojnë me *-shëm* dhe *-të*”,
- “Shkrimi i datave”.

Një nga risitë e kurrikulës alternative të gjuhës shqipe është planifikimi dhe pasqyrimi në programe dhe tekste i nënlinjës “Kultura e gjuhës”. Për herë të parë në shkollat tona trajtohen rubrika të tilla si: raportet e gjuhës së folur dhe asaj të shkruar, stilet funksionale, regjistrat e gjuhës, ligjërimet në gjuhën shqipe etj.

Vendin dhe rëndësinë e këtyre temave dhe koncepteve e kushtëzon përmbajtja e lëndës dhe synimet e saj. Nxënësi si përdorues i gjuhës praktikohet për t’u vënë në situata të ndryshme komunikative. Gjuha si mjeti më i zhdërvjelltë i jep nxënësit mundësi të shumta për t’u shprehur. Një mendim ose një dukuri mund të shprehet në mënyra të ndryshme. Situatat mund ta kërkojnë transmetimin e mesazheve me shkrim ose me gojë.

*“Mjetet e gjuhës, - vëren prof.dr. Gjovalin Shkurtaj, - përdoren të ndërthurura, të gërshetuara dhe pikërisht nëpërmjet këtij procesi të ndërthurjes shquan edhe dallimi, ndryshimi, duke spikatur edhe zgjedhja e tyre”.*³⁴³

Në klasën e tetë në mësimin me temë “Stilet e gjuhës” nxënësi vihet në një detyrë për të shndërruar një fragment të stilit politiko-shoqëror në stilin artistik, për të bërë një përshkrim. Një model të tillë nxënësit e kanë provuar në temën e linjës “Të shkruajmë”, “Përshkrimi objektiv dhe subjektiv”. Në këtë rast mundësia më e mirë për të realizuar këtë shndërrim është aftësimi i nxënësve për të shfrytëzuar “sinoniminë e mjeteve ligjërimore”³⁴⁴. Tashmë me sinonimi nuk duhet të kuptojmë vetëm përzgjedhjen e fjalive me ngjyrimet përkatëse por edhe ndërtimi sintaksor duhet t’i përgjigjet aftësisë shprehëse.

Prof.dr Gj. Shkurtaj nënvizon se “*sinonimia stilistike është vetia më e çmuar e gjuhës*”. Në detyrën që do të parashtrijë nxënësit duhet të dallohen përdorimet e fjalëve të zgjedhura, sinonimike dhe me tingëllim artistik që do të jenë shprehëse të ndjenjave të nxënësve, sepse “*mjeshtëria për të folur dhe për të shkruar bukur mund të mbërrihet nëpërmjet zotërimit të sinonimisë*”.³⁴⁵

³⁴² Gjokutaj, M, Ballhysa, A. “Gjuha shqipe 8”. Tiranë, 2007. “Shkronjë pas shkronje”. f. 214

³⁴³ Shkurtaj, Gj. “Kultura e gjuhës”. Tiranë, 2006, f. 234

³⁴⁴ Po aty, f. 234

³⁴⁵ Po aty, f. 237

Një rrugë tjetër kanë përzgjedhur autorët e tekstit “Gjuha shqipe 8” (Shtëpia botuese Shkronjë pas shkronje). Pasi është analizuar stili letrar, (poetik) i poezisë së famshme të Migjenit “Baladë qytetse” jepet detyrë për ta shndërruar në shkrim publicistik. Por kjo nuk është aq e lehtë. Mësuesit së bashku me nxënësit duhet të planifikojnë dhe të praktikojnë punë parapërgatitore me shtresime leksikore dhe ngjyime kuptimore e stilistike të ndryshme ose të përafërta. Këtu nxënësit përveç skenës së imagjinuar që do të vendosë ngjarjen i duhet një përpunim i gjuhës. Kërkohet ta kthejë në prozë. Fjalët do të zgjidhen me kujdes. Do të qëmtohen ato fjalë dhe shprehje që do të plotësojnë tablonë e reportazhit.

KURRIKULA E GJUHËS SHQIPE DHE OBJEKTIVAT MËSIMORE

3.13. Objektivat e kurrikulës dhe njësitë mësimore

Orlich dhe Herder (1987) “*përgatitjen e programit shkollor*”³⁴⁶ e shohin si një aspekt të rëndësishëm. Në kuptimin më të thjeshtë programin shkollor ata e trajtojnë si dokument bazë të përbërë nga “*objektivat, mësimdhënia dhe vlerësimi*”. Kur këto elemente përshtaten dhe integrohen, kur mësimdhënia dhe vlerësimi qendërohen në arritjen e objektivave, atëherë kemi një program të mirë mësimor. “*Kjo është idealja dhe duhet të ndodhë në të gjithë programet shkollore, por kjo është e vështirë të arrihet*” – vërejnë studiuesit.³⁴⁷

Këtë vështirësi Orlich-u e vëren në dy drejtime: a. mësuesit theksojnë përvoja të ndryshme të mësuarit, të mbështetur në aftësitë dhe interesat e tyre, b. Nxënësit kanë prirje të ndryshme, kanë përvetësuar shprehje të ndryshme, në nivele të ndryshme. Mësuesit duhet të kërkojnë rrugë, mjete, mundësi për t’i përshtatur në planifikim dhe realizim të orës së mësimin, por çelësin për të përgatitur programin mësimor ua japin objektivat mësimore.

“*Për këtë arsye objektivat mësimore janë thelbësore për hartimin e programeve në nivele të ndryshme të shkollimit*”³⁴⁸

Këtë ide e përcjell edhe Hilda Taba, e cila pohon se objektivat arsimore mund të jenë dy llojesh: ato që përshkruajnë rezultatet mbarëshkollore dhe ato që janë më konkrete dhe përshkruajnë sjelljet që duhet të arrihen në një mësim, lëndë ose program të caktuar shkollor.³⁴⁹

Ornshtein-i bën një grupim tjetër, duke u bazuar në raportet dhe nivelet e njësive mësimore. Ai i ndan në : a. objektiva të programit që trajtojnë disiplinën (gjuhë amtare, matematikë etj) në nivelet e viteve të caktuara shkollore. b. objektiva të lëndës lidhur me

³⁴⁶ Shih me gjerë. Orlich. Herder. “*Strategjitë e të mësuarit*” Tiranë, 1995. f.37

³⁴⁷ Po aty. f.37

³⁴⁸ Po aty. f.38

³⁴⁹ H. Taba. “*Curriculum Development, Theori and practice*” N.Y. 1962. “*Zhvillimi i kurrikulës*”

lëndët e caktuara brenda niveleve vjetore. c. objektiva të klasës që ndahen më tej në objektiva të njësive mësimore dhe objektiva të planit të një mësimi të veçantë.³⁵⁰

Objektivat duhet të vijnë si rrjedhojë logjike e synimeve dhe e qëllimeve. Ato duhet të tregojnë arritjet përfundimtare, që parashikohen dhe shpjen në rezultate të tjera të rëndësishme të procesit arsimor. Parashikimi dhe hartimi i kujdesshëm i objektivave rrit mundësinë që një program të gjykohej i suksesshëm.

“Objektivat janë të efektshëm vetëm në se nxënësit që do t’i përdorin si udhërrëfyes të kurrikulës janë në gjendje të kuptojnë prej tyre të njëjtat rezultate të synuara si edhe formuluesit e objektivave”³⁵¹

Shumë specialistë të kurrikulave kanë argumentuar se objektivat mësimore janë formulime që i mundësojnë hartuesit e kurrikulës, drejtuesit, mësuesit, nxënësit, deri edhe prindërit apo të interesuarit e tjerë, të dallojnë dhe të përvetësojnë pikëpamjet e veçanta të një veprimtarie të caktuar. Një objektiv i përmbajtjes ose i arritjes duhet të jetë një formulim i përpiktë dhe të kërkojë një rezultat të sjelljes që pritet të ketë nxënësi pas marrjes ose rimarrjes së konceptit. Ky të jetë i vrojtueshëm dhe i matshëm. Në rast se mëuesi nuk është në gjendje të masë arritjen, kuptueshmëria e objektivit venitet.

Allan Orshtein-i mbron idenë që çdo objektiv duhet t’i përgjigjet pyetjes: *“Çfarë sjellje duhet të pasqyrojë nxënësi që vërteton se ai i ka përvetësuar njohuritë ose zotëron shprehitë e parashikuara në lëvrimin e kurrikulës”*.³⁵² Ai polemizon me Mager-in dhe kërkon që çdo objektiv mësimor duhet të përshkruaj: sjelljen e nxënësit kur ky i fundit demonstroi arritjen e objektivit nga ana e tij, kushtin që i imponohet nxënësit kur demonstroi zotërimin e objektivit, nivelin më të ulët të pranueshëm të aftësisë.

3.13.1. Synimet dhe objektivat e përgjithshme

Shpesh herë edhe në literaturën pedagogjike termat: synim, qëllim dhe objektiv përdoren në vend të njëra-tjetrës. Janë bërë klasifikime të ndryshme edhe për përdorimin e tyre në literaturën pedagogjike dhe është pranuar një mesatare e tillë: *synimi është një koncept më i gjerë, është shprehje e përgjithshme e vlerave që përcakton ose orienton një projekt, një veprimtari, një kurrikul etj.*³⁵³ Pra, a mund të flasim për synim brenda orës së mësimi? Sigurisht që jo. Synim ka drejtimi i një shkolla në tërësi. Synim ka lënda e gjuhës shqipe, si kurrikul shkollare. P.sh. Synimi kryesor i Gjuhës amtare është: Të aftësojë nxënësin të përdorë saktë gjuhën amtare, të hyjë në komunikim me të tjerët, të përvetësojë dhe të zgjerojë mënyrën e komunikimit.

Qëllimi (si term në didaktikë dhe në metodikë) përdoret kryesisht për të përcaktuar se çfarë do të mësojë nxënësi si rezultat i mësimdhënies. Ndërsa objektivat nuk kanë të bëjnë me strategji apo metoda, ato kanë të bëjnë me sjelljen: cila sjellje do të përmbushë një nivel të caktuar, çfarë kushtesh kërkon kjo sjellje.

³⁵⁰ Allan Orstein “Strategies for effektiv teaching” N.Y. 1990. “Strategjitë për mësimdhënie të efektshme”

³⁵¹ Orstein, A. Hunkins, F. “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f.410

³⁵² Po aty. f.411

³⁵³ Skëndaj. L, “Metodika e gjuhës shqipe C.U”. Vlorë, 2008. f. 26

Synimet janë pohime të gjëra që tregojnë arritje përfundimtare që përdoren si udhërrëfyese të kurrikulës me anën e të cilave të jemi në gjëndje të kuptojmë rezultatet e pritshme.

Le të analizojmë synimin e parë të lëndës “Gjuha shqipe 9”. “Nga vetë emërtimi gjuhë shqipe dhe objektivi i saj si lëndë parësore dhe me karakter kombëtar synon: *të arrijë formimin dhe zhvillimin vetjak intelektual, emocional, shoqëror, estetik dhe moral të çdo nxënësi.*”³⁵⁴

Ky synim përshkon një shprehje të përgjithshme të vlerave që orientojnë shkollën tonë, pasi gjuha shqipe është lëndë parësore. Aty nuk përcaktohen përfundimet e të nxënit as kushtet. Synimi nuk u drejtohet vetëm mësuesve dhe specialistëve, por një numri shumë më të gjërë njerëzish të cilët mund të jenë prindër, nxënës, pjestarë të komunitetit. Synimet, ashtu si edhe formulimet, “*nuk orientojnë se cilat strategji apo metoda arsimore do të përdoren për t’i përmbushur ato*”.³⁵⁵

Një objektiv i përgjithshëm (Gjuhë shqipe 9) formulohet kështu: “*të aftësojë nxënësit të përvetësojnë gjuhën shqipe në nivel e cilësi që të mundësojë të mësuarit e tyre në vazhdimësi për tërë jetën, duke shprehur përvoja gjuhësore të pasura, të larmishme si dhe duke shprehur imagjinatën dhe ndjenjat e veta rreth dukurive të jetës dhe të botës që i rrethon*”.³⁵⁶

Objektivi i mësipërm fillon me një folje që nuk shpreh domosdoshmërisht veprim (të aftësojë, të mundësojë). Këtu nuk u drejtohem njësisive mësimore dhe veprimtarisë më të prekshme dhe më konkrete. Përpikmëria këtu nuk është domosdoshmërisht e prekshme.

Ndërsa B. Musai përcakton se “*objektivat e përgjithshme kanë për qëllim t’i shkurtojnë listat e objektivave dhe kërkojnë mundësi për të nxënë të kompleks*”.³⁵⁷ Të menduarit e nivelit të lartë kërkon objektiva më të përgjithshme, ndërsa këto të fundit përshkruajnë një kategori të sjelljes së nxënësit, ndërsa rezultatet e veçanta të të nxënit kërkojnë shembuj që përmbushin objektivin e përgjithshëm. Këtë ide e shtjellon Orshtein-i që nënvizon se “*çfarëdo të quhen, objektivat janë më konkrete se synimet dhe jo çdo veçori rritet me kalimin nga objektivat e përgjithshëm të kurrikulës (në nivel lënde apo viti shkollor) në objektivat e njësive (në nivel klase)*”.³⁵⁸

3.13.2. Objektivat e sjelljes si fillim procesi

Përcaktimi me shkrim i objektivave të një kurrikule kërkon planifikim të kujdesshëm. Në të vërtetë vëmendja në përpilimin e objektivave rrit mundësinë që një program i caktuar të gjykohet i suksesshëm. Për hartimin e objektivave të sjelljes nga hartuesit e kurrikulave Orshtein-i shtron një sërë kërkesash ndër të cilat mund të veçojmë:

a. *përputhshmërinë* me qëllimet dhe synimet arsimore.

