



**UNIVERSITETI I TIRANËS  
FAKULTETI I HISTORISË DHE I FILOLOGJISË  
DEPARTAMENTI I GJUHËSISË**

**Doktoratë**

**FORMIMI I SHPREHIVE TË TË FOLURIT DHE TË TË SHKRUARIT TE  
NXËNËSIT E GRUPMOSHËS 8 -11 VJEÇ DHE SI NDIKOJNË LËNDËT E GJUHË-  
LEXIMIT NË KËTË FORMIM**

**Disertanti  
Ma. Aurela BASHA**

**Udhëheqësi  
Prof. dr. Abdulla BALLHYSA**

**TIRANË, 2015**

DISERTACION

PËRGATITUR NGA AURELA BASHA

PËR MARRJEN E GRADËS SHKENCORE “DOKTOR”

SPECIALITETI “DIDAKTIKË”

**FORMIMI I SHPREHIVE TË TË FOLURIT DHE TË TË SHKRUARIT TE  
NXËNËSIT E GRUPMOSHËS 8 -11 VJEÇ DHE SI NDIKOJNË LËNDËT E GJUHË-  
LEXIMIT NË KËTË FORMIM**

UDHËHEQËS SHKENCOR: PROF. DR. ABDULLA BALLHYSA

Mbrohet më,.....përpara jurisë

1. \_\_\_\_\_ (kryetar)

2. \_\_\_\_\_ (anëtar)

3. \_\_\_\_\_ (anëtar)

4. \_\_\_\_\_ (anëtar)

5. \_\_\_\_\_ (anëtar)

## **DEKLARATË PERSONALE**

Deklaroj me përgjegjësi të plotë se ky punim është një punë e kryer vetëm prej meje dhe për realizimin e tij nuk kam përdorur asnjë burim tjetër, përveç burimeve të cituara.

Aurela Basha

## ***MIRËNJOHJE***

I jam mirënjohëse **prof. dr. Abdulla Ballhysës** për bashkëpunimin, mbështetjen dhe drejtimin profesional në hartimin e këtij punimi, gjatë këtyre viteve.

I jam mirënjohëse të gjithë kolegëve të **Departamentit të Gjuhësisë të FSHH, në UE “A. Xhuvani”** për sugjerimet dhe mendimet e vlerata në emër të një kërkese të vazhdueshme ndaj cilësisë së punës kërkimore dhe shkencore.

I jam mirënjohëse drejtueses së **Departamentit të Gjuhësisë të FHF, në UT, prof. dr. Aljula Jubanit** dhe profesorëve të këtij departamenti, që na nxitën e mbështetën në rrugëtimin tonë kërkimor e shkencor, që zë fill në studimet e nivelit Master.

I jam shumë mirënjohëse, gjithashtu, atyre që më ofruan burimin dhe lëndën kryesore të këtij punimi, **mësuesve** dhe **nxënësve** të shkollave të ndryshme të Ciklit Fillor të rrethit të Elbasanit, Gramshit, Tiranës, Durrësit, Lushnjës, Kavajës etj.

***Ju falemi nderit!***

## **Pasqyra e lëndës**

### **I. Hyrje**

0.1 Përligjja e punimit	f. 8
0.2 Objekti dhe qëllimi i punimit	f. 10
0.3 Metodologjia e kërkimit	f. 12
0.4 Baza teorike e punimit	f. 13

### **II. Ndërtimi i punimit** f. 14

#### **Kapitulli i parë**

#### **QËNDRIME DHE PRURJE TEORIKE TRADICIONALE E BASHKËKOHORE**

1.1 Trajtime teorike mbi përfitim dhe mësimin e gjuhës te fëmijët	f. 21
1.2 Prurje konceptore në lëmë të disiplinave të zbatuara mbi mësimin dhe nxënien e gjuhës te fëmijët	f. 26
1.3 Trajtime didaktike. Tradicionalja kundrejt bashkëkohores	f. 29
1.3.1 Trajtimi tradicional i mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë	f. 31
1.3.2 Trajtimi bashkëkohor i mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë	f. 32
1.4 Qasje terminologjike mbi disa koncepte gjuhësore e didaktike	f. 33
1.4.1 Koncepti i aftësisë, shkathtësisë, shprehisë, njohurisë dhe i kompetencës	f. 34
1.4.2 Koncepti i shprehisë gjuhësore e komunikuese, shprehisë së të folurit dhe të të shkruarit	f. 35
1.4.3 Koncepti i kompetencave gjuhësore e komunikuese dhe i përbërësve të tyre	f. 36
1.5 Tradita shqiptare - një vlerë e shtuar	f. 39
1.5.1 Përvijimi i mendimit shkencor didaktik e gjuhësor shqiptar në vitet '20 – '45	f. 40
1.5.2 Përvijimi i mendimit shkencor didaktik e gjuhësor shqiptar në vitet '45 – '90	f. 46

#### **Kapitulli i dytë**

#### **FORMIMI I SHPREHISË SË TË FOLURIT**

2.1 Të folurit, si aftësi dhe shprehje gjuhësore e komunikuese	f. 55
2.2 Formimi i shprehisë së të folurit në procesin e mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë	f. 56
2.3 Shprehja e të folurit, si zotësi (kompetencë) gjuhësore e komunikuese	f. 57

2.4	Të folurit kundrejt të shkruarit	f. 59
2.4.1	Koncepti i thënies kundrejt konceptit të fjalisë	f. 59
2.4.2	Të folurit dhe të shkruarit në raport me aftësitë, kompetencat dhe shprehitë gjuhësore e komunikuese	f. 63
2.4.3	Të folurit dhe të shkruarit në raport me proceset mendore, gjuhësore dhe konjitive	f. 65
2.5	Roli dhe rëndësia e aspekteve pragmatike në ligjërimin e folur	f. 67
2.5.1	Roli i kompetencës pragmatike në formimin e shprehisë së të folurit	f. 67
2.6	Analiza dhe interpretimi i gjedheve të folura të nxënësve të moshës shkollore në dialogë	f. 73
2.6.1	Metoda e dialogut, rëndësia dhe roli i saj në formimin e shprehive gjuhësore e komunikuese, e veçanërisht të shprehisë së të folurit	f. 73
2.6.2	Analiza pragmagjuhësore e gjedheve të folura në dialogë	f. 74
2.6.3	Analiza leksiko-semantike e thënieve të nxënësve të klasës 2-5	f. 94