³⁵⁴ Programi i gjuhës shqipe 9, f. 4

³⁵⁵ Shih, Musai.B, “Metodologji e mësimdhënjes”, Tiranë, 2003, f. 25

³⁵⁶ Programi i gjuhës shqipe 9, f. 5

³⁵⁷ Shih, Musai.B, “Metodologji e mësimdhënjes”, Tiranë, 2003, f. 44

³⁵⁸ Orstein, A. Hunkins, F. “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet”. Tiranë, 2003. f.406

“Shumë udhëzues kurrikulash, - tërheq vëmendjen Orshtein-i, - përfshijnë objektiva që, megjithëse, ndoshta kanë vlerë, nuk lidhen me synimet.”³⁵⁹

b. Kusht tjetër është formulimi i saktë *“i shkurtuar dhe i krasitur nga fjalët e tepërta”*.

Objektivat janë të efektshëm nëse mësuesit dhe përdoruesit do të jenë në gjëndje t'i kuptojnë dhe t'i pranojnë lehtë. Për hartimin e objektivave në përgjithësi duhet të vendosen nivelet dhe kufijtë e caktuar. Jo rrallë vërehet se disa objektiva të sjelljes hartohen si objektiva të përgjithshëm, disa formulohen si objektiva të njësive mësimore.

Nuk mund të quhet objektiv, as i përgjithshëm, as i sjelljes një formulim i tillë: *“do të flitet për fjalinë e thjeshtë dhe të përbërë, për fjalinë e përbërë me bashkërenditje dhe nënrenditje”*.³⁶⁰

c. *Përshatshmëria* është një faktor që përmbush kërkesat e një objektivi të sjelljes.

Orshtein-i shton se *“jo të gjithë objektivat nevojiten të arrihen nga të gjithë nxënësit”*. Specialistët e kurrikulës dhe hartuesit e programeve duhet të shtrojnë pyetjet: Çfarë nevojash kanë nxënësit? Çfarë lloj rezultatesh duhet të arrijnë?

d. Faktori i *grupimit logjik* ka të bëjë me organizimin e objektivit si lidhje e pjesës me të tërën.

Objektivat duhet të ngrupohen në mënyrë logjike me qëllim që të kenë kuptim kur të përcaktohen njësitë mësimore dhe vlerësimet. Hartuesit e programeve të gjuhës shqipe e kanë realizuar më së miri këtë faktor. *“Të zhvillojë mendimin e pavarur të nxënësit, duke nxitur atë për të ngritur hipoteza, për të zbuluar ide, për të reflektuar.”³⁶¹*

“Qendra e rëndesës” së një objektivi të sjelljes është folja e përdorur. Që këtej buron specifikimi i sjelljes, elementi i parë i një objektivi. Përdorimi i foljeve të karakterit veprues dhe në mënyrën lidhore sjell kërkesën për zbatim dhe vlerësim të objektivit. Gjetja e këtyre foljeve ka shumë rëndësi në hartimin e objektivit të sjelljes. Pa specifikuar foljet dhe kundrinorin ku bie veprimi, zor se mund të dallohen nivelet, arritje, dhe zbatimi i tij në praktikë. Folje të tilla: *të dallojë, të shprehë, të kuptojë, të zgjerojë, të përshkruaj, të nxjerrë përfundime, të përgjithësojë, të ndryshojë, të njehsojë, të klasifikojë, të provojë, të vërë në dukje, të lidhë, të seleksionojë, të hartojë, të zgjidhë, të jap mendime, të kompozojë, të planifikojë, të analizojë, të zhvillojë, të krahasojë, të përmbledhë, të zbërthejë etj.* janë përdorur si bërthamë për ndërtimin e objektivave të sjelljes.

Këto shërbejnë për të përshkruar me hollësi çfarë duhet të jetë në gjëndje të bëjë nxënësi në qoftë se ka përvetësuar objektivin e përgjithshëm.

Objektivat e sjelljes nuk përkojnë vetëm me sferën e koncepteve por mund të vështrohen edhe si dukuri që lidhen me shprehitë e nxënies.

J. Ketele (1986) dhe F.M.Gerard (1998) bëjnë një dallim interesant dhe një grupim, me prirjen për të mos mohuar arritjet në fushën e pasqyrimin të objektivave në kurrikulat

³⁵⁹ Po aty, f. 410

³⁶⁰ Programi i gjuhës shqipe 1990

³⁶¹ Programi i gjuhës shqipe 9, f. 5

shkollore. Objektivat që lidhen me shprehite e nxënies shmangin ngurtësinë në të mësuarit e nxënësve dhe “kanë prirjen të dallojnë zotërimin individual të njohurive.”³⁶²

Sipas këtyre studiuësve objektivat e sjelljes përshkruajnë:

- a. shprehite përsëritëse,
- b. shprehite konjitive (njohëse)
- c. shprehite psikomotore
- d. shprehite afektive (të ndjesive).

3.13.3. Objektivat që lidhen me shprehite përsëritëse

Objektivat që lidhen me shprehite përsëritëse përqëndrohen në ato aspekte të veprimtarisë së të nxënësve që përkojnë me aftësitë për të përsëritur apo për të riprodhuar njohuritë që janë përvetësuar më parë apo merren në atë çast. Zakonisht këto objektiva janë të nivelit të parë në taksonominë e Blumit (njohja dhe të kuptuarit). P.sh “*të kopjojë saktë, qartë e kuptueshëm udhëzime, njoftime, orjentime, e porosi të thjeshta*”. (Programi, “Gjuha shqipe 6”). Paralelisht me shprehite përsëritëse dallohen edhe shprehite imituese që qëndrojnë në përsëritjen e përpiktë mekanike të gjesteve, të situatave analoge me atë. Zhvillimi i këtyre shprehive i krijon mundësi individit për t’u përshtatur shpejt në jetën e përditshme. P.sh “*të imitojë zërin e një personazhi të një tregimi dhe të përrallës së lexuar*”. (Programi “Gjuha shqipe 6”).

3.13.4. Objektivat që lidhen me shprehite konjitive

Objektivat që lidhen me shprehite konjitive (njohëse) janë dukuri më të zhvilluara të veprimtarisë. Ato janë të lidhura me procesin e njohjes. Me fjalë të tjera janë ato objektiva që kërkojnë veprimtari njohëse “*të drejtuara ndaj transformimit të një informacioni të qartë apo të fshehtë*”.³⁶³

Këto objektiva mundësojnë dallimin e koncepteve bazë nga konceptet e dorës së dytë: të hartojnë planin e tekstit, të krahasojnë të dhëna, të formulojnë hipoteza, të nxjerrin përfundime, të zgjidhin detyra. P.sh “*Të dallojë mesazhet që dalin nga tekstet e ndryshme dhe me tematikë të njëjtë.*” (Programi i gjuhës shqipe 9. f.9).

3.13.5. Objektivat që lidhen me shprehite psikomotore

Objektivat që lidhen me shprehite psikomotore janë formulime që paraqesin në vetvete veprimtari ku mbizotërojnë veprimet fizike, pra që shoqërohen me levizje.³⁶⁴ P.sh “*Të mbajë shënime rreth përvojave të veta si dhe të veprimtarive të kryera në grup*”. (Programi i gjuhës shqipe 9)

³⁶² Shih më gjerë, F.M. Gerald, “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore*”, Tiranë, 2003, f. 48

³⁶³ Po aty, f. 49

³⁶⁴ Orlich. Herder. “*Strategjitë e të mësuarit*” Tiranë, 1995. f.40 Orlich i referohet Ketel ku flet edhe për aftësi praktike, por nuk duhet të krijojmë përshtjellim, sepse shprehite njohëse mund të quhen edhe praktike, sepse ajo të drejton në veprime praktike.

3.13.6. Objektivat që lidhen me shprehitë afektive

Objektivat që lidhen me shprehitë afektive (emocionale) janë ato forma të brendshme dhe të jashtme të sjelljes ku nëpërmjet tyre nxënësi shfaq botëkuptimin e tij në raport me rrethanat dhe shoqërinë. Këto objektiva u përgjigjen pyetjeve: Sa e kupton nxënësi vetveten? Si e vlerëson ai vetveten? Si i përjeton ai rrethanat? Cila është natyra e mjedisit? Si përçohen situatat e ndryshme jetësore nëpërmjet të cilave reagohet dhe veprohet? Këtu futen kryesisht objektivat e linjës “Të shkruajmë” dhe veçanërisht në atë të nënlinjës “Të shkruarit për t’u shprehur me ndjenjë”. P.sh “*Të bëjë shkrime të ndryshme në të cilat nxënësi shpreh ndjenjat dhe emocionet e tij sipas temës së kërkuar apo shkrimit të lirë*”. “*Të përshkruajë ngjarje, mjedise, personazhe jo të vërtetë duke u mbështetur në imagjinatën e nxitur nga fantazia njerëzore në përralla, legjenda dhe krijimi fantastiko shkencore.*” (Programi i gjuhës shqipe 9)

3.14. Klasifikimi i objektivave sipas taksonomisë së Blumit

Klasifikimi i objektivave sipas taksonomisë së Blumit ka qenë një ndihmesë e vyer për hartuesit e programeve të gjuhës shqipe në sistemin nëntëvjeçar. Kjo skemë klasifikimi, e hartuar për herë të parë në vitin 1956 nga Blum (Bloom) është pranuar si një taksonomi që është më pranë nxënësit dhe mësuesit dhe vazhdon të përdoret edhe sot në vendet e zhvilluara perëndimore dhe në ShBA.

Tipari i parë i hartimit të objektivave sipas taksonomisë së Blumit është natyra hierarkike e parashtrimit të çështjeve dhe elementeve përbërës. Blum, Krethoull dhe Mesia u përqëndruan kryesisht në fushën e njohjes (1964)³⁶⁵ Ata i grupuan objektivat sipas gjashtë niveleve të njohura tashmë edhe në literaturën tonë pedagogjike: njohja, kuptimi, zbatimi, analiza, sinteza, vlerësimi. Më vonë, në vitin 1972 Herro dhe Moor hartuan një taksonomi objektivash ku përfshinë edhe fushat emocionale dhe psikomotore.

³⁶⁵ Shih me gjerë, Orlich. Herder. “*Strategjitë e të mësuarit*” Tiranë, 1995. f.47

TABELË

Pasqyrimi i taksonomisë së objektivave në planin vjetor. Gjuhë shqipe VI-IX

Nr.	Nënlinjat	Shprehi njohëse	Shprehi përsërit.	Shprehi emocion	Shprehi psikomot.	gjithsej
1	Të dëgjuarit dhe të folurit për informacion	44	12	4	-	60
2	Të dëgjuarit dhe të folurit në grup	81	20	5	-	106
3	Të dëgjuarit dhe të folurit për llojet letrare	24	8	4	-	36
4	Të folurit duke përdorur gjuhën standarde	20	9	-	-	29
5	Të lexuarit për të kuptuar pjesën, për informacion	36	16	8	3	64
6	Të lexuarit për dëshirë dhe për zhvilluar ndjenjat	20	-	16	3	39
7	Të lexuarit e llojeve dhe gjinive letrare	41	15	8	4	68
8	Të lexuarit me zë të lartë dhe në heshtje	26	7	2	1	36
9	Të lexuarit për të praktikuar njohuritë rreth gjuhës	24	17	1	-	42
10	Të lexuarit për të mbajtur qëndrim për idetë	76	21	3	2	102
11	Njohuri rreth gjuhës standarde	10	4	15	3	33
12	Të shkruart funksional	44	26	-	-	70
13	Të shkruarit për nevoja vetjake	51	24	7	8	90
14	Të shkruarit me ndjenjë dhe imagjinatë	20	4	36	7	67
15	Njohuri rreth përdorimit të gjuhës standarde	46	18	-	-	64
16	Morfologji	30	15	-	-	45
17	Leksikologji	13	6	-	-	19
18	Kulturë gjuhe	8	4	-	-	12
19	Drejtshkrim, drejtshqiptim, pikësim	48	20	4	-	72
20	Gjithsej	718	243	113	31	1105
21	Përqindja	64.9%	22.1%	10.2%	2.8%	

Le të analizojmë për shpërndarjen dhe raportet mes fushave të taksonomisë. Taksonomitë janë sisteme klasifikimi, mjete dhe mënyra që përdoren nga hartuesit e kurrikulave, specialistët e edukimit dhe mësuesit për të përshkruar veprimtaritë mësimore dhe rezultatet e pritshme. Hartuesit e kurrikulave duhet “të mbështeten në një analizë të përmbajtjes, sepse objektivat janë veprime të dukshme ose të nënkuptuara”.³⁶⁶

Ajo që bie në sy në pasqyrën e taksonomisë së objektivave të planit vjetor të gjuhës shqipe është përqindja e ulët e parashikimit të njësive për fushën emocionale dhe psikomotore. Ato luhaten për shprehjet emocionale: nga 5,3% klasa IX në 6.5 në klasën VIII. Ndërsa shprehjet psikomotore lëvizin nga 4.8 në klasën VII, në 7.4 në klasën VI. Studuesi B. Musai në librin “Metodologji e mësimdhënies” vëren se “nga tri kategoritë madhore të objektivave (autori i ndan shprehjet në tri kategori: fusha e njohjes, emocionale dhe psikomotore; ndërsa në këtë punim i kemi klasifikuar në katër kategori, kemi përfshirë edhe shprehjet përsëritëse. (shënimi im L. S) *interesi më i madh arsimor*

³⁶⁶ Shih me gjerë, Musai, B., “Metodologji e mësimdhënies”, Tiranë, 2003, f. 47

ka qenë në fushën e njohjes, ose në fushën e njohurive, afësive dhe shprehive intelektuale”³⁶⁷

Kjo dukuri vërehet edhe në kurrikulat e tjera. Po të marrim mesataren e katër klasave vërejmë se objektivat që lidhen me shprehitë njohëse zënë 64.9%, por duke u shtuar edhe 22.1% që i kemi veçuar si shprehi përsëritëse (një pjesë e studiuesve këto i shkrijnë në shprehitë njohëse) del një shifër e lartë: 87%. Në këtë kurth *“bien edhe mësuesit gjatë shkrimit të objektivave të formimit. Janë udhëzimet konfuze që lidhen me kushtet e objektivave”*³⁶⁸

Duhet të pranojmë faktin se, si për specialistët e kurrikulave edhe për mësuesit, kategoria e njohjes është elementi më i nevojshëm dhe më kryesor që formon bazën e kategorive të tjera. Por jo rrallë ndodh keqpërdorimi i kriterit të masës. Pra të gjithë e tejkalojnë masën e përdorimit dhe të shfrytëzimit të shprehive njohëse. Objektivat e arritjes kur hartohen duhet t’u përmbahen kriterëve që lidhen me kushtet dhe veprimarinë. Ato janë pohime që u referohen sjelljeve të mësimdhënies.

Parashikimi i objektivave sipas kriterëve në program dhe përfshirja e tyre në kurrikul ndihmon, përpos realizimit të synimeve dhe qëllimeve lëndore, edhe në sistemin tërësor kurrikular.

Le ta konkretizojmë me dy objektiva të linjës “Të flasim”: *“Të përcaktojë në tekste të ndryshme letrare elemente formalë dhe gjuhësorë, që i dallojnë nga llojet e tjera në të njëjtën fabul”* dhe *“Të dabatojë me argumente pro dhe kundra një temë e cila është me interes për të.”*³⁶⁹ Ajo që vemë re është se këto janë pohime që i shërbejnë zhvillimit intelektual të nxënësit, janë të fushës së njohjes, nuk janë në nivelin e parë të njohjes; ato kërkojnë veprim në nivelin e lartë (analizë, sintezë, vlerësim). Në pikëpamjen kuptimore, në ndërtime të tilla vërehet edhe elementi përforcues si shprehi e njohjes: *“që i dallojmë nga elementet e tjera në të njëjtën fabul”, apo “e cila është me interes për to”*. Këto kërkojnë aftësi dhe shprehi logjike, jo thjesht riprodhim të koncepteve gjuhësore dhe letrare, por nënkuptojnë procese vepruese, organizuese të mendimit dhe të informacionit.

3.15. Hierarkia e objektivave

Për hartimin e objektivave të programit të gjuhës shqipe VI – IX autorët kanë përdorur një struktura hierarkie të studiuar mirë duke u bazuar në një analizë të hollësishme të taksonomisë së nxënies për të gjithë nivelet: njohja, kuptimi, zbatimi, analiza, sinteza, vlerësimi. Për përshkrimin e objektivave janë përdorur folje vepruese për të gjashtë nivelet. Ja si përdoren foljet vepruese në nënlinjën *“Të dëgjuarit dhe të folurit për të marrë informacion, udhëzime dhe orientime”*.³⁷⁰ *“Të ndjekë me vemendje...”*, *“Të flasë me diksion...”*. *“Të zbatojë saktë duke plotësuar...”*, *“Të krahasojë dhe të zbulojë...”*, *“Të interpretojë informacion...”* *“Të demonstrojë prirjen...”*, *“Të synojë lidhje të forta...”*, *“Të zhvillojë të menduarit...”*, *“Të përdorë përpunimin...”*, *“Të*

³⁶⁷ Po ty. f. 48

³⁶⁸ Shih me gjerë, Orlich. Herder. *“Strategjitë e të mësuarit”* Tiranë, 1995. f.48

³⁶⁹ Programi *“Guha shqipe 9”*. f.8

³⁷⁰ Po aty. f.10

vendosë lidhje të qëndrueshme...”, “Të japë udhëzime dhe orientime...”, “Të kërkojë dhe të gjejë argumente...” etj.

Këtu proceset e të nxënësve kalojnë në të gjitha nivelet. Nuk kërkohet vetëm riprodhim të konceptit, por kalohet në nivele më të larta të përpunimit intelektual. Kjo ka shumë rëndësi nga pikëpamja e teorisë së edukimit. Lidhja e kategorive të njohjes dhe përshkallëzimi i tyre përbëjnë rrugën kryesore për kalimin drejt niveleve më të larta intelektuale.

Janë pranuar tashmë nga studiues dhe specialistë të kurrikulave grupimet e foljeve vepruese për përshkrimin e objektivave ose e thënë ndryshe: përfundimet e të nxënësve:

- Për nivelin e parë: **Të njohurit:** riprodho, përcakto, përshkruaj, emërto, identifikoj, etiketo, rendit, bashko, përmbledh, recito, përzgjidh, përkufizoj.
- Për nivelin e dytë: **Të kuptuarit:** dallo, shkruaj, shpjego, jap shembuj, shquaj, zgjero, përgjithëso, mbro, përfrazo, përcakto, përmbledh, rishkruaj.
- Për nivelin e tretë: **Zbatimi:** kthe, shndërro, zhvillo, vepro, provo, organizo, pergatit, lidh, transfero, përdor, shpjego.
- Për nivelin e katërt: **Analiza:** ndaj, copëto, bëj dallim, shkruaj, kategorizo, përvijoj, diferencoj, seleksionoj.
- Për nivelin e pestë: **Sinteza:** organizo, përmirëso, veçoj, krijoj, hartoj, planifikoj, formuloj, parashikoj, përgjithëso, prodhoj, kompozoj.
- Për nivelin e gjashtë: **Vlerësimi:** vlerëso, krahasoj, dallo, kritikoj, mbro, interpretoj, gjyko, përcaktoj, justifikoj, mbështet, çmoj, argumentoj.

Përdorimi me saktësi i këtyre foljeve gjatë hartimit të objektivave përbën hapin e parë dhe themelor për të përfshirë të gjitha nivelet e aftësive dhe shprehive logjike për të arritur një qëllim të caktuar.

Grupimi i foljeve sipas niveleve të njohjes nuk duhet të jetë qëllim në vetvete, nuk përfaqëson thjesht një radhë veprimesh të mundshme ose të nënkuptuara. Ato nuk mund të jenë si të prera me thikë. Kështu, “vlerësimi” si kategori e njohjes është e lidhur dhe ka varësi me “analizën” dhe “sintezën”, sikurse edhe këto të fundit ndërmjet tyre. Gjithashtu “zbatimi” përfshin edhe “të kuptuarit”, nga ana tjetër aftësitë për të kuptuar vijnë si rrjedhojë e “njohjes” së koncepteve. Këto marrëdhënie dhe analiza tregojnë se të nxënësve nuk duhet parë si një dukuri e veçuar. Një nxënës më parë duhet të kuptojë, në mënyrë që të zbatojë; të zbatojë, në mënyrë që të analizojë; të analizojë në mënyrë që më pas të bëjë sintezë dhe vlerësim.

Ndarja e objektivave sipas taksonomisë së fushës emocionale përcaktohet nga qëndrimi dhe vlerësimi emocional që u bëhet vlerave dhe koncepteve, nga filtrimi i tyre në fushën e ndjenjave. Nxënësi merr dhe jep mesazhe, reagon dhe mban qëndrim pozitiv ose negativ ndaj dukurive dhe marrëdhënieve, vlerëson sjelljet në bashkësi dhe vepron i motivuar në përputhje me vlerën, organizon dëshirat dhe parapëlqimet e tij drejt këtij sistemi vlerash. P.sh.

- “Të përdorë fjalët me ngjyrim emocional për t’i bërë ato pjesë të fjalorit vetjak”,
- “Të mbajë qëndrim në motivimin e sjelljen konkrete të karaktereve të ndryshëm”,

- *“Të dallojë vlerat pozitive të personazheve dhe veprave letrare”*,
- *“Të përmbledhe idetë dhe të mbajë qëndrim kritik ndaj tyre”*³⁷¹

Të tilla objektiva janë parashikuar kryesisht në nënlinjat:

- *“Të lexuarit për dëshirë, për zhvillimin e ndjenjave dhe zgjerim imagjinate”*,
- *“Të lexuarit e llojeve e të gjinive letrare për të mbajtur qëndrim për idetë e pjesës dhe figurat”*,
- *“Të dëgjuarit dhe të folurit për lloje dhe gjini të ndryshme letrare”*

Studiuesit e kësaj fushe, ata që hodhën bazat e taksonomisë së sferës afektive (të ndjenjave) Krethoull, Mesia 1964³⁷² hartuan një sistem klasifikimi që do të ndihmonte dhe do të analizonte mësimdhënien në sferën emocionale.

Sferën emocionale ata e ndanë në pesë nivele: matja, përgjigja, vlerësimi, organizimi, karakterizimi nga një vlerësim.

Në një analizë të fundit, Orlich-ut dhe Herder-it vërehet se *“kjo fushë është komplekse dhe ndonjëherë është vështirë të diferencosh objektivat në nivele të ndryshme”*³⁷³ (një kritikë që mund të pranohet gjithashtu edhe në taksonominë në fushën e njohjes).

Gjithsesi, taksonomia emocionale siguron një skelet konceptual brenda të cilit shikohet procesi mësimor. Është nevojë e kohës që hartuesit e kurrikulave, përdoruesit, mësuesit, duhet t’i përvetësojnë idetë e rëndësishme të taksonomisë emocionale. Kjo do t’u shërbejë atyre si një mjet për të përmirësuar përpjekjet e tyre mësimdhënëse. Përvetësimi i dijeve duke i perceptuar konceptet në mënyrë emocionale është më i qëndrueshëm dhe më i rëndësishëm.

*“Taksonomia e fushës së ndjenjave është e organizuar në atë mënyrë që një person, së pari duhet të jetë i gatshëm të marrë një ide para se mund të ndodhë ndonjë shkak tjetër i brendshëm.”*³⁷⁴

Mësuesi duhet të gërshetojë në mënyrë mjeshtërore rezultat e fushës së njohjes me ato të ndjenjës në mësimdhënje.

*“Fusha e njohjes, - thotë Orlich-u - i drejtohet kokës, ndërsa fusha emocionale i drejtohet zemrës.”*³⁷⁵

3.16. Objektivat e fushës psikomotore

Përpjekjet që janë bërë nga studjuesit e edukimit dhe psikologët (Haron 1972, Moor 1992) për të hartuar një taksonomi të fushës psikomotore, ndoshta në përshtatje me atë të fushës së njohjes, nuk gjeti shtrirjen e duhur si të hartuesit e kurrikulave ashtu edhe

³⁷¹ Programi i gjuhës shqipe 9, f. 13

³⁷² Shih me gjerë, Orlich. Herder. *“Strategjitë e të mësuarit”* Tiranë, 1995. f.108

³⁷³ Po aty. f.108

³⁷⁴ Po aty. f.109

³⁷⁵ Po aty. f.109

për realizimin praktik në shkollë. Fusha psikomotore përmbledh atë pjesë të programit që lidhet me zhvillimin e aftësive muskulore, shprehive fizike, dhe aftësive mendore që lidhen me to. Baza logjike që mbështet kjo ndarje është se sa dhe si gërshetohen lëvizjet dhe veprimtaritë psikomotore komplekse me kushtet e mjedisit ku nxënësi vepron dhe nxë. Haron dhe Moor duke iu përshtatur taksonomisë së Blum-it përcakton pesë nivele: imitimi, manipulimi, saktësia, artikulimi, natyralizmi.³⁷⁶

Edhe në këtë ndarje është zbatuar parimi nga më e thjeshta deri tek veprimet më të ndërlikuara ku, *“nxënësi jo vetëm mund të perceptojë marrëdhënjet komplekse brënda një lëvizjeje, por gjithashtu mund të kopjojë ose të riprodhojë këto lëvizje”*.³⁷⁷ Thelbi qëndron në nxjerrjen e informacionit të imët nga stimulimi dhe nuk qëndron në aftësinë psikomotore të përfshirë në veprime ose në një shprehje. P.sh.

- *“Të zhvillojë stilin e tij vetjak të të shkruarit nëpërmjet përdorimit të shënjavave dhe të strukturave të caktuara të standardeve të gjuhës shqipe”*,
- *“Të mbajë shënime rreth përvojave të veta si edhe të veprimtarive të kryera në grup”*.³⁷⁸

Këto objektiva që përquasen me fushën psikomotore kërkojnë zotërimin e shprehive që lidhen me veprime fizike të nxënësit. Në këtë këndvështrim sjellja e nxënësit kërkon energji fizike, lëvizje të natyrshme dhe të kontrolluara.