### **Kapitulli i tretë**

#### **FORMIMI I SHPREHISË SË TË SHKRUARIT**

3.1	Të shkruarit, fillesat e shkrimit te fëmijët	f. 114
3.2	Të shkruarit, si aftësi dhe shprehi gjuhësore	f. 114
3.3	Koncepti i kompetencës leksiko-semantike, leksikut dhe fjalorit	f. 115
3.4	Pasqyrimi i kompetencës leksiko-semantike në programet mësimore të gjuhës shqipe 2-5	f. 117
3.5	Formimi i kompetencës leksiko-semantike përmes punëve me shkrim të nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç	f. 119
3.5.1	Përshkrimi i fjalorit aktiv te esetë e nxënësve të klasës së 2 – 5-të	f. 120
3.5.2	Analiza leksiko-semantike e fjalive te esetë e klasës 2 – 5	f. 129
3.6	Tipologjia e gabimeve leksiko-semantike te fjalitë e nxënësve të klasës së 2-5-të	f. 145
3.6.1	Gabimet leksikore	f. 145
3.6.2	Gabimet semantike	f. 151

### **Kapitulli i katërt**

#### **NDIKIMI I LËNDËVE TË GJUHË-LEXIMIT NË FORMIMIN E SHPREHIVE TË TË FOLURIT DHE TË TË SHKRUARIT**

4.1	Lëndët e gjuhë – leximit si përmbajtje mësimore dhe njohuri gjuhësore, letrare dhe joletrare	f. 159
4.2	Ndikimi dhe roli i lëndëve të gjuhë – leximit në formimin e	

	zotësive (kompetencave) dhe shprehive gjuhësore komunikuese	f. 160
4.3	Tekstet e gjuhës amtare dhe roli i tyre në formimin e fjalorit të grupmoshës 8-11 vjeç	f. 162
4.4	Leksiku i teksteve të gjuhës shqipe si mjet pasurimi i fjalorit të nxënësve 8-11 vjeç	f. 163
4.5	Mjete e mënyra të ndryshme të pasurimit të leksikut në tekstet e gjuhës shqipe 2-5	f. 164
4.5.1	Zgjerimi e pasurimi i leksikut përmes emrave, foljeve, mbiemrave dhe kuptimeve leksikore të tyre	f. 166
4.5.2	Pasurimi i leksikut nëpërmjet fushave leksikore, semantike e nocionore	f. 180
4.5.3	Pasurimi i leksikut nëpërmjet gjedheve më prodhimtare fjalëformuese në gjuhën shqipe	f. 189
4.6	Çështje dhe probleme për t'u diskutuar	f. 195
4.7	Sugjerime	f. 197
	<b>PËRFUNDIME DHE SUGJERIME</b>	f. 198
	<b>BIBLIOGRAFI</b>	f. 206
	<b>SHTOJCA</b>	f. 211

# I. HYRJE

## 0.1 Përligjja e punimit

Formimi gjuhësor i nxënësve të grupmoshës shkollore<sup>1</sup> (8-11 vjeç<sup>2</sup>), ka qenë dhe është objekt i diskutimeve të ndryshme, veçanërisht, i të mësuarit dhe të nxëniet të gjuhës shqipe në shkollë, rolit të mësuesit në procesin mësimor, materialeve dhe procedimeve didaktike në orën mësimore dhe faktorëve që ndikojnë në të. Interesimi i vazhdueshëm për këtë formim nga studiues e specialistë të ndryshëm është nxitur e motivuar gjithnjë nga problemet që pasqyrohen në gjuhën e folur dhe të shkruar te moshë shkollore.

Vëmendja dhe kujdesi ndaj nxënësve të kësaj grupmoshe (Cikli i Ulët i sistemit 9-vjeçar), motivohet nga fakti se, në këtë etapë hidhen themelet e një formimi të plotë e të qëndrueshëm gjuhësor, që do të sigurojë vazhdimësinë e tij në ciklet e tjera arsimore.

Megjithatë, përgatitja gjuhësore e tyre, sot e kësaj dite, ende paraqitet problemore, pasi ata, hera-herës, por dhe në mënyrë të përsëritur, pasqyrojnë mangësi dhe boshllëqe gjuhësore, teksa shprehen me gojë dhe me shkrim.

Mësuesit, prindërit dhe specialistët ndajnë shqetësime të përbashkëta për këto probleme të natyrës gjuhësore e komunikuese, si: fëmijët, nxënësit e tyre kanë vështirësi në formulimin e mendimeve me gojë e me shkrim, nuk shprehen saktë e qartë, kanë fjalor të varfër, bëjnë gabime gramatikore, leksikore e kuptimore me gojë e me shkrim, përshkruajnë, tregojnë dhe argumentojnë me vështirësi një objekt, personazh, ngjarje, nuk respektojnë siç duhet rregullat e një diskutimi, dialogu gjatë praktikave mësimore, por edhe në komunikimin e përditshëm etj.

---

<sup>1</sup> Sqarimi ynë: termi *grupmosha* do të përdoret përgjatë këtij punimi me kuptimin e klasifikimit dhe grupimit të një nënkategorie moshore brenda ndarjes së gjerë moshore, sipas konceptimit didaktik dhe psikolinguistik, grupmosha 6,7 – 11, 12 vjeç (Cikli i Ulët i sistemit 9-vjeçar).

<sup>2</sup> Përzgjedhja e kësaj grupmoshe 8-11 vjeç dhe ndarja moshore është bërë mbi kriterin e periodizimit moshor të përcaktuar nga psikologjia e zhvillimit dhe sipas strukturës së sistemit arsimor në Shqipëri. Në **Psikologjinë e zhvillimit** (Hélène Ricaud-Droisy. Claire Safont-Mottay. Nathalie Oubrayrie-Roussel. *Psychologie du développement Enfance et adoleshence, Éléments de base sur le développement*. Dunod. www.dunod.com, f. 45-46) kjo ndarje pasqyrohet në këtë mënyrë: *Gjatë tri periudhave kryesore të jetës së njeriut mund të bëjmë këtë ndarje moshore: fëmijëria e hershme (që nga lindja e deri në moshën 3 vjeçare), fëmijëria parashkollore (nga 3 deri në 6 vjeç), fëmijëria shkollore (nga 6 deri në 11-12 vjeç) dhe, së fundi, adoleshenca (nga 11-12 vjeç deri në moshën madhore). Këto periudha moshore emërtohen duke u bazuar mbi kriterin e periodizimit moshor: i porsalinduri, i linduri, bebja, parashkollori, shkollori dhe adoleshenti. Ndërsa në **Draftin Dokumenti I strategjisë së zhvillimit të arsimit parauniversitar 2014 – 2020**, Tiranë 2014, f. 15, thuhet shprehimisht: *Arsimi bazë u ofrohet fëmijëve të moshave mbi 6 vjeç, zgjat 9 vite dhe është i detyruar. Struktura e arsimit fillor, si arsimi i detyruar ka ndryshuar me planin e ri mësimor të vitit 2004. Në bazë të kësaj strukture, kohëzgjatja aktuale është 5 vjet. Nxënësit i frekuentojnë IA-të që ofrojnë arsim bazë deri në moshën 16 vjeç.**