3.17. Ndërtimi gjuhësor i objektivave

Për të ndërtuar një objektiv mësimor, sidomos kur bëhet fjalë për një objektiv të përgjithshëm për linjën ose nënlinjën është shumë i rëndësishëm përcaktimi i marrëdhënieve midis elementeve, kushteve dhe kriterëve; dallimi i lidhjeve dhe i ndërveprimeve të pjesës me të tërën, të shkakut me pasojën; dallimi i nëntekstit me domethënien etj. Aty duhet të shmanget subjektivizmi. Elementet duhet të jenë gjithëpërfshirës dhe të plotë, të ketë një strukturë unike dhe të krijohet një ide e qartë. Nëpërmjet saj mësuesit duhet të sigurohet që këto kërkesa të bazohen në kriteret të përshtatshme që t’i jepen mundësi dhe hapësira të nevojshme për t’u shprehur në mënyrë krijuese.

Hartuesit e programeve kanë parapëlqyer t’i parashtrijë objektivat e linjave dhe nënlinjave me një sintezë gjuhësore, me modalitet mundësie dhe detyrimi. Për ta vënë në nivel zbatimi konceptin e përgjithshëm të një qëllimi për një grup temash apo të një linje, hartuesit kanë përzgjedhur fjalinë e përbërë kundrinore: p.sh.

*“Në fund të nënlinjës “të dëgjuarit dhe të folurit për të marrë informacion”, nxënësi duhet të jetë i aftë të komentojë duke argumentuar dhe të mbajë qëndrime rreth situatave, çështjeve për debatim apo këshillave që i jepen.”*³⁷⁹

³⁷⁶ Shih me gjerë, Musai.B, *“Metodologji e mësimdhënjes”*, Tiranë, 2003, f. 68

³⁷⁷ Po aty, f. 69

³⁷⁸ Programi i gjuhës shqipe 9 f. 13

Pjesa e varur kryen funksion të ngjashëm me atë të kundrinorit të drejtë (këtë gjë). Nxënësi duhet të jetë i aftë të zhvillojë të menduarit nëpërmjet analizës së dukurive. Folja e pjesës kryesore, e shoqëruar me foljen modale *duhet* e ka të nevojshme të ftillohet me një mbiemër që ka një kuptim të caktuar leksikor, nxitës, detyrues (i aftë). Si objektivi të arritjes autorët pasqyrojnë vetëm pjesën e varur të fjalisë kundrinore. Pjesa kryesore nuk përsëritet. Ajo nënkuptohet.

Kallëzuesi i fjalisë së varur është në mënyrën lidhore çka nuk e bën të domosdoshme përdorimin e lidhëzave fthilluese të mirëfillta. Folja e pjesës së nënrenditur semantikisht shënon shprehjen e vullnetit që i drejtohet dikujt, modalitetin e mundësisë dhe të detyrimit:

“Të jetë në gjendje të identifikojnë dhe të saktësojë informacionet me të cilat ai ka dëshirë të njihet”.

Lidhësa fthilluese është e panevojshme, sepse kallëzuesi i pjesës së varur është në mënyrën lidhore ndaj lidhja kryhet drejtpërdrejtë me anën e trajtës së lidhore të foljes- kallëzues (me pjesëzën trajtëformuese të)³⁸⁰

Shprehja e vullnetit dhe e detyrimit në pjesën e nënrenditur mund të paraqitet në mënyrë të dyfishtë e shoqëruar me një paskajore.

“Të fitojë aftësitë e para për të reflektuar mbi një tekst me pyetje, refuzime, shtime, shembuj dhe kundërshembuj”³⁸¹.

Folja e mënyrës lidhore që nis pjesa e nënrenditur e fjalisë kundrinore është kalimtare veprare, si kategori e caktuar semantike që tregon brendinë e procesit të të menduarit, perceptim shqisor e mendor, vlerësim të një fakti: p.sh të nxitet, të përdorë, të shfaqë, të tregojë, të komentojë, të kërkojë, të krahasojë, të diskutojë, të mbajë qëndrim etj.

3.18. Objektivat dhe kuptimet e foljeve

Në pjesën e nënrenditur kundrinore, që parashtrohet si objektivi, folja e mënyrës lidhore shprehet në kohën e tashme në modalitetin e mundësisë dhe të detyrimit. P.sh *“Të mbajë qëndrim, të vlerësojë dhe të japë ndihmesë në situata mosmarrëveshesh”*. Në këtë mënyrë mesazhi paraqitet i mundshëm, përkatësisht i dëshirueshëm ose i detyrueshëm, i emërtuar nga folja në kohën e tashme, veta e tretë. P.sh.

“Të zbërthejë me imagjinatë domethënien e teksteve të ndryshme”³⁸².

Modaliteti i detyrimit dhe i domosdoshmërisë është i dyfishtë dhe përforcohet kur *“në pjesën kryesore përdoret folja me vlerë modale duhet ose nga ndonjë togfjalësh që shpreh modalitet detyrimi”*.³⁸³

³⁷⁹ Programi i gjuhës shqipe IX, f.13

³⁸⁰ Gramatika e gjuhës shqipe 2, f. 519

³⁸¹ Programi i gjuhës shqipe IX, f.13

³⁸² Po aty. f.14.

³⁸³ “Gramatika e gjuhës shqipe 1”, f. 321

Në rastet më të përdorshme folja e mënyrës lidhore në kohën e tashme në këto fjali të përdorura si objektiv pasohet nga një kundrinor i drejtë duke e përcaktuar kështu objektin e veprimit. P.sh “*Të tregojë përvojat...*”, “*Të zhvillojë të folurit...*”, “*Të grupojë pjesët...*”, “*Të përcjellë mesazhe...*”, “*Të krahasojë stile shkrimtarësh etj*”.³⁸⁴

Modalitetin e detyrimit folja e mënyrës lidhore e shpreh dhe e shoqëron me një rrethanor mënyre të shprehur me emër me parafjalë ose me togfjalësh. P.sh “*Të lexojë me zë të lartë...*”, “*Të ndjekë me vëmendje...*”, “*Të debattojë me argumente...*”, “*Të shkruajë në mënyrë estetike...*”, “*Të lexojë me shqiptim të saktë...*”, “*Të interpretojë sipas vlerave...*” etj.

Në disa raste folja e mënyrës lidhore pasohet me një rrethanor qëllimi të shprehur me paskajore. P.sh “*Të shkruajë për të mbajtur qëndrim...*”, “*Të shkruajë për të dhënë informacione...*”, “*Të shkruajë për të shprehur përvojat...*”, “*Të nxitet për të dëgjuar...*”, “*Të edukohet për të lexuar...*”.

Në disa raste paskajorja zëvendësohet më një emër me parafjalë, me të njëjtin funksion si rrethanor qëllimi. P.sh “*Të shkruajë për qëllime të ndryshme...*”, “*Të shkruajë për lexues të ndryshëm...*”.

Folja e mënyrës lidhore mund të pasohet edhe me formën e pashtjelluar të përcjellores. P.sh “*Të shkruajë duke bërë krahasimet...*”, “*Të lexojë duke respektuar shënjat e pikësimit...*”, “*Të komentojë duke argumentuar...*”, “*Të shkruajë duke përdorur imagjinatën*” etj.

Për të përforcuar modalitetin e domosdoshmërisë folja e mënyrës lidhore shpesh shoqërohet me ndajfoljet saktë dhe qartë. P.sh: “*Të përcaktojë saktë duke plotësuar...*”, “*Të përdorë saktë në fjali...*”, “*Të demonstrojë qartë prirjet...*”.

Prallë herë në disa objektiva folja e mënyrës lidhore shoqërohet me rrethanorë vendi ose kohe të shprehur me emra me parafjalë ose me tog fjalësh. P.sh: “*Të paraqitet në mejdise të ndryshme...*”, “*Të përcaktojë në tekst...*”, “*Të demonstrojë gjatë procesit...*”.

3.19. Përshtatja e objektivave me taksonominë

Studjuesit e çështjeve të edukimit kanë vënë re se hartuesit e kurrikulave më tepër janë përqëndruar në fushën e njohjes sesa në fushën emocionale dhe atë psikomotore. Ndoshta për këtë shkak edhe taksonomia e Blumit që përshkallëzon fushën e njohjes është përvetësuar më mirë nga hartuesit e kurrikulave.

“*Vëmendja më e madhe në shkollat tona, -vëren Orlich (1993), - qëndron në zhvillimin e shkathhtësive dhe aftësive njohëse*”.³⁸⁵

Kjo taksonomi përshkruhet si një sistem klasifikimi në mënyrë hierarkike. Këto janë “mjete analitike” që mësuesit mund t’i përdorin qëllimisht, për t’i ndihmuar ata t’i kuptuar më qartë se cilat janë objektivat e tyre dhe për ta bërë mësimdhënjen më efektive.

Objektivat për njohuritë duhet të parashikohen të përshkallëzuara nga më e ulta tek më e larta.

³⁸⁴ Programi i gjuhës shqipe IX, f.16

³⁸⁵ Orlich. Herder. “Strategjitë e të mësuarit” Tiranë, 1995. f.115

“Nëse arrijmë të bëhemi më sistematik, analitik dhe vlerësues, atëherë ne kemi arritur një prej qëllimeve tona”.³⁸⁶

Shumë studiues të arsimit kanë vënë në dukje se udhëzuesit kurrikularë, qofshin ata të hartuar nga institucionet përkatëse apo autorët e teksteve, përfshijnë më shumë objektiva të nivelit të ulët sesa, ato të nivelit të lartë. Ruajtja e raporteve të drejta ndërmjet shkallëve të taksonomisë, sidomos përparësitë që duhet të kenë veprimtaritë e nivelit të lartë është sfida e sotme e shkollës sonë në mësimdhënie dhe në edukimin e brezave.

“Taksonomitë shërbyjnë për të na kujtuar se mësuesit mund të përdorin një veprimtari të nivelit të lartë për të realizuar një objektiv të një niveli më të ulët”.³⁸⁷

Jo rrallë ndodh që hartuesit e programeve radhisin një varg objektivash të nivelit të ulët (njohje, kuptim) si p.sh:

- *“Të njohë funksionet e komunikimit”*,
- *“Të njohë shenjat konvencionale në komunikim”*,
- *“Të dallojë dialektet e shqipes”*

Hartuesit e kurrikulës së gjuhës shqipe kanë pranuar dhe kanë përdorur në mënyrë shkencore taksonominë e Blum-it si një mjet analizues shumë të vlefshëm. Vlerat praktike të taksonomisë së Blum-it janë të prekshme dhe të matshme, madje mund t'i quajmë si elemente paraprirës të reformës që po kryhet në sistemin tonë arsimorë. Këto janë praktika pune që në vendet me arsim të zhvilluar kanë treguar se thellësia e përpunimit të informacionit ndikon në mënyrë të dukshme në kohëzgjatjen dhe ruatjen e njohurive të qëndrueshme. Sot në kushtet e një zhvillimit informativ, kur njohuritë vijnë nga burimet e shumta, ideja se rritja e nivelit të përpunimit të njohurive përcakton rritjen e nivelit të nxënies, përbën një përfundim thelbësor që duhet të jetë në qendër të vëmendjes për shkollën tonë në përgjithësi dhe për gjuhën shqipe në veçanti.

³⁸⁶ Po aty. f.115

³⁸⁷ Shih më gjerë, Musai.B, *“Metodologji e mësimdhënjes”*, Tiranë, 2003, f. 72

VLERËSIMI I KURRIKULËS SË GJUHËS SHQIPE

4.1. Pikëpamjet për vlerësimin e kurrikulës

Edhe fusha e vlerësimit të kurrikulës nuk vjen pa debat dhe kundërshti.

Në ditët e sotme, specialistët dhe didaktët, në këndvështrimin më të gjerë, procesin e zhvillimit të një kurrikule të re e vendosin në tri faza themelore:

1. hartimi i kurrikulës,
2. zbatimi i kurrikulës,
3. vlerësimi i kurrikulës.

Procesi, në të tri fazat shihet si një ndryshim i vazhdueshëm ndërveprimi. Nga ana tjetër, brenda këtij ndërveprimi, gjatë realizimit të një kurrikule të re kërkohet një qëndrim profesional, krijues dhe humiltues.

Në fund të fundit, sukcesi i një kurrikule të re, ose realizimi i një ndryshimi duhet të vlerësohet nga personeli dhe komuniteti i interesuar për mbarëvajtjen e saj. Këta do të jenë aktorët që do të kenë role të ndryshme gjatë procesit të vlerësimit.

Robert Doll³⁸⁸, në grupin e të interesuarve për ndryshim, përfshin: mësues, administrator, konsulent, nxënës, punonjësit e administratës, profesor universitetesh, prindër, qytetar të zakonshëm, politikanë të interesuar për arsimin.

Pikëpamja e Robert Dollit për çështjen e vlerësimit të kurrikulës përbën një pasurim të mëtejshëm për gjykime dhe hulumtime të thelluara. Doll e përkufizon vlerësimin si “... *përpjekje të gjerë dhe të vazhdueshme për të zbuluar efektet e përdorimit të përmbajtjes dhe të procesit për të realizuar synime të përcaktuara qartë*”³⁸⁹

Ka studiues që vlerësimin e një kurrikule e shohin si një proces që i ndihmon të interesuarit në përfitim të informacionit për të gjykuar pikat e forta dhe ato të dobëta të kurrikulës. Madje mbledhjen e këtyre të dhënave ata i kërkojnë si para zbatimit të kurrikulës (d.m.th. gjatë projektimit dhe hartimit të saj) ashtu edhe pasi ajo vihet në përdorim në duar të mësuesve dhe të nxënësve. Kësisoj, duke e shtrirë vlerësimin në të dy kahjet, mundësohet si *vlerësimi vendimmarrës* ashtu dhe *vlerësimi mësimor*.

Vlerësimi vendimmarrës siguron mbështetje institucionale dhe ligjore duke siguruar të dhëna lidhur me çështje të caktuara të kurrikulës që ka të bëjë me metodologjinë e planifikimit, përmbajtjen e procesit, përcaktimin e standardeve, etj.

Vlerësimi mësimor përcaktohet gjatë dhe pas procesit të zbatimit dhe përqëndrohet kryesisht në gjykimin e arritjeve gjatë vënies në jetë të kurrikulës, në procesin mësimor.

³⁸⁸ Shih më gjerë. Robert Doll. ”Curriculum Improvement: Decision Making and Process” (Përmirësimi i kurrikulës: vendimmarrja dhe procesi)

³⁸⁹ Po aty.

Pra ka të bëjë me atë se sa mirëpritet dhe si interpretohen të dhënat nga mësuesit dhe dretuesit e shkollave.

Orstein dhe Hunkins, duke u përqëndruar tek vlerësimi i kurrikulës së gjuhës amtare, që mund t'i bëhet pas lëvrimit të saj në shkollë, problematikën dhe alternativat i parashtrajnë përmes pyetjeve:

“Në thelb, nëse një shkollë do të kishte një kurrikul të re të arteve të gjuhës, pyetja do të ishte nëse kurrikula përfshin mendimin më të mirë deri më sot lidhur me njohuritë mbi përmbajtjen e arteve gjuhësore, organizimin e kësaj përmbajtjeje dhe paraqitjen e saj. A do ta vlerësonin me “notën e lartë” kurrikulën specialistët e gjuhësisë, të hartimit, të gramatikës dhe të komunikimit?”.

Këtë pyetje për kurrikulën e gjuhës amtare ata e trajtojnë si “*çështje të vlerës thelbësore*” të saj, ndaj e pasojnë me një pyetje tjetër: “*Për çfarë është e mirë kjo kurrikul?*”. Tashmë kjo pyetje ka të bëjë me “*vlerën funksionale*” të kurrikulës. Dhe i pari që mund t'i japë përgjigje kësaj pyetje me karakter funksional është mësuesi.

Mësuesi, gjatë punës në klasë, përmes indikatorëve përkatës, mund të gjykojë në radhë të parë, nëse programet dhe tekstet përmbushin dhe trajtojnë synimet dhe objektivat e parashikuara. Këtu shtrohet edhe çështja nëse kurrikula e parashikuar i ruan orientimet metodologjike të përmbajtjes, mundësitë e gjetjes së burimeve dhe materialeve didaktike, veprimtaritë dhe metodat e sugjeruara, etj.

Nga ana tjetër disa teoricienë të kurrikulës së gjuhës amtare, që e kundrojnë problematikën nën dritën e teorisë bihevioriste, e vënë theksin në sigurimin e të dhënave për arritjet e nxënësve për formimin e shprehive komunikative gjatë krahasimit me programet dhe tekstet pararendëse. Me fjalë të tjera, të vlerësosh në mënyrë krahasuese do të thotë të marrësh informacion mbi ecurinë e programit duke shtuar pyetje, nëse gjenden rrugë alternative për ta bërë procesin mësimor më të mirë, për të përmirësuar arritjet e nxënësve ose për të përfshirë nxënësit më shumë në të mësuarit aktiv.

4.2. Procesi i vlerësimit

Të vlerësosh një kurrikul apo një tekst shkollor do të thotë të përcaktosh vlerat për të gjithë përbërësit, për raportet midis pjesëve, të identifikosh anët e forta dhe anët e dobëta të tij, në fund të fundit është një përgjigje për pyetjen: “Sa e mirë dhe sa e përshtatshme është kurrikula?” Shumë studiues dhe specialist të arsimit e “*mendojnë vlerësimin si vendimtar në mbarëvajtjen e arsimit dhe të programeve të tij.*”³⁹⁰

Sot edhe në shkollën tonë është rrënjësuar mendimi që informacioni për vlerësimin e kurrikulës duhet të përcillet dhe të bëhet pronë e komunitetit, e publikut që interesohet për mbarëvajtjen e shkollës. Prindërit duhet të kenë informacion për cilësinë e arsimit të fëmijëve, të dinë çfarë po mësojnë nxënësit, çfarë shprehish mund të demonstrojnë ata.

³⁹⁰ Orshtein,A “*Kurrikula bazat, parimet dhe problemet*” Tiranë 2003. f.472.

Ornshtein-i e përkufizon vlerësimin si “një proces ose grup procesesh që realizojnë njerëzit për të mbledhur të dhëna për një kurrikul në përgjithësi ose për një tekst në veçanti”. Këtë ide e pasuron më tej Gerard-i që problematikën e përgjithshme dhe vlerësimin e kurrikulës i vendos në dy nivele: a. vlerësimi i cilësisë së programeve dhe teksteve dhe të përdorimit të tyre, b. vlerësimi i dijeve të fituara nga nxënësit.³⁹¹

Në nivelin e parë Gerard-i e përqëndron vemendjen në vlerësimin kritik të kurrikulës, për efektivitetin e saj, për kushtet e përdorimit, për zbatimin në praktikë të tekstit. Në nivelin e dytë vlerësohen dijet e fituara nga nxënësit. Këtu problemi shtrohet se sa janë të mjaftueshme në kurrikul problemet e vlerësimit të dijeve të fituara nga nxënësit, sa janë vlerësuar këto dije në mënyrë efektive, sa përpjekje bëhen për plotësimin e mangësive.

Nëpërmjet mbledhjes së të dhënave për anët e forta dhe të dobëta specialistët e kurrikulave mundësojnë rishikimin dhe riorganizimin e kurrikulës, krahasojnë dhe vlerësojnë zbatimin e saj në praktikë.

Për të vlerësuar një kurrikul parësore është vlera e saj funksionale. Pra kurrikula e planifikuar duhet të matet me synimet dhe objektivat e përcaktuar në program. Në theb specialistët gjykojnë nëse ajo, që është planifikuar në program, trajton synimet dhe objektivat e përcaktuara. Gjithashtu, për vlerën funksionale të kurrikulës vemendja duhet të përqëndrohet nëse konceptet, që janë planifikuar në kurrikul, mund të realizohen dhe deri në ç’masë mund të realizohen ato.

Për përcaktimin e rrugëve të vlerësimit të kurrikulës Gerard-i i referohet De Ketele-së, që veçon se “të vlerësosh do të thotë: të mbledhësh sasi informacioni mjaft të përshtatshëm, të saktë dhe të besueshëm dhe të përcaktosh shkallën e përputhjes së këtij informacioni me tërësinë e kritereve që përmbajnë objektivat e vendosura në fillim ose që mund të jenë modifikuar gjatë rrugës, me qëllim që të merren vendimet përkatëse”.³⁹²

Në thelb vlerësimi është një veprimtari metodologjike që nuk lidhet me një përmbajtje të veçantë. “Vlerësimi ka për qëllim të përgatisë marrjen e vendimeve përkatëse”.³⁹³ Gjykimet dhe përfundimet për një kurrikul nuk duhet të ngrihen në baza empirike me kritere anësore. Vlerësimi është një proces i qëllimshëm, sistematik, i bazuar në një hulumtim kritik dhe shkencor, që ka në qendër konceptin “vlerë”.

Teoricienët e kurrikulave besojnë se kohë pas kohe duhet të hartohen kurrikula të reja, sepse “kurrikula duhet të emancipojë nxënësit që janë shtypur nga shoqëria në përgjithësi dhe nga kurrikula në veçanti”.³⁹⁴ Por, pyetja nëse programi i ri është më i mirë sesa ai që do të zëvendësojë, është kryesore për një metodë vlerësimi që përmban theksin kritik-emancipues.

Kurrikulat e reja krijohen dhe hartohen si rrjedhojë e kushteve të caktuara të zhvillimit historiko-shoqëror të një vendi. Ato duhet të kenë vulën e kohës dhe natyrisht duhet të shqyrtohen në vlera krahasuese me kurrikulat e mëparshme.

³⁹¹ Shih më gjerë Gerard. F, “Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore” Tiranë 2003. f.101

³⁹² Gerard. F, “Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore” Tiranë 2003. f.102

³⁹³ Po aty.

³⁹⁴ Orshtein,A “Kurrikula bazat, parimet dhe problemet” Tiranë 2003. f.474

Gerard-i e zhvillon më tej idenë e De Ketele-së,³⁹⁵ duke gërshetuar teorinë e “sistemeve” me “elementet e manaxhimit”. Këta studiues tregojnë interes jo vetëm për cilësinë dhe vlerat e kurrikulës, por për ta, e rëndësishme është mbledhja e të dhënave që mundësojnë gjetjen e gjykimeve dhe përfundimeve mbi ecurinë e nxënësve gjatë përdorimit të kurrikulës. Përdorimi i metodave që lejon të vëzhgohet drejtpërdrejt puna dhe aftësimi e nxënësve, nuk mund të ndahet nga vlerësimi i përgjithshëm i kurrikulës, sepse në fund të fundit, ajo që na intereson është të dimë nivelin e arritjeve të nxënësve. Kjo do të thotë se studiuesit e kurrikulave:

- duhet të vlerësojnë arritjet e nxënësve për të zbuluar sukseset apo dështimet e tyre:

- duhet të vlerësojnë përshtatjen e teksteve dhe programeve me synimet dhe objektivat e lëndës:

- duhet të vlerësojnë nivelin e zotërimit nga ana e mësuesve të materialit të tekstit për të parë nevojën e organizimit të veprimtarive kualifikuese, etj.

4.3 Vlerësimi me teste.

Rezultatet e provimeve, qoftë edhe ato që realizohen me qëllime studimi, me një shtrirje të caktuar në kohë dhe hapësirë, janë tregues të rëndësishëm për një kurrikul, por jo vendimtare dhe përfundimtare. Për të vlerësuar një kurrikul ka shumë faktorë të brendshëm dhe të jashtëm. Testimet, qofshin këto kombëtare apo zonale, shërbejnë për të mbledhur të dhëna për të parë progresin e nxënësve, zhvillimin e shprehive dhe aftësive të tyre në një kurrikul të caktuar.

Disa shtete përdorin teste të standardizuara për të bërë vlerësime kombëtare, disa të tjerë përdorin portofole, detyra formuese dhe forma të tjera vlerësimi.

Orshtein-i ka përshtatur dhe ballafaquar dy mënyra vlerësimi të ideuara fillimisht nga Dennis Uolf dhe Sean Reardon³⁹⁶: *vlerësimin alternativ* dhe *vlerësimin tradicional*.

VLERËSIM ALTERNATIV	VLERËSIM TRADICIONAL
Eksperiment, debat, portofolet, produktet e nxënësve	Teste me zgjedhje, teste plotësimi, ese.etj.
Gjykimi vlerësues mbështetet në vëzhgimin dhe gjykimin subjektiv, por profesional	Gjykimi vlerësues mbështetet në mbajtjen shënim në mënyrë objektive të rezultateve
Përqëndrimi tek një nxënës i veçantë duke patur parasysh të mësuarit e tij	Përqëndrimi më shumë në rezultatin e nxënësit, në krahasim me rezultate e nxënësve të tjerë.
Vlerësuesit i jepet mundësia të krijojë një ngjarje vlerësimi lidhur me një individ ose grup	Vlerësuesit i jepet mundësia t’i paraqesë njohuritë e nxënësit vetëm në formën e pikëve.
Vlerësimi ka prirje të jetë individualizues	Vlerësimi ka prirje të jetë përgjithësues
Jepen të dhëna që lejojnë veprimin kurrikular	Sigurohen të dhëna në mënyrë që pengojnë veprimin kurrikular
Nxënësve u krijohet mundësi të marrin pjesë në vlerësimin e tyre	Ekziston prirja që vlerësimi të vendoset nën suazën e mësuesit ose të një force të jashtme

³⁹⁵ Gerard, F, “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore*” Tiranë 2003. f.103

³⁹⁶ Orshtein,A “*Kurrikula bazat, parimet dhe problemet*” Tiranë 2003. f.474

Vlerësimet e standardizuara kanë për qëllim të përmirësojnë arritjet e nxënësve dhe mund të tregojnë progresin që ata kanë bërë pas hartimit të kurrikulave të reja.

Mund të shtrohet pyetja: Ç' teste përdoren për vlerësim? Në shkollat tona kemi një përvojë për përdorimin e testeve të bazuar në “normë” ose teste referimi. Këto teste përcaktojnë nivelin relativ të nxënësve dhe krahasojnë një vëllim njohurish dhe konceptesh, në vëllim kohe. Kështu krahasohen klasat, grupmoshat, shkollat etj. Këto janë tregues të një niveli relativ të nxënësve, por që nuk bazohen në standarde.

Mësuesit tanë me tepër parapëlqejnë teste të bazuara në normë referimi, pasi këto janë instrumente vlerësimi me një shpërndarje të pranueshme dhe të krahasueshme, për të parë shtrirjen normale të pikëve.