Duke u mbështetur në shqetësimet e mësipërme, natyrshëm ngrihen për diskutim pyetje të hapura e problemore, si: *Pse nxënësit e kësaj grupmoshe pasqyrojnë mangësi e boshllëqe të këtij karakteri? Pse kanë fjalor e shprehje të kufizuara e të varfra teksa flasin (diskutojnë, bashkëbisedojnë) dhe shkruajnë (përshkruajnë, tregojnë, argumentojnë etj)? Pse nuk arrijnë të formulojnë ndjesi, përjetime, mendime, ide, me një gjuhë të qartë, të saktë e të përshtatur? Pse i përsëritin vazhdimisht këto mangësi e gabime gjuhësore në të folur dhe në të shkruar?*

*Ku dhe si duhet ta kërkojmë zgjidhjen e këtyre problemeve?*

*Çfarë nuk shkon dhe çfarë duhet bërë që të kemi nxënës të formuar gjuhësisht dhe të aftë për t'u shprehur me gojë e me shkrim, për më tepër, jo vetëm në lëndën e gjuhës shqipe? Si duhet t'i mësojmë nxënësit të nxënë gjuhën dhe të dinë të shprehen saktë, qartë dhe në mënyrën e duhur në ligjërimin e folur dhe të shkruar në shkollë e kudo?*

Kjo gamë shqetësimesh e problemesh ishte shtysa për të ndërmarrë një studim e për të përgatitur një punim të tillë, në të cilin do të bëhen objekt hulumtimi e studimi çështje të ndryshme që dalim prej këtyre shqetësimeve e problemeve.

Në këtë kuadër, mendojmë se përmirësimi i kësaj përgatitjeje gjuhësore, por edhe suksesi i formimit gjuhësor të kjo grupmoshë, kërkon mbi të gjitha një hulumtim dhe studim të hollë e të thellë të gjuhës së nxënësve të moshës shkollore, të njohurive e zotësive gjuhësore e komunikuese që ata nxënë dhe zbatojnë. Nevojitet gjithashtu një shqyrtim e trajtim i plotë i faktorëve që ndikojnë në mësimin dhe nxënien e gjuhës, të shkaqeve kryesore që favorizojnë ose pengojnë këtë formim. Ky hulumtim e studim duhet bërë në përputhje edhe me natyrën e veçantinë e mënyrës se si nxënësit e kësaj grupmoshe e perceptojnë, e konceptojnë, e nxënë dhe e përdorin gjuhën në të folur dhe në të shkruar.

## 0.2 Objekti dhe qëllimi i punimit

Shqetësimet, interesi dhe vëmendja e mësuesve, studiuesve e specialistëve të tjerë i referohen një objekti të përbashkët: *gjuhës së nxënësve të moshës shkollore. Hulumtimi dhe studimi i gjuhës së nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç, e veçanërisht, i njohurive, zotësive (kompetencave) e shprehive gjuhësore e komunikuese në të folur dhe në të shkruar, përbën qëllimin e punimit tonë.*

Me pak fjalë, synojmë t'i përgjigjemi pyetjes problemore: *sa i zotërojnë dhe si i përdorin këto njohuri, zotësi e shprehi gjuhësore e komunikuese nxënësit e grupmoshës 8-11 vjeç në ligjërimin e folur dhe të shkruar, gjatë procesit mësimor në shkollë?*

Këtij qëllimi qendror i bashkëngjiten synime të tjera për çështje e nënçështje që lidhen me trajtimin e të folurit dhe të shkruarit si dy shprehi më vete, për vetë veçantitë që bartin dhe pasqyrojnë gjatë mësimin dhe nxënies së gjuhës shqipe në shkollë.

Zotërimi i këtyre shprehive na çon konkretisht në përshkrimin, analizën dhe interpretimin e gjedheve të folura e të shkruara, në komunikimin e folur dhe të shkruar gjatë praktikave të ndryshme mësimore në lëndën e gjuhës shqipe. Thënë ndryshe, në fokus të studimit janë pikërisht gjuha e folur dhe e shkruar në dialogë e punët me shkrim.

Synojmë gjithashtu të përshkruajmë e vlerësojmë ndikimin e lëndëve të gjuhë-leximit të konceptuara si përmbajtje mësimore dhe rolin që kanë ato në formimin gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshe. Koncepti i lëndëve të gjuhë-leximit, në këtë punim i referohet *përmbajtjes mësimore* që lidhet me *fushën e gjuhës dhe fushën e leximit letrar*, pra ajo për të cilën shkruajmë e flasim (*fushat tematike, njësitë mësimore dhe njohuritë gjuhësore, letrare dhe jo letrare*).

Teksti i gjuhës shqipe për klasat e Ciklit të Ulët të sistemit 9 vjeçar përbëhet nga dy lëndë kryesore: lënda gjuhësore, që ka të bëjë me njohuritë nga gjuha shqipe, sistemi gjuhësor, rregullat e organizmit të njësive gjuhësore etj, dhe nga lënda e leximit letrar ku përfshihen tekste dhe fragmente tekstesh të ndryshme letrare dhe jo letrare. Kjo lëndë sendërtohet mbi të gjitha përmes leksikut të këtyre teksteve.

Ndaj, synojmë të përshkruajmë, analizojmë e interpretojmë leksikun dhe rolin e tij në formimin e fjalorit (pasiv e aktiv) të nxënësve të klasës 2-5 dhe pasqyrimin e shkallës së zotërimit dhe përdorimit të këtij leksiku përmes shprehive të të folurit dhe të të shkruarit të kjo grupmoshë. Ky përshkrim priret të paraqesë fillimisht një tablo konkrete të vëllimit leksikor dhe kuptimor të njësive leksikore, mjeteve e mënyrave të pasurimit të leksikut të tyre përmes fushave leksikore e nocionore dhe gjedheve më prodhimore fjalëformuese të gjuhës shqipe në këto tekste.

Njohja dhe përshkrimi i pasurisë leksikore të teksteve të gjuhës shqipe që i drejtohen grupmoshës 8-11 vjeç, synon vlerësimin e rolit të tyre në formimin dhe pasurimin e fjalorit të nxënësve e, për rrjedhojë, përdorimin funksional të tij në dialogë e punët me shkrim.

Pikërisht, gjatë këtyre dialogëve dhe në punët me shkrim, konstatohen dhe vlerësohen mangësi, vështirësi e gabime gjuhësore e ligjërimore të formulimit dhe prodhimet gjuhësore të këtyre nxënësve në të folur dhe të shkruar.

Këto konstatime, analiza e interpretime mbi problemet e hasura gjatë vëzhgimit dhe studimit të shprehive të të folurit dhe të të shkruarit na japin dorë për përfundime sa më të mbështetura dhe sugjerime konkrete për përmirësimin e kësaj gjendjeje, në kuadrin e një formimi sa më të plotë e të qëndrueshëm gjuhësor të nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç.