Standardet lidhen me synimet dhe objektivat e kurrikulës në nivel kombëtar. Në këtë këndvështrim mësuesi ose shkolla, në një farë mënyre, vihet para një përgjegjësie, duke i krahasuar rezultatet e tyre me të përgjithshmet. Kjo vjen kur përdoren teste me kritere referimi, të bazuara në standarde.

Vlerësimi me teste të standardizuara në lëndën e gjuhës shqipe është nevojë e kohës për të krahasuar dhe interpretuar në periudha të caktuara qëndrueshmërinë e koncepteve gjuhësore dhe letrare.

Në qoftë se një procedurë vlerësimi është e standardizuar, atëherë e kemi më të lehtë për të interpretuar dhe për të bërë krahasimin e arritjeve.

4.4. Objekti i testimit dhe realizimi

Për të vlerësuar në mënyrë përshkruese dhe statistikore arritjet e nxënësve në lëndën e gjuhës shqipe, zhvilluam në 22 shkolla të rrethit të Vlorës një provim me një nivel mesatar, me një plan të detajuar dhe mbështetje institucionale (nga DAR – Vlorë).

U testuan 466 nxënës të klasës IX të 22 shkollave. Nga këto 17 shkolla të qytetit dhe 5 shkolla fshati. Koha e realizimit të provimit ishte 60 minuta. Testi u zhvillua në prag të mbylles së semestrit të parë dhe ngërthen njohuritë më kryesore gjuhësore dhe letrare që përmbledh objektivat e vlerësimit nga klasa VI – IX.

Lënda : Disa të dhëna për rezultatet e testit për SEM. I zhvilluar në shkollat 9-vjeçare

Nr.	SHKOLLA 9- vjeçare	Lënda	Kl.	Mësuesi i lëndës	Testi		Sem. I		Diferenca
					%	cil.	%	cil.	
1	" Lef Sallata "	Gjuha shqipe	IX-	M. Muhameti	100	8.3	100	7.6	
2	"24-Maj"	Gjuha shqipe	IX-	B. Levani	82	6.9	84	6.3	
3	" Muço Delo"	Gjuha shqipe	IX-	A. Ibrahim	100	7	78	6.2	
4	"Ismail Qemali"	Gjuha shqipe	IX-	M. Dautaj	97	6.9	96	6.9	
5	"Jani Minga "	Gjuha shqipe	IX-	V. Licaj	95	7.3	100	7.5	
6	"Avni Rustemi"	Gjuha shqipe	IX-	J. Kasaj	100	7.2	93	7.2	
7	"15 Tetori"	Gjuha shqipe	IX-	D. Bylikbashi	78	6.4	90	6.3	
8	"Musa Çakërri"	Gjuha shqipe	IX-	F. Gërbi	95	7.2	100	7.6	
9	"4- Heronjt"	Gjuha shqipe	IX-	E. Hania	93	6.6	93	6.6	
10	"Teli Ndini"	Gjuha shqipe	IX-	V. Lilaj	89	6.3	100	6.3	
11	"Rilindja"	Gjuha shqipe	IV-	V. Zaho	100	7.4	100	7.1	
12	Ibrahim Kushta "	Gjuha shqipe	IX-	A. Mucaj	100	6	94	6.8	
13	" Zenel Muro"	Gjuha shqipe	IX-	P. Bej	100	6.1	81	5.6	
14	"28-Nëntori"	Gjuha shqipe	IX-	A. Rushiti	92	6.7	85	7.3	
15	" Zigur Lelo "	Gjuha shqipe	IX-	J. Haskaj	88	7.2	93	5.9	
16	" Naim Frashëri	Gjuha shqipe	IX-	M. Xhaxho	100	7	90	7	
17	"M. Posio"	Gjuhë shqipe	IX	A. Rushiti	92	6.7	100	6.7	
18	Selenicë	Gjuhë shqipe	IX	P. Laja	89	6.1	85	6.1	
19	Kotë	Gjuhë shqipe	IX	M. Shakaj	86	6.4	78	6.3	
20	Noviselë	Gjuhë shqipe	IX	M. Spiro	92	6.6	100	7	
21	Orikum	Gjuhë shqipe	IX	K. Rukaj	81	6.2	80	6.4	
22	Llakatund	Gjuhë shqipe	IX	Z. Bashmili	93	7.5	89	6.8	
	Gjithsej				92.6	6.8	87.6	6.9	

Komente:

Testi është ndërtuar në dy pjesë: pjesa e parë kontrollon njohuritë letrare (9 pyetje) dhe pjesa e dytë (12 pyetje) kontrollon njohuritë gjuhësore.³⁹⁷

Testi ka të përcaktuara qartë:

³⁹⁷ Shih testin në pjesën "Shtojcë" të punimit.

- linjat dhe nënlinjat e lëndës,
- nivelet e taksonomisë së Blumit,
- raportet midis llojeve të pyetjeve: me zgjedhje apo ese.
- grupimin e objektivave,
- shpërndarja e pyetjeve sipas tabelës së specifikimit.
- Saktësimi i pikëve dhe përgatitja e skemës së vlerësimeve.

4.4.1 Linjat dhe nënlinjat që janë përfshirë në test

Linjat dhe nënlinjat	Përqindja
1. morfologji	15%
2. sintaksë	25%
3. leksikologji	12%
4. fjalëformim	8%
5. drejtshkrim	5%
6. shkronja e madhe	2%
7. shenjat e pikësimit	3%
8. të shkruajmë	30%

4.4.2. Shpërndarja e kërkesave sipas tre niveleve të taksonomisë

Linjat	Njohja/kuptuarit	Zbatimi	Analiza/sinteza	%
Morfologji	x	x	x	15%
Sintaksë	x	x	x	25%
Leksikologji	x	x		12%
Fjalëformim		x	x	8%
Drejtshkrim		X		10%
Të shkruajmë	x	x	x	30%
Gjithsej	30%	45%	25%	100%

Pyetjet janë hartuar të mbështetura në objektivat e vlerësimit. Nxënësit u vlerësuan për aftësitë morfosintaksore, fjalëformuese, drejtshkrimore, për të bërë shdërrime brenda fjalisë, për të zëvendësuar shprehjet frazeologjike, për të përcaktuar klasën dhe kategoritë gramatikore, për të krijuar fjali, për të realizuar shkrimi me shumëllojshmëri qëllimesh, për të përfshirë detaje gjatë ilustrimit dhe zhvillimit të ideve, për të parashtruar përfundime logjike për lidhjet shkak-pasojë etj.

Në pjesën e pyetjeve të leximit letrar gërshetohen pyetjet objektive me ato me plotësim. Për linjën “Të shkruajmë” nxënësit u ballafaquan me dy situata: si mund të vazhdohet ngjarja për të dhënë një përfundim sipas dëshirës dhe të argumentojnë mendimin duke sjellë detaje nga fragmenti.

4.4.3. Disa të dhëna dhe rezultate

Përqëndrimi më i madh i nxënësve që u testuan është në qytet: 346 nxënës, ndërsa në fshat 120 nxënës. Nga 40 pikë maksimale që ka testi, rreth 62% e nxënësve fituan mbi

25 pikë. Përqindja e gjithë nxënësve të testuar është 92,6% dhe nota mesatare 6.8. Diferenca nga nxënësit e fshatit është e vogël - 4% dhe cilësi -0,1.

Vetëm 22 nxënës ose 4% fituan notën 10, ndërsa me notën 4 u vlerësuan 34 nxënës ose 7.2

TABELË
e vlerësimit me notë të ndarë fshat / qytet

Nr	Nota	Nxënës në fshat	Nxënës në qytet	Gjithsej
	4	14	20	34
	5	22	41	63
	6	25	81	106
	7	18	90	108
	8	15	83	98
	9	11	55	66
	10	4	18	22

4.4.4. Zotërimi i njohurive sipas niveleve

- 83,7% e nxënësve kanë aftësi për të dalluar idenë kryesore të pjesës letrare.
- 56% e nxënësve përcaktojnë alterantivën e duhur në ushtrimet me zgjedhje të shumëfishtë.
- 82.7% e nxënësve gjejnë kuptimin e figurshëm të fjalëve.
- 77% e nxënësve krijojnë shprehje të figurshme.
- 53% e nxënësve dinë të përcaktojnë klasat e fjalëve.
- 60.9% e nxënësve i argumentojnë mirë mendimet e tyre.
- 52% e nxënësve portretizojnë me detaje personazhet.
- 68.6% e nxënësve dallojnë kohën dhe mënyrën e foljeve.
- 52.2% e nxënësve dallojnë trajtën e shkurtër.
- 47.8% e nxënësve i përdorin mirë shenjat e pikësimit.
- 39,1% e nxënësve e përfundojnë me logjik ngjarjen.
- 43.5% e nxënësve i ilustronjë me detaje mendimet e tyre.
- 32,6% e nxënësve argumentimin e përgjigjeve e parashatrojnë me strukturë sintaksore të paqartë.
- 41% e nxënësve nuk dallojnë kohën e ardhme të së shkuarës.
- 39.2% e nxënësve përdorin fjali pa kuptim.
- 56,4% e nxënësve kanë mangësi në bukurshkrim.
 - nuk respektojnë paragrafët.
 - nuk ruajnë raportet midis shkronjave.
 - përdorin pa vend shkronjën e madhe të shtypit brenda fjalës.
 - përdorin gabimisht: *o* për *a*, *h* për *k*, *l* për *b*, *r* për *v* etj.

PËRFUNDIME

Para hartuesve të kurrikulës së gjuhës amtare dalin shumë pyetje të shtruara për zgjidhje. Sigurisht që përmbajtja e kurrikulës është parësore: konceptet që do të përfshihen për të mësuar, si do të parashtrihen dhe do të organizohen ato, përvojat dhe pasurimi i mësimdhënies dhe i nxënies.

1- Studiuesit dhe didaktët bashkëkohor nuk e shohin si statike hartimin dhe zhvillimin e kurrikulës së gjuhës amtare. Një kurrikul e hapur, me një pjesëmarrje sa më të gjerë vendimarrjeje shfrytëzon alternativa dhe mundësi në tërësinë e elementeve të saj.

2- Përmbajtja e kurrikulës së gjuhës amtare nuk duhet të jetë thjesht informacioni, por ajo duhet të përfshijë të dhëna që lidhen me interesa të nxënësve dhe të organizohet në mënyrë të tillë për të nxitur të mësuarit aktiv dhe bashkëpunues

3- Kriteri bazë për hartimin e kurrikulës së gjuhës amtare duhet të jetë formimi i qëndrueshëm dhe zhvillimi i aftësive dhe shprehive komunikative

4- Njohuritë shkencore, konceptet gjuhësore dhe letrare duhet të integrohen drejt përvojave personale, pasi disa elemente të përmbajtjes mund të dalin jashtë përvojave të një nxënësi të caktuar. Për rrjedhojë, përvetësimi nga ana e tyre është i vështirë, ndoshta edhe i pamundur

5- Përvoja bashkëkohore ka vërtetuar se kurrikula e gjuhës amtare duhet të reflektojë domosdoshmërinë e një metodologjie të balancuar dhe nuk duhet kuptuar si një zhvillim linear.

6- Procesi i zhvillimit të kurrikulës në përgjithësi, aq më shumë të gjuhës amtare, kërkon mbështetjen për filozofinë e ndryshimit në të gjitha nivelet e arsimit. Integrimi i standardeve në kurrikul është nevojë e kohës, madje imediate. Monitorimi dhe vlerësimi i kurrikulës kërkon ngritjen e kapaciteteve të mësuesve dhe specialistëve.

7- Ndryshimet e herëpashershme të programeve dhe teksteve në strukturë dhe në përmbajtje janë prirë nga gjetje të reja të përcaktimit të synimeve dhe kritereve të kurrikulës. Ka qenë gjithmonë një kërkesë e vazhdueshme për të lehtësuar e mundësuar realizimin e misionit të shkollës për ta zotëruar në një nivel të lartë gjuhën amtare

8- Prirja për të gërshetuar analizën funksionale me analizën formale e gramatikore u bë çështje e ditës për mësuesit për të siguruar përvetësimin në mënyrë të ndërjegjshme, aktive e të qëndrueshme të njohurive gjuhësore.

9- Duke i parë si tregues të dialektikës së zhvillimit të dukurive gjuhësore, të dy kurrikulat e pasviteve nëntëdhjetë kanë synuar një aftësim të nxënësve nga klasa në klasë, që mendimet t'i shprehin të lidhura në mënyrë logjike, saktë gramatikusht, të përsosura në rrafshin stilistik, me intonacion të qartë, me fjalor të pasur.

10- Hartuesit e teksteve pas viteve '90 janë udhëhequr nga parimi "*gramatika nëpërmjet tekstit*". Përzgjedhja e tekstit në krye të mësimin ia lehtëson punën mësuesit. Paraqitja e formave gramatikore dhe e koncepteve gjuhësore nëpërmjet një teksti ose gjuhës në funksion nuk është qëllim në vetvete, por pasqyrë e efektit të komunikimit.