### 0.3 Metodologjia e kërkimit

Për realizimin e këtij punimi kemi zbatuar tri metoda kryesore: përshkruese, krahasuese dhe analizuese. Metoda përshkruese është zbatuar përgjatë gjithë punimit.

Këto metoda janë përzgjedhur në varësi të objektit dhe qëllimi të punimit, çështjeve dhe synimeve të trajtuara në kapitujt e tij.

Fillimisht, është punuar mbi një literaturë teorike të vjelë e të përzgjedhur nga burime të ndryshme: tekste, artikuj e botime të ndryshme vendase dhe të huaja, në përputhje me qëllimin dhe objektin e studimit. Nga shqyrtimi dhe trajtimi i materialit teorik kemi përftuar një mbështetje teorike, e cila na ka orientuar në përshkrimin, analizën dhe interpretimin e materialit empirik (lëndës gjuhësore).

Mandej, është bërë vjelja e klasifikimi i kësaj lënde gjuhësore, veçanërisht leksikore nga dialogët dhe punët me shkrim të nxënësve të kësaj grupmoshe, si edhe të korpusit leksikor të teksteve të gjuhës shqipe 2-5.

Në kapitullin e I-rë, janë përdorur metodat e përshkrimit dhe krahasimit. Sa i përket literaturës teorike jemi mbështetur në dy trajtime kryesore që lidhen me objektin tonë të hulumtimit dhe studimit: gjenerativiste dhe konjitiviste. I kemi përshkruar dhe interpretuar ato sipas hipotezave, këndvështrimeve e koncepteve që lidhen me objektin e këtij punimi, dhe duke i përqasur me njëra-tjetrën. Pra, është zbatuar metoda krahasuese.

Metoda krahasuese është përdorur edhe në çështje të tjera të këtij punimi, duke na ndihmuar për të ndriçuar e thelluar dukuri të caktuara të natyrës gjuhësore, psiko-gjuhësore e didaktike që lidhen drejtpërdrejt me këtë objekt hulumtimi e studimi.

Kemi përshkruar e interpretuar prurje të ndryshme konceptore nga disiplina të caktuara në lëmën e gjuhësisë së zbatuar, si edhe disa terma të natyrës gjuhësore e didaktike, nëpërmjet të cilave kemi operuar në analizat e lëndës gjuhësore.

Me anë të metodës së përshkrimit dhe krahasimit kemi shqyrtuar dhe interpretuar këndvështrimet e dy trajtimeve didaktike (tradicionale dhe bashkëkohore) në mjedisin didaktik evropian e perëndimor dhe atë shqiptar mbi mësimin dhe nxënien e gjuhës në kontekstin shkollor.

Në kapitullin e 2-të, 3-të është zbatuar veçanërisht analiza statistikore e lëndës gjuhësore, analiza leksiko-semantike dhe pragmagjuhësore. Këto analiza janë zbatuar në varësi të çështjeve të trajtuara në këto kapitujt.

Në kapitullin e 3-të dhe të 4-ët përparësi ka marrë zbatimin i analizës statistikore, përshkruese dhe krahasuese. Mbi të dhënat e analizës statistikore është përshkruar e interpretuar korpusi leksikor (fjalori aktiv) të punët me shkrim të nxënësve të ciklit fillor dhe korpusi leksikor i teksteve të gjuhës shqipe 2-5, me qëllimin për të vlerësuar gjerësinë dhe pasurinë e fjalorit të nxënësve dhe të leksikut të këtyre teksteve. Kjo analizë është bërë e mundur përmes programit kompjuterik *TeXstudio* nën platformën *Linux*.

## 0.4 Baza teorike e punimit

Hulumtimi dhe studimi i objektit të këtij punimi është bazuar në trajtime, parime e koncepte teorike e praktike gjuhësore, psiko-gjuhësore e didaktike.

Kjo bazë teorike e përzgjedhur mendojmë se lidhet drejtpërdrejt me natyrën e objektit të këtij punimi dhe i shërben përmbushjes së qëllimit të tij, sa i përket njohjes dhe vlerësimit të nivelit të zotërimit dhe përdorimit të njohurive gjuhësore (leksiko-semantike) të kësaj grupmoshe përmes shprehive të folurit dhe të shkruarit në procesin e mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë.

Fillimisht jemi bazuar në dy trajtime kryesore teorike: gjenerativiste e konjitiviste. Këto trajtime teorike na kanë ofruar dy kundërime të ndryshme të mësimin dhe të nxënies së gjuhës te fëmijët, duke u mbështetur te faktorët e brendshëm dhe të jashtëm që ndikojnë në këtë proces. Këto trajtime janë fokusuar në hulumtimin dhe studimin e aspekteve dhe faktorëve të ndryshëm që ndikojnë në mësimin dhe nxënien e gjuhës te fëmijët, nxënësit e grupmoshës 8-11 vjeç.

Nga ana tjetër, për vetë natyrën komplekse të saj, gjuha e fëmijëve, nxënësve të moshës shkollore, procesi i mësimin dhe nxënies së saj, i formimit të zotësive e kompetencave gjuhësore e komunikuese përmes shprehive të folurit dhe të shkruarit, ka kërkuar domosdo një qasje ndërdisiplinore. Për këtë arsye ne kemi shqyrtuar e trajtuar vështrime, parime e koncepte teorike e praktike nga fusha e disiplina të gjuhësisë teorike e të zbatuar, që na kanë shërbyer për të përshkruar, analizuar e interpretuar lëndën gjuhësore të këtij punimi.

Kështu, në gjuhësinë teorike jemi bazuar në konceptet bazë të *leksikologjisë e semantikës*, si: leksik, kategoritë dhe kuptimet leksikore, kategoritë semantike, përbërësit kuptimorë, vlerat semantike, fusha semantike e nocionore, gjedhe fjalëformuese, etj; të *gramatikës* – lidhjet gramatikore të njëjësive leksikore në rrafshin paradigmatic e sintagmatic, gjedhet sintaksore, sintagmat emërore, sintagmat foljore, kategoritë e funksionet sintaksore etj.

Në lëmë të gjuhësinë së zbatuar jemi bazuar në konceptet bazë të *psikolinguistikës*, si: përfitim, mësimi i gjuhës, receptim, kuptim, prodhim, intuita gjuhësore e konjitive, vetëdija gjuhësore dhe përbërësit e saj, leksiku mendor, fjalori pasiv dhe aktiv, kapacitet dhe kompetencë gjuhësore e konjitive, mekanizma mendorë etj; të *pragmalinguistikës*, si: parimet e kushtet pragmatike, kompetenca e përbërësit pragmatikë, konteksti social i ligjërimit dhe i komunikimit, përshtatja, qëllimi, ligjërimit i folur dhe i shkruar, akt komunikim/akt ligjërimit/diskurs, rolet e bashkëbiseduesve, situata, etj; të *didaktikës e glotodidaktikës (tradicionale dhe bashkëkohore)*, si: mësimi, nxënja dhe përvetësimi i gjuhës, procesi mësimor, synimet dhe objektivat, aftësi, shkathtësi, njohuri, kompetenca e shprehje gjuhësore e komunikuese, metoda e teknika didaktike etj.

Kjo bazë teorike na ka ndihmuar për të përshkruar e interpretuar çështje e dukuri që lidhen drejtpërdrejt me formimin gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshe. Gjithashtu, përmes koncepteve të vjela prej tyre kemi analizuar gjuhën e nxënësve të kësaj grupmoshe në përdorime konkrete, qoftë në ligjërimitin e folur, qoftë në atë të shkruar.

## II. Ndërtimi i punimit

Ky punim është konceptuar në 4 kapituj. **Kapitulli i parë** i këtij punimi *Qëndrime dhe prurje teorike tradicionale e bashkëkohore*, është konceptuar në formën e një trajtimi të gjerë të qëndrimeve dhe kundrimeve teorike e praktike, prurjeve konceptore nga disiplina të ndryshme në lëmë të gjuhësisë teorike dhe gjuhësisë së zbatuar mbi gjuhën, përfitim, mësimin dhe nxënien e saj te fëmijët, e në veçanti te grupmosha 8-11 vjeç. Fillimisht jemi ndalur në dy qëndrime teorike gjuhësore e psikologjike: *gjenerativiste dhe konjitiviste*. Hipotezat dhe të dhënat që ato sjellin, rrokin profile të ndryshme të hulumtimit dhe studimit të gjuhës te fëmijët.

Në këtë kuptim, të dyja qëndrimet teorike përplotësojnë njëra-tjetrën, sepse bashkohen në përfundime të caktuara dhe trajtojnë e studiojnë disa aspekte të parrokura më parë.

Nga njëra anë, kemi pohimet e Çomskit (Chomsky) lidhur me përfitim e gjuhës, e veçanërisht të gramatikës, që te fëmijët realizohet falë zotërimit që në lindje të disa aftësive specifike njerëzore, si: *intuita gjuhësore* (saktësia apo pasaktësia gramatikore e një fjalie) përkundrejt *intuitës njohëse* (përvojat e jetuara dhe të mësuara). Kjo intuitë gjuhësore, sipas Çomskit (Chomsky), shpjegohet si pjesë e ndonjë përbërësi të lindur të mendjes, i njëjti përbërës me të cilin shpjegohet shpejtësia e përfitim dhe mësimin të gjuhës nga fëmija dhe aftësia e tij për të formuar thënie të reja mbi bazën e një përvoje gjuhësore të copëzuar dhe të kufizuar. Ai e argumenton këtë hipotezë me konceptin e “varfërisë së stimulit”, duke iu kundërvënë hipotezës së bihevizistëve se, gjuha përftohet e mësohet nën ndikimin e drejtpërdrejtë të *stimulit – reagimit – përforcimit*.

Ndaj, sipas këtij qëndrimi teorik, fëmija nuk e mëson gjuhën e, në veçanti, gramatikën, por e përfton natyrshëm, sepse e ka të lindur modulin gjuhë si një programim gjenetik, karakteristik vetëm për qeniet njerëzore.

Nocioni i Çomskit (Chomsky) për këtë skemë e modul të lindur krijoi një kundërvënie me qëndrimin teorik pararendës, konstruktivist, hipoteza e të cilit e konsideronte fëmijën të lindur me “*fletë bosh*” sa i përket gjuhës. Qëndrimi konstruktivist, me përfaqësues Piazhenë (Piaget) theksonte rëndësinë e njohurive të reja që fëmija përfiton nga bashkëveprimi dhe komunikimi me mjedisin gjuhësor, ndaj të cilit është i ekspozuar vazhdimisht (familja, shkolla, shoqëria).

Njohuritë në fjalë kanë të bëjnë si me përvojat njohëse, ashtu edhe me ato gjuhësore, të cilat fitohen bashkërisht dhe në marrëdhënie reciproke me njëra-tjetrën gjatë ndërveprimit të vazhdueshëm të fëmijës me folës të ndryshëm amtarë, në ligjërime të ndryshme dhe skema të larmishme komunikimi.

Në këtë kuadër trajtimesh, formulimi gjuhësor trajtohet hap pas hapi gjatë një procesi mendor, që fillon me receptimin, perceptimin, kuptimin dhe përmbillet me prodhimin gjuhësor. Ky prodhim gjuhësor u referohet mesazheve që synon të përçojë folësi dhe që bëhen të ditura kur komunikohen me gojë a me shkrim.

Ky proces funksionon nëpërmjet disa mekanizmave dhe procedeve mendore, të cilat mund të jenë edhe të natyrës logjike. Këto mekanizma e procede veprojnë në

varësi të moshës së fëmijës, pra, në mënyrë specifike në varësi të veçantive të zhvillimit mendor, gjuhësor e konjitiv të tyre. Periodizimi moshor i Piazhës (Piaget) mundësoi dallimin dhe kuptimin e këtyre veçantive. Por, ai ndihmoi edhe në konceptimin dhe ndërtimin e një metodologjie pune të frytshme për mësimin e nxënien e gjuhës në shkollë, në grupmosha të ndryshme.

Hipoteza e konstruktivistëve mbi përfitim të gjuhës te fëmijët thekson rolin dhe rëndësinë e përvojës konjitive paralelisht e në bashkëveprim me atë gjuhësore.

Krahas këtyre qëndrimeve, jemi ndalur dhe kemi trajtuar në këtë kapitull prurje të ndryshme konceptore në lëmë të disiplinave të zbatuara mbi mësimin dhe nxënien e gjuhës te fëmijët, si: në gjuhësinë e zbatuar me nocione të tilla si: *akt komunikim/ akt ligjërimi/diskurs, monologu dhe dialogu, shprehja grafike, "lexim në heshtje" ose "lexim me mendje", mesazhi i folur – i shkruar, rikodimi i mesazhit të shkruar etj, fazave të fakteve të ligjëritimit gjatë procesit të komunikimit (dhënies dhe marrjes së mesazheve), duke u ndalur në një ndër fazat më të rëndësishme, përzgjedhjen gjuhësore (leksikore e gramatikore); në psikolinguistikë me konceptin e ligjëritimit të folur, të dialogut në kontekstin e mësimin të komunikimit përmes gjuhës; në sociolinguistikë me rolin e strukturave shoqërore dhe marrëdhënieve të ndryshme sociale që mund të rigjenerojnë sisteme të folurish ose kode gjuhësore të ndryshme; në neurolinguistikë me strukturën nervore dhe funksionimin e pjesëve përbërëse të trurit që na ndihmon të perceptojmë e kuptojmë natyrën dhe karakteristikat e proceseve nervore, karakteristikat e një sistemi biologjik specifik njerëzor etj.*

Jemi ndalur edhe në trajtimet didaktike, si: *trajtimi tradicional* mbi kompetencën gjuhësore që përvijoi filozofinë e mësimdhënies me në qendër mësuesin dhe krijoi modelin e një nxënësi, subjekti, që ndërtohej dhe formohej gjuhësisht në kushtet e një laboratorit të gjuhës e jo si subjekt i gjallë, me një zhvillim dinamik mendor e intelektual. Rezultat i kësaj mësimdhënieje ishin nxënësit me një repertor të varfër gjuhësor, pasivë, riprodhues dhe jo të pavarur e kritikë ndaj dijes në tërësi.