11- Në kurrikulën e gjuhës shqipe të pasviteve '90 vërehet fryma e re e raportit kompetencë gramatikore – kompetencë gjuhësore (komunikative). Siç parashtrua më lartë edhe në tekstet e këtyre viteve mësohen konceptet morfologjike, sintaksore,

leksikore dhe fonetike, mëshohet në çështjet drejtshkrimore dhe njohjen e shenjave të pikësimit, por këto nuk shikohen jashtë kompetencës komunikative. Ato janë parë të lidhura pazgjidhshmërisht. Kompetenca gramatikore është njëra anë. Ajo pajis nxënësit me normat dhe korrektësinë gjuhësore, me strukturat tipike dhe abstrakte të shprehjes alternative. Pa dyshim nxënësit do të njihen me konceptet gramatikore. Abstraksioni gjuhësor do të rritet dhe do të rimerret me hierarki konceptesh gramatikore dhe letrare, për struktura të fjalës dhe të fjalisë, për zgjerime, shkurtime ndryshime apo shndërrime.

12- Në planin më të përgjithshëm janë të dallueshëm disa nivele konceptimi për parashtrimin e njohurive gjuhësore dhe letrare. Në këto tekste zenë vend realisht aftësitë për të krijuar një sistem të menduari gjithpërfshirës, bashkëpunues, nxitës për analiza dhe sinteza, argumentues dhe krahasues. Nxënësit nuk nxitën për riprodhim mekanik, çka kufizon zhvillimin e aftësive njerëzore, por drejtohen për t'u identifikuar, për t'u zhvilluar dhe për të parë prirjet dhe talentet e tyre

13- Në pikëpamjen strukturore bashkëlidhja dhe integrimi vërehen jo vetëm në ndërthurjen dhe shtrirjen organike të linjave dhe nënlinjave, por aty krijohen lidhje të drejtpërdrejta me historinë, artin, edukatën shoqërore etj. Lënda e përzgjedhur nuk qas veprimtari të shkëputura, p.sh. lexim, njohuri gjuhësore, shkrim, por nxit interesat e nxënësit për të zgjeruar konceptet në përshtatje me nevojat për të përballuar jetën.

14- Autorët e teksteve alternative kanë bërë një punë të kujdesshme. Ata kanë mundur të pasqyrojnë arritjet më të mira të gramatikave shkollore të mëparshme, kanë harmonizuar dhe integruar natyrshëm konceptet morfologjike, sintaksore, leksikore, fonetika, fjalëformuese, drejtshkrimore me fusha të tjera si: *sociolinguistikën dhe kulturën e gjuhës në përgjithësi*

15- Konceptimi i gjymtyrëzimit të përbërësve të fjalisë që sot vështrohet si bashkëkohor zë vend të mjaftueshëm edhe në tekstet e sotme alternative të gjuhës shqipe. Megjithatë mjaft koncepte janë paraqitur sipas modeleve të gramatikave të mëparshme

16- Objektivat e linjave dhe të nënlinjave janë parashtruar me një sintezë gjuhësore, me modalitet mundësie dhe detyrimi. Për ta vënë në nivel zbatimi konceptin e përgjithshëm të një qëllimi për një grup temash apo të një linje, hartuesit kanë përzgjedhur fjalinë e përbërë kundrinore

17- Hartuesit e kukrrikulës së gjuhës shqipe kanë pranuar dhe kanë përdorur në mënyrë shkencore taksonominë e Blum-it si një mjet analizues shumë të vlefshëm. Vlerat praktike të taksonomisë së Blum-it janë të prekshme dhe të matshme, madje mund t'i quajmë si elemente paraprirës të reformës që po kryhet në sistemin tonë arsimorë

18- Në tekstet të kurrikulës alternative është pasqyruar një lëndë të bollshme gjuhësore dhe letrare, që ngacmon fantazinë e nxënësve dhe e vë mësuesin në situata krijuese. Gjithsesi, për të përshtatur dhe integruar njohuritë gjuhësore dhe letrare në radhë të parë duhet të ndryshojë mendësia e mësuesve, por duhet familjarizur edhe nxënësit, të cilët duhet të mësojnë gradualisht të zgjidhin detyra që kërkojnë mundësi gjetjeje dhe operacione praktike.

19- Përzgjedhja dhe mënyra e parashtrimit të koncepteve gjuhësore dhe letrare mund të nxitë por edhe mund ta pengojë integrumin e dijeve të fituara. Në procesin e paraqitjes dhe të kompozimit të çdo teme mësimi është e domosdoshme lidhja dhe varësia e koncepteve të reja me ato të njohura më parë. Në çdo tekst mund të matet dhe të vlerësohet niveli i përgatitjes për integrimin e njohurive të fituara

Gjithsesi, zgjedhja e modeleve dhe e tipave ushtrimorë të propozuar dhe të argumentuar në këtë paraqitje si risi, çështja e kushteve gjuhësore, përshtatja morfosintaksore, si edhe qasjet psiko-pedagogjike që lidhen me to, nuk paraqesin veprimtari të mbyllura në vetvete. Ka të ngjarë se këto problematika do të vazhdojnë të tërheqin vemendjen dhe interesin jo vetëm të hartuesve dhe të lëvruesve të kurrikulës së gjuhës amtare, por edhe të zbatuesve e të mësimdhënësve të kësaj lënde.

20- Siç u parashtrua në këtë trajtesë alternativat dhe modelet të cilat përzgjidhen, interpretohen, plotësohen, kombinohen, mund të jenë të larmishme dhe vërshuese, siç është i ndërlikuar vetë organizimi i kurrikulës së gjuhës. Nga ana tjetër, këto teknika, që janë të drejtuara nga produkti, e shohin rezultatin si një sfidë për masën e gjërë të nxënësve, si një lloj motivimi dhe angazhimi të mëtejshëm.

21- Përzgjedhja e studiuar e llojeve të ushtrime dhe detyrave për nxënësit, me teknika të veçanta për të interpretuar informacionin, me kombinime të mundshme e të domosdoshme, duke e shndërruar veprimtarinë mësimore si një lojë gjuhësore, me një këndvështrim zhvillimor, paraqet komponentin më të rëndësishëm të qasjes racionale dhe krijuese, në një njësi mësimore, larg shablloneve tradicionale, por përmes modelit të përqëndruar të nxënësi. Qasjet krijuese të këtyre modeleve përbëjnë një prurje në strukturimin organizativ të orës së mësim, nën dritën e objektivave dhe të aspekteve të tjera të konceptit, duke i paraqitur kërkesat në mënyrë të kursyer dhe me një ekonomi gjuhësore të lidhur. Gjithçka është drejtuar nga produkti, me vlerësimin se, cila alternativë do tregohet optimalisht më aktivizuese, cilat mënyra do ta formojnë gjuhësisht nxënësit, për t'i prezantuar ata si lëvrues të shkathët dhe komunikues të kulturuar.

22- Pavarësisht nga pikënisja, kompetencat apo këndvështrimet, në të gjitha këto modele dhe variante ushtrimesh, detyrash apo pyetjesh, që lidhen me përbërësit morfosintaksorë, me strukturimin dhe rindërtimin e tyre, janë të sugjerueshme dhe të zbatueshme njëkohësisht, ndërsa janë veçanërisht nxitëse në krijimin e një mjedisi gjuhësor dhe përmbajtësor.

23- Zgjedhja e modelit ndikohet edhe nga mënyra e orientimit, nga këndvështrimi i planifikimit të kurrikulës, nga filozofia e zhvillimit dhe nga prirjet e kohës në përgjithësi, ndaj dhe sukcesi ndahet aty, te kombinimet konkrete të tyre, si pjesë dhe komponent i rëndësishëm për arritjet e objektivave të orës së mësim. Është pranuar katërcipërisht tashmë se sukcesi i gjithë veprimtarisë mësimore do të varet shumë nga strukturimi i tërësishëm i orës së mësim me të gjithë komponentët e tërthortë e të drejtpërdrejtë të saj, duke ruajtur baraspeshat; domethënë, brenda dinamikës së vullshme të prurjeve teorike dhe praktike të kohëve të fundit, mësuesi duhet të dijë të përzgjedhë teknikat dhe strategjitë parësore, në kahjen e një mësimdhënieje të drejtpërdrejtë.

24- Pikëpamjen e përvetësimit dhe të përdorimit në përgjithësi të sistemeve dhe nënsistemeve gjuhësore nga ana e nxënësve, në kurrikul, i kemi parë si nevojë e një lidhjeje të natyrshme të tradicionales kundërjet ideve të së ardhmes. Grupimet leksiko-semantike krijojnë mikrosisteme dhe shtresime të caktuara që nevojiten për përgatitjen e nxënësve për botën e së nesërme. Kurrikula e sotme e gjuhës shqipe, edhe për problemet e leksikut dhe zhvillimit të të folurit mbart arritjet më të mira të deritanishme në këtë fushë. Modelet janë trashëguar duke iu përmbajtur një përpunimi të programuar të njohurive nga klasa në klasë për disiplina të tilla si: leksikologji, fjalëformim, sintaksë, stilistikë...

Dukuritë dhe problematikat e leksikut në tekstet e gjuhës shqipe gjallojnë në dukje “të fshehura” brenda shtresimeve të teksteve letrare të përzgjedhura dhe në këtë vështrim, pasurimi dhe përshkallëzimi i tij duket i rastësishëm, i paorganizuar, i mbyllur, ku nuk mund të ndërhyhet.

Gjithsesi, koha kërkon nivel më të lartë dhe vemendje më të mprehtë për një cilësi më të dukshme të teksteve mësimore të gjuhës shqipe në të gjithë komponentet, duke iu nënshtruar një studimi më të hollësishëm, përfshirë këtu edhe çështjet e njësisë leksikore, për një begatim më të madh shprehës nga ana e nxënësve, me ngjyrime stilistike të reja nga brumi i shqipes, duke penguar kështu edhe futjen e elementeve të huaja që mund të vërehen aty-këtu.

BIBLIOGRAFI

- Agalliu, F, Dodi, A, Dizdari, I,** “*Libri i gjuhës shqipe*” për klasën VI. Tiranë 1974
- Angoni, E.** “*Revista pedagogjike*”, nr. 6, 1969,
- Beci, B. Bubani, L. Gurabardhi, Z.** “*Gjuha shqipe 5*”. Tiranë 1998.
- Beci, B. Bubani, L. Gurabardhi, Z.** “*Gjuha shqipe 6*”. Tiranë 1998.
- Beci, B. Bubani, L. Gurabardhi, Z.** “*Gjuha shqipe 7*”. Tiranë 1998
- Beci, B, Bubani, L, Gurabardhi, Z.** “*Gjuha shqipe 8*”. Tiranë 1998
- Biehler, Robert, Jack Snouman,** “*Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie*”, Tiranë 2004
- Bruner, Yeromi.** “*The process of edukacion*” (procesi i arsimit). int.
- Bruner, Yeromi.** “*The process of edukacion*” .N,Y
- Çabej, E.** “*Mbi poezinë e Lazgush Poradecit*”. “Gazeta e re”. nr.3. datë. 22.2.1929
- Çeliku, M.** “*Çështje të shqipes standarde*” Tiranë 2006.
- Daka, P.** “*Bibliografi e studimeve dhe e artikujve për gjuhën shqipe*” (1945-1974) Tiranë 1975.
- Dju, John.** “*Eksperience and edukation*” (Përvoja dhe arsimit) int.
- Doll, Robert.** “*Curriculum Improvement: Decision Making and Process*” (Përmirësimi i kurrikulës: vendimmarrja dhe procesi)
- Duro, A.** “*Sistemet terminologjike në gjuhën e shkencës dhe të teknikës*”. në “Studime mbi leksikun dhe mbi formimin e fjalëve në gjuhën shqipe”. III. Tiranë 1989
- Dhrimo, A, Memushaj, R.** “*Fjalori drejtshkrimor i shqipes*”. Tiranë 2011
- Eliot, Eisner,** “*Zhvillimi krijues i kurrikulës*” N.Y
- Eko, Umberto.** “*Si bëhet një punim diplome*” Tiranë 1997.
- Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe.* Tiranë 1980.
- Gazeta “*Mësuesi*”. 26 dhjetor 2002
- Gazeta “*Mësuesi*” . 21 nëntor 2007
- Gerard, F.M,** “*Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore*”, Tiranë 2003
- Gradner, H,** “*Dimensionet e mendjes*”, Tiranë 2003
- “*Gramatika e gjuhës shqipe 1*”, Tiranë 2002
- “*Gramatika e gjuhës shqipe 2*”, Tiranë 2002
- Grillo, K,** “*Fjalor edukimi*”, Tiranë , 2002
- Gjedia, R,** “*Revista pedagogjike*”, nr. 3. 2002
- Gjedia, R,** “*E ardhmja e korrikulës*”, “*Revista pedagogjike*”, 2, 2006.
- Gjinari, J.** “*Marrëdhëniet e sotme të gjuhës letrare me dialektet*” St. fil. Nr. 1. 1985
- Gjokutaj, M** “*Kurrikula e re e gjuhës amtare, parime kritere, struktura e zbërthime metodike*”, në “*Gjuha shqipe dhe letërsia në fokus të ndryshimeve kurrikulare*”, Tiranë 2005.
- Gjokutaj, M.** “*Didaktika e gjuhës shqipe*” . ShBLU. Tiranë 2009
- Gjokutaj, M, Mërkuri, N.** “*Modele të suksesshme mësimdhënieje*”. Vlorë. 2007
- Gjokutaj, M.** “*Kurrikula dhe shkolla. Gjuhë shqipe dhe lexim letrar*” Tiranë 2003
- Gjokutaj, M, Ballhysa, A, Bishqemi, A.** “*Gjuha shqipe 7*”. Tiranë 2006. “Morava”
- Gjokutaj, M, Ballhysa.** “*Gjuha shqipe 8*”. Tiranë 2007. “Shkronjë pas shkronje”
- Gjokutaj, M, Ballhysa.** “*Gjuha shqipe 9*”. Tiranë 2008. “Shkronjë pas shkronje”

Harris, Ben. “*Supervisory Behavior in education*” Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall. 1985

Harvey, T. “*Checklist for change*” . N Y

Henri Giroux “*Teachers as intellectuals*” (Mësuesit si intelektualë) Bergin end Garvey 1988.