Në të kundërt, *trajtimi bashkëkohor*, me kompetencën gjuhësore komunikuese përvijoi filozofinë e mësimdhënies me në qendër nxënësin. Ky trajtim do të pushtonte shpejt përmbajtjet didaktike në shkollë e jo vetëm në lëndën e gjuhës amtare, sipas parimit kryesor: *fëmijët jo vetëm mësojnë gjuhën, por ata mësojnë përmes gjuhës.*

Një moment i rëndësishëm i këtij kapitulli është edhe trajtimi i disa prej koncepteve gjuhësore dhe didaktike që kanë të bëjnë drejtpërdrejt me çështjet dhe problemet që lidhen me mësimin dhe nxënien e gjuhës në shkollë, formimin gjuhësor të moshës shkollore, si: *aftësitë, shkathtësitë, njohuritë, shprehitë dhe kompetencat; shprehitë gjuhësore komunikuese, shprehia e të folurit dhe e të shkruarit; kompetencat gjuhësore e komunikuese, përbërësit e tyre..*

Së fundi, kemi përshkruar dhe interpretuar *rolin e traditës kombëtare shqiptare* në drejtim të mësimin dhe nxënies së gjuhës shqipe në shkollën tonë të mosha shkollore. Jemi ndalur në dy periudha kohore të ndryshme. Përmes kontributit të gjuhëtarëve, didaktëve, etj., në këto etapa historike kemi synuar vlerësimin e kësaj tradite jo vetëm në formimin e shkollës tonë me tipare të qarta e origjinale në të gjithë përbërësit e saj, por kryesisht në përvijimin e mendimit teorik shkencor gjuhësor dhe didaktik shqiptar. Ky mendim ka ndjekur një trajektore të drejtë të zhvillimit të tij

nëpër etapa të ndryshme kohore, pavarësisht vështirësive të ndryshme, duke vendosur themele të forta mbi të cilat do të ndërtohej ngrehina e mendimit të kultivuar shkencor bashkëkohor shqiptar në këto fusha të dijes njerëzore.

**Kapitulli i dytë, *Formimi i shprehisë së të folurit***, është organizuar si një ndërthurje midis trajtimit të çështjeve teorike me analiza të ndryshme statistikore, gjuhësore e pragmagjuhësore. Fillimisht kemi përshkruar dhe interpretuar konceptin e të folurit si aftësi dhe shprehi gjuhësore e komunikuese, rolin e konteksteve të ndryshme gjuhësore e komunikuese (mjedisi familjar , shkollor e shoqëror) në ushtrimin e kësaj aftësie dhe formimin e kësaj shprehie. Jemi ndalur në rolin e shkollës dhe, veçanërisht, mësuesit, si ingranazhi kryesor i funksionimit të procesit të mësimimit dhe nxënies së gjuhës shqipe, si edhe i formimit të shprehive gjuhësore e komunikuese te kjo grupmoshë.

Këto shprehi janë përshkruar e interpretuar në raport me shkallën e zotërimit të kompetencave gjuhësore dhe komunikuese dhe të kompetencës pragmatike.

Një syth të këtij kapitulli e përbën trajtimi i *Të folurit kundrejt të shkruarit*. Ky krahasim është bërë me synimin për të nxjerrë në pah veçanti të natyrës dhe funksionimit të tyre në raport me njëra-tjetrën. Këto veçanti u trajtuan në dy lloj marrëdhëniesh: *të folurit dhe të shkruarit në raport me aftësitë, kompetencat dhe shprehitë gjuhësore e komunikuese*, dhe *të folurit e të shkruarit në raport me proceset mendore, gjuhësore dhe konjitive*. Gjithashtu, kemi trajtuar edhe konceptet e *thënies* dhe *fjalisë* si dy njësitë bazë të dy ligjërimeve të ndryshme: thënia si njësia bazë e ligjëritimit të folur dhe fjalia si njësia bazë e ligjëritimit të shkruar. Koncepti mbi thënien mbështetet në trajtimin dhe interpretimin e saj në kuadrin e gjuhësisë së thënies, ndërsa koncepti i fjalisë si njësi gjuhësore është trajtuar në kuadrin e shkencës sintaksore bashkëkohore (si njësi kumtuuese statike dhe dinamike).

Në çështjet vijuese të këtij kapitulli kemi përshkruar e interpretuar rolin e aspekteve pragmatike në ligjërimin e folur, duke u ndalur në rolin e kompetencës pragmatike, përbërësve të saj në formimin e shprehisë së të folurit. Kemi shqyrtuar e trajtuar rolin e përbërësve dhe faktorëve pragmagjuhësore në përfitimim e thënieve gjuhësore të sakta, të qarta e të kuptimshme në dialogët e nxënësve të klasës së 2-5-të, për tema të ndryshme mësimore dhe në lëndë të ndryshme që ato zhvillojnë në shkollë. Kemi përshkruar e interpretuar në mënyrë të thukët rolin dhe rëndësinë e metodës së dialogut në formimin e shprehive gjuhësore e komunikuese, e veçanërisht të shprehisë së të folurit.

Përveç vlerave didaktike, kjo metodë kultivon dhe mënyrën e të shprehurit saktë, qartë e bukur në ligjërimin e folur, duke i mundësuar nxënësve formimin e plotë dhe të qëndrueshëm të shprehisë së të folurit.

Dialogu zhvillohet me anë të pyetjeve dhe përgjigjeve, prandaj kjo metodë është ndër më efikasat për të nxitur dhe aktivizuar pjesëmarrjen e nxënësve në orën mësimore, në diskutime dhe për të mundësuar të shprehurit e lirshëm, të saktë e të

qartë të informacioneve, njohurive, ideve e qëndrimeve të nxënësve ndaj temës a çështjes së mësimimit.

Në vijim, kemi analizuar e interpretuar gjedhet e folura të nxënësve të Ciklit Fillor, në dialogë gjatë praktikave të ndryshme mësimore, duke u ndalur veçanërisht në analizën pragmagjuhësore dhe leksiko-semantike të thënieve të tyre (të transkriptuara me shkrim).

Analiza pragmagjuhësore është bazuar mbi rolin e disa përbërësve të natyrës pragmatike, psiko-emocionale e gjuhësore që ndikojnë drejtpërdrejt në formulimet gjuhësore dhe në përfitim të kuptimeve dhe domethënive të ndryshme të tyre, në raportet pyetje-përgjigje.

Ndërsa analiza leksiko-semantike u bazua mbi kuptimet e thënive të nxënësve, që përftohen si rezultat i mekanizmave të përzgjedhjes dhe kombinimit të njësive leksikore në struktura të ndryshme sintaksore. Sintaksa e të folurit<sup>3</sup> të nxënësve të kësaj grupmoshe pasqyron veçanti të dallueshme nga sintaksa e të shkruarit. Këto veçanti kanë të bëjnë me karakteristikat e të folurit si aftësi e shprehi gjuhësore e ligjërimore, e ndryshme nga të shkruarit, me gjuhën e folur si një formë e veçantë e organizimit të kodit verbal, në raport edhe me faktorë të tjerë jogjuhësorë e jashtëgjuhësorë.

Në **kapitullin e tretë** *Formimi i shprehisë së të shkruarit* kemi trajtuar *Fillesat e shkrimit*, ku ndjeshmëria dhe interesi për shkrimin dhe të shkruarit si aktivitet shfaqet shumë më herët, para se fëmija të hyjë në shkollë. Në grupmoshën e parashkollorit formohet gradualisht vetëdija metafonologjike, falë shkathtësive e aftësive psiko-motorike të fëmijës për të vizatuar (ravijëzuar forma pa ndonjë referent, pa kuptim), e më pas, për të shkruar. Kjo periudhë, nga grupmosha 0-6 vjeç, njihet si *periudha e zgjimit*, ajo që autorë të ndryshëm e emërtojnë si *gjurmët e shkrimit të rastësishëm*.

Nga grupmosha 8-11 vjeç përvijohet një konceptim dhe reflektim, fillimisht intuitiv (kl. 1, 2) e më pas i vetëdijshëm (kl. 3, 4, 5), për natyrën simbolike të shkrimit, jo vetëm si paraqitje grafike e gjuhës së folur, por si mjet, mënyrë dhe formë e veçantë e të shprehurit dhe komunikimit të mendimeve, ideve, qëndrimeve, përjetimeve etj.

Në planin didaktik, të nxënësve të shkrimit në këtë cikël moshor e arsimor zhvillohet në një dinamikë më të gjerë të ushtrimit të këtyre aftësive dhe formimit të shprehisë së të shkruarit, në përputhje me objektivat e synuara në programin e lëndës së gjuhës shqipe dhe me veçoritë e zhvillimit mendor, psiko-emocional, konjitiv e gjuhësor të kësaj grupmoshe.

Një çështje më vete përbën *Të shkruarit, si aftësi dhe shprehi gjuhësore*, që i referohet drejtpërdrejt aftësisë psiko-motorike dhe mendore të njeriut për të nxënë e përdorur gjuhën e shkruar, për të shprehur e komunikuar mendime, ndjenja, përjetime,

---

<sup>3</sup> Sqarimi ynë: Koncepti i sitnaksës së të folurit bazohet mbi konceptin e sintaksës së ligjërimit (akti ligjërimit/ligjërimit i folur) në qasje me sintaksën e gjuhës (ligjërimit i shkruar). Jemi mbështetur në përkufizimin që i bën R. Përnaska sintaksës së ligjërimit në librin *Gjuhësi...gjuhësore*, Maluka, 2015, f. 89: “Edhe për sintaksën ka rëndësi të dallohet sintaksa e ligjërimit nga sintaksa e gjuhës. Ne mendojmë se në tekste shkollore duhet trajtuar sintaksa e ligjërimit, përderisa gjuha është sistem i nxjerrë nga përdorimi ligjërimit, kurse ligjërimit është realizimi i këtij sistemi gjatë procesit të komunikimit”.

ide, fakte e njohuri etj., përmes një tërësie shenjash grafike që bartin e përçojnë kuptime.

Nxënësit e fitojnë dhe e formojnë gradualisht këtë zotësi në aktivitete të ndryshme shkrimore gjatë procesit mësimor, në të cilat ata mësojnë të shprehën saktë, qartë e bukur me shkrim dhe me anë të gjuhës standarde. Në këto aktivitete dhe përmes formave e mënyra të larmishme të të shprehurit me shkrim, ata formojnë shprehinë e të shkruarit.

Gjithashtu, formimi i shprehisë së të shkruarit rrezonon me tregues të natyrës gjuhësore dhe psiko-gjuhësore. Në aspektin gjuhësor, shprehia e të shkruarit do të pasqyrojë shkallën e zotërimit të njohurive e kompetencave leksikore, semantike e gramatikore.

Në aspektin psiko-gjuhësor, kjo shprehë formohet nën ndikimin e treguesve e faktorëve të natyrës mendore, psiko-emocionale e konjitive, ndikimi i të cilëve është marrë në konsideratë edhe në analizat e fjalive të nxënësve të kësaj grupmoshe të punët me shkrim. në procesin e receptimit, kuptimit dhe formulimit gjuhësor.

Në këtë kuadër të formimit të shprehisë së të shkruarit janë trajtuar disa koncepte që lidhen drejtpërdrejt me të, si: *koncepti i kompetencës leksiko-semantike, leksikut dhe fjalorit*. Sqarimi i këtyre koncepteve është parë i domosdoshëm për vetë rolin që ato luajnë në procesin e formimit gjuhësor të nxënësit të kësaj grupmoshe dhe rëndësisë që ato bartin në procesin e të nxënësve të përdorimit të gjuhës amtare.

Kështu, në çështjen që i referohet *Pasqyrimin të kompetencës leksiko-semantike në programet mësimore të gjuhës shqipe 2-5*, kemi shqyrtuar shkallën e pasqyrimin dhe të trajtimit të këtyre koncepteve në programet mësimore të gjuhës shqipe 2-5, ku kemi ngritur çështje të diskutueshme lidhur me këtë shqyrtim e trajtim, duke dhënë edhe disa sugjerime në këtë aspekt.

Përmes koncepteve të kompetencës leksiko-semantike, fjalorit aktiv e pasiv është operuar edhe në përshkrimin dhe interpretimin e korpusit leksikor, fjalorit aktiv të nxënësve të kësaj grupmoshe në punët me shkrim, si edhe në analizat gjuhësore (leksiko-semantike) të fjalive të nxënësve të klasës së 2-5-të të këto punë me shkrim.