Hirts, Paul. “*Koëledge and the curriculum*”. Boston 1974

I S P. “*Në ndihmë të zbatimit të programeve*” (Për shkollat 8-vjeçare dhe të mesme të përgjithshme).

John Djuj, “*Eksperience and education*” (Përvoja dhe arsimit) N. Y, 1956.

Jubani, Aljula. “*Gramatikat akademike dhe tekstet shkollore*”, në Seminarin ndërkombëtar për gjuhën, letërsinë dhe kulturën shqiptare. Seminarin 30/1.

Jubani, Aljula. “*Shkolla shqiptare, shoqëria shqiptare dhe gjuha shqipe sot*”, në “*Studimë albanologjike, I*” Tiranë 2011.

“*Kriteret për hartimin e programit të gjuhës shqipe 1987*”

“*Këndime për klasë të tretë të shkollave të Shqipnisë*”. Botim i Ministris s’Arsimit. Vlorë 1924

“*Këndime për klasën e tretë të fillores*”. Botim i Ministries s’Arsimit. Shtëpia Botonjëse “Kristo Luarasi”. Tiranë 1935

Kostallari. A. “*Parimet themelore për hartimin e “Fjalorit të Gjuhës së Sotme Shqipe”*” Tiranë 1972.

Kostallari. A, “*Kompozitat ekzocentrike të shqipes si tema fjalëformuese*”, në “*Studime mbi leksikun...*”, I.

Kostallari. A, Dodi. A. etj. “*Fjalori i termave të gjuhësisë*”. Tiranë 1975

“*Korniza kurrikulare*” ISP. 2004

Kolë Koci. “*Mësimi i hartimit*”. Botim i së Përkohshmes “Shkolla Kombëtare”. Botim i Ministris s’Arsimit. Tiranë 1940

Krishan. A. “*Revista pedagogjike*”, nr. 4. 2006.

Krishan. A. *Sistemi kurrikular - potencial i rëndësishëm për zhvillimin e arsimit shqiptar në të ardhmen*, “*Revista pedagogjike*”, nr. 4. 2006.

“*Kurrikula dhe shkolla (Gjuhë shqipe dhe lexim letrar)*”. nr. 5, 2003.

Lloshi. Xh. “*Çështje të stilistikës dhe të kulturës së gjuhës*”. “*Studime filologjike*” nr. 4. 1987.

“*Libër leximi për klasën e katërt*” (toskërisht). Shtëpia Botuese “MARZOCCO” – Firence. Tetuer 1940.

Mato. E, “*Integrimi i standardeve në kurrikul*”, “*Revista pedagogjike*”, 4. 2007.

Memisha, Valter. “*Dukuri semantike gjatë formimit të mbiemrave prejpjesorë në gjuhën shqipe*”. Gjirokastër 1999.

Memisha, Valter. “*Rreth vargut fjalëformues folje – emër veprimi - mbiemër prejpjesor në fjalorët shpjegues të shqipes*”, në “*Leksikologjia shqipe, trashëgimi dhe perspektivë*”. Tiranë, 2005.

Memisha, Valter. “*Studime për fjalën shqipe*”. Tiranë, 2011.

- Memisha, Valter.** “Dukuria e polisemisë të foljet e prejardhura në gjuhës shqipe”, mbajtur në seminarin ndërkombëtar për gjuhën, për letërsinë dhe për kulturën shqiptare. Prishtinë, 2002
- Memushaj. R.** “Gjuhësia Gjenerative”, Tiranë, 2008
- Memushaj. R.** “Shqipja standarde”, Tiranë, 2002.
- Memushaj. R.** “Gjuha dhe letërsia në shkollë, politika, standarde-mësimdhënia dhe të mësuarit” në “Studime albanologjike, I”. Konferenca.Tiranë, 2011.
- Metani, Idriz.** “Rreth shpjegimit të fjalëve të panjohura për nxënësit në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar”, në “Studime albanologjike” I. Tiranë 2010.
- Metani, Idriz.** “Njohuritë nga fusha e leksikologjisë dhe semantikës në tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar”, në seminarin XXX ndërkombëtar për gjuhën, letërsinë dhe kulturën shqiptare.
- Metani, Idriz.** Gazeta “Mësuesi” . 21.11.07
- “Metodika e gramatikës”. Drejtoria e botimeve shkollore. Tiranë 1963
- Mërkuri. N.** “Formimi gjuhësor 2”, Vlorë 2006
- Mërkuri. N.** “Probleme të mësimdhënies”, Tiranë 2004
- Musai.B.** “Metodologji e mësimdhënjes”, Tiranë 2003
- “Në ndihmë të zbatimit të programeve” Tiranë 2000.
- Orlich. Herder.** “Strategjitë e të mësuarit” Tiranë 1995
- Orshtein.A.** “Kurrikula, bazat, parimet dhe problemet” Tiranë 2003.
- Ornstein. A.** “Strategies for effektiv teaching” N.Y. 1990. “Strategjitë për mësimdhënie të efektshme”
- Osmani.Sh.** “Fjalori i pedagogjisë”, Tiranë 1983
- Paparisto, Sotir.** “Parimet dhe methodat e reja mbi këndimin dhe shkrimin. Shkolla Kombëtare. Viti II. Nr 19-20. tetuer-nëntuer 1938. Botuar në “Puna në shkollë”, botim i Ministris s’Arsimit.
- Paul Hirts.** “Kouledge and the curriculum”. Boston 1974
- Programi i shkollës tetëvjeçare. Gjuhë shqipe, lexim letrar. klasa V-VIII. Tiranë 1963
- “Programi i gjuhës shqipe dhe leximit letrar” 1987-1989”
- “Programi i shkollës tetëvjeçare, lëndët shoqërore”. 2000
- “Programi i gjuhës shqipe 9”. Tiranë. 2008
- Petro. R, Pepivani. N, Çerpja. A, Gjokutaj. M.** “Gjuha shqipe 6”. Tiranë 2005. “Albas”;
- Petro. R, Metani. I, Çerpja. A, Vreto. Sh.** “Gjuha shqipe 7”. Tiranë 2006. “Albas”;
- Petro.R, Metani. I, Çerpja. A,** “Gjuha shqipe 8”. Tiranë 2007. “Albas”;
- Petro.R, Metani. I, Çerpja. A,** “Gjuha shqipe 9”. Tiranë 2008. “Albas”
- “Puna në shkollë- shtojcë e së përkohëshmes” Shkolla Kombëtare”. Botim i Ministris s’Arsimit”. Tiranë 1940
- Revista “Arsimi popullor” nr.2.1952.
- “Revista pedagogjike”, nr.4.2006
- “Revista pedagogjike” nr.3.2002
- Reid, Uilljam.** “Parimet bazë të kurrikulës”
- Robert Biehler, Jack Snouman,** “Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie”, Tiranë 2004.
- Rrokaj, Shezai.** “Dy fjalë për hartimin e fjalorit”, në “Çështje të gjuhës shqipe”. Tiranë 2007.

- Rrokaj, Shezai.** “Kurrikula dhe shkolla”, nr. 2. Tiranë. 2002
- Rrokaj, Shezai.** “Këndvështrime për mësimdhëien e gjuhës shqipe dhe letërsisë në shkollë”. “Studime albanologjike” 1. 2011
- Rrokaj, Shezai.** “Studime Albanologjike I”. Universiteti i Tiranës. Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë. Tiranë 2011.
- Rrokaj, Shezai.** “Çështje të gjuhës shqipe 2”. “Shkronjë pas shkronje”. Tiranë. 2009.
- Rrokaj, Shezai.** “Hyrje në gjuhësinë e përgjithshme”. Tiranë. 2000.
- Rrokaj, Shezai.** “Shqipja standarde: çështje të së ardhmes së saj” në St. Alb. nr.2. 2007. “Çështje të gjuhës shqipe”.
- Rrota, J.** “Syntaksa e gjuhës shqipe”. 1944.
- Senge, P.** “Shkollat e të nxënit”, Tiranë 2004
- Skëndaj, L.** “Metodika e gjuhës shqipe” C.U” Vlorë 2008
- Skëndaj, L.** “Teste gjuhë shqipe, lexim letrar”. 6, 7, 8, 9. Tiranë 2008.
- Skëndaj, L.** “Bazat metodologjike dhe strukturore të kurrikulës së gjuhës shqipe” (Mikrotezë në kërkim të gradës “Master në gjuhësi”) Universiteti i Tiranës. 2009.
- “Standardet e arritjes: Gjuhë shqipe, leximletrar” Tiranë 2003
- “Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar”, MASH, Tiranë, 2004.
- Sheperi, I. D.** “Gramatika e sindaksa e gjuhës shqipe”. Vlorë. 1927.
- Shkurtaç, Gj.** “Sociolinguistika”. Tiranë 2003
- Shkurtaç, Gj.** “Si të shruajmë shqip”. Tiranë 2008
- Shkurtaç, Gj.** “Pesha e fjalës shqipe”. Tiranë 2009
- Shkurtaç, Gj.** “Ta duam dhe ta ruajmë gjuhën tonë të bukur”. Tiranë 1998
- Shkurtaç, Gj.** “Të shtojmë kujdesin për gjuhën e skenës”. “Gjuha jonë”, 1, 1984
- Shkurtaç, Gj.** “Kultura e gjuhës”, SHBLU, Tiranë 2006
- Shkurtaç, Gj, Kazazi, Nj, Çiraku, Y.** “Hyrje në metodikën e punës shkencore”. SHBLU 2004.
- Taba, H.** “Curriculum Development, Theori and practice” N.Y. 1962. “Zhvillimi i kurrikulës”.
- Totoni, M.** “Arsimi popullor” nr 6, 1969, f.180
- Thomai, Jani.** “Leksikologjia e gjuhës shqipe”. ShBLU. Tiranë. 1999.
- Thomai, Jani.** “Studimet në semasiologji - detyrë me rëndësi për gjuhësinë tonë”. “Gjuha jonë”. 1/1988
- Uilljam Reid,** “Parimet bazë të kurrikulës”
- Vehbiu, A.** “Tradita dhe risi në zhvillimin e leksikut poetik të shqipes letrare”, në St. fil. Nr. 4 1989.
- Zhei, Gj. Xhafka, N.** “Leximi letrar 6” Tiranë 1991

Abstrakt

Në këtë punim shkencor kemi mëtuar të trajtojmë në gjerësi dhe thellësi 3 elementet më thelbësorë dhe të domosdoshëm të organizimit të kurrikulës së gjuhës shqipe: bazat shkencore, bazat strukturore dhe bazat metodologjike të saj.

Përpos përfundimeve të nxjerra nga hulumtimet dhe krahasimet, nga analizat dhe sintezat; të cilat ravijëzohen gjerësisht në këtë lëvrim, jemi të njëmendtë me studiuesit dhe didaktët bashkëkohorë që, kur flitet për hartimin dhe zbatimin e kurrikulës së gjuhës amtare, problemi nuk duhet parë si një proces statik, përkundraza, kjo është dhe duhet të mbetet si një kurrikul e hapur, me një pjesëmarrje sa më të gjerë vendimmarrjeje, që shfrytëzon alternativa dhe mundësi në tërësinë e elementeve të saj.

Ka të ngjarë se këto problematika do të vazhdojnë të tërheqin vemendjen dhe interesin, jo vetëm të studiuesve dhe të hartuesve të kurrikulës së gjuhës amtare, por edhe të zbatuesve e të mësimdhënësve të kësaj lënde.

Siç u parashtrua në këtë trajtesë, alternativat dhe modelet të cilat përzgjidhen, interpretohen, plotësohen, kombinohen, mund të jenë të larmishme dhe vërshuese, siç është i ndërlikuar vetë organizimi i kurrikulës së gjuhës. Nga ana tjetër, këto teknika, që janë të drejtuara nga produkti, e shohin rezultatin si një sfidë për masën e gjerë të nxënësve, si një lloj motivimi dhe angazhimi të mëtejshëm.

Abstract

This scientific work analyzes the breadth and depth of three essential and indispensable elements of the organization of the Albanian language curriculum: scientific foundations, structural foundations and its methodological basis. Based upon the conclusions drawn from the extensive research and comparisons, the analysis and synthesis, the research confirms the argument of contemporary researchers regarding the design and implementation of Albanian language curricula, since it should not be viewed, as a static process, but instead it should remain an open curriculum, with a wide participatory decision-making, using diverse alternatives and opportunities within the entirety of its elements. These issues will most probably continue to attract the attention and interest not only of the researchers and curriculum developers of Albanian language, but also of the implementers and teachers of this subject. As outlined in this thesis, the alternatives and models which are selected, interpreted, supplemented, and combined, can be varied and open-ended, since the organization of language curriculum is complex. On the other hand, these techniques, viewed the result as a challenge to the students, as well as a kind of motivation and commitment for further work.