Analiza leksiko-semantike e fjalive të nxënësve të klasës së 2-5-të u fokusua në aspekte të caktuara të natyrës gjuhësore (leksiko-semantike, gramatikore) dhe psiko-gjuhësore (mekanizmat që veprojnë në procesin e perceptimit, kuptimit, formulimit dhe prodhimit gjuhësor), aspekte këto që ndikojnë në përfundimin e kuptimit të tyre. Në këtë analizë u morën në konsideratë veçoritë e zhvillimit gjuhësor, mendor dhe konjitiv të grupmoshës 8-11 vjeç.

U fokusua, gjithashtu, edhe në shqyrtimin e gabimeve leksikore e semantike të fjalitë e nxënësve 8-11 vjeç në punët me shkrim, të tipologjisë së këtyre gabimeve, shkaqeve dhe faktorëve që ndikojnë në to etj. Njohja dhe analiza e tyre mundëson dhe njohjen dhe vlerësimin e shkallës së zotërimit të kompetencës gjuhësore (leksiko-semantike dhe gramatikore), si edhe të formimit të shprehisë së të shkruarit të kjo grupmoshë.

Në **kapitullin e katërt**, *Ndikimi i lëndëve të gjuhë-leximit në formimin e shprehive të të folurit dhe të të shkruarit*, jemi ndalur fillimisht në kuptimin e

koncepteve të lëndës, tekstit, disiplinës shkollore dhe në marrëdhëniet midis tyre. Më konkretisht, koncepti i lëndëve të gjuhë-leximit, në këtë punim i referohet përmbajtjes mësimore që lidhet me fushën e gjuhës dhe fushën e leximit letrar, pra ajo për të cilën shkruajmë e flasim (fushat tematike, njësitë mësimore dhe njohuritë gjuhësore, letrare dhe jo letrare). Të marra së bashku këto përbërës formojnë përmbajtjen e tekstit të gjuhës shqipe, si një dije shkollore në kuadrin e disiplinave të tjera që zhvillohen në Ciklin e Ulët të sistemit 9 – vjeçar.

Ndaj, kur i referohemi në titull “lëndëve të gjuhë-leximit” nuk kemi parasysh emërtimin e librit a tekstit, apo disiplinës shkollore, por fragmenteve të tekstit të gjuhës dhe të leximit letrar si tekste që bëhen objekt hulumtimi për qëllime konkrete në punimin tonë.

Nga ana tjetër, vetë teksti është një material lëndor i cili hartohet dhe botohet mbi një program mësimor dhe si një libër që vihet në shërbim të nxënësve të grupmoshave të ndryshme shkollore. Ky libër dhe ky tekst me përmbajtjen e tij mësimor mbulon një disiplinë të caktuar shkollore apo dije shkollore që përfshihet në kurrikulën shkollore.

Më tej jemi ndalur në ndikimin dhe rolin e lëndëve të gjuhë – leximit në formimin e zotësive dhe shprehive gjuhësore komunikuese. Synimet dhe objektivat mësimore të pasqyruara në programet e gjuhës shqipe zbulojnë dhe natyrën e konceptimit, formës dhe përmbajtjes së këtyre programeve, si edhe të filozofisë së mësimdhënies, të cilat, në krahasim me ato të viteve ‘95 e më parë, pasqyrojnë një konceptim krejt bashkëkohor në raport dhe koherencë me përmbajtjen, formën, qëllimet e kërkesat e shkollës evropiane e perëndimore.

Ky konceptim didaktik është orientuar edhe në drejtim të pasqyrimin e trajtimit të linjave dhe nënlinjave gjuhësore e komunikuese në këto tekste, të cilat i referohen përkatësisht zotësive (kompetencave) e shprehive gjuhësore e komunikuese. Përmbajtja e rubrikave të tekstit përbëhet nga kërkesa, ushtrime e shembuj, të cilat synojnë të nxisin dhe formojnë kompetenca e shprehi të plota gjuhësore e komunikuese. Ato janë konceptuar në bashkëveprim me njëra-tjetrën dhe në funksion të njëra-tjetrës, si: të dëgjuarit dhe të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit.

Sa i përket çështjes së Teksteve të gjuhës amtare dhe rolit të tyre në formimin e fjalorit të grupmoshës 8-11 vjeç, tekstet e gjuhës shqipe luajnë një rol mjaft të rëndësishëm në formimin dhe pasurimin e fjalorit të kësaj grupmoshe. Fushat tematike që pasqyrohen në to përfshijnë njohuri nga fusha të ndryshme diturore, të cilat përcillen përmes një gjuhe të përzgjedhur në përshtatje me kriteret shkencore, didaktike dhe psikolinguistike. Leksiku i këtyre teksteve, përbërja e tij (fjalë e togje fjalësh), regjistrat gjuhësorë, llojet e ligjërimeve vihen në shërbim të formimit gjuhësor të nxënësve të ciklit fillor dhe, në veçanti, të formimit leksikor të tyre.

Lënda gjuhësore e letrare e tyre përzgjidhet në mënyrë të kujdesshme, me qëllim që nxënësi i kësaj grupmoshe ta kuptojë e ta përdorë saktë e qartë atë në të folur e në të shkruar, në skema të ndryshme komunikimi dhe për qëllime të ndryshme komunikative.

Ndërsa në sythin Leksiku i teksteve të gjuhës shqipe si mjet pasurimi i fjalorit të nxënësve 8-11 vjeç përshkruhet dhe interpretohet roli dhe rëndësia e teksteve

përmes leksikut, pasurisë së këtij leksiku në formimin e repertorit gjuhësor e, veçanërisht, leksikor të grupmoshës shkollore. Kemi marrë për shqyrtim dy grupe tekstesh të autorëve të ndryshëm duke përshkruar, analizuar dhe interpretuar në to, korpusin leksikor të tyre. Jemi fokusuar në dendurinë e përdorimit të emrave, foljeve dhe mbiemrave dhe kuptimeve konkrete/abstrakte, të drejtpërdrejta/të figurshme në këto tekste. Përshkrimi i këtij korpusi leksikor synoi të nxirrte në pah rëndësinë dhe rolin e tij si mjet pasurimi i fjalorit të nxënësve 8-11 vjeç. Ky fjalor i gjerë dhe i pasur që këto tekste synojnë të kultivojnë te nxënësit e kësaj grupmoshe përmes leksikut të tyre, duhet të pasqyrohet në ligjërimin e folur dhe të shkruar të tyre, përmes shprehive gjuhësore e komunikuese, e në mënyrë specifike të të folurit dhe të të shkruarit.

Pasuria leksikore e këtyre teksteve mundësohet, nga njëra anë, përmes krijimit dhe zgjerimit të fushave nocionore, leksikore e semantike, dhe, nga ana tjetër, përmes dukurisë së fjalëformimit, pra formimi i fjalëve të reja me mjete e mënyra të ndryshme gjuhësore.

Nga shqyrtimi i këtyre teksteve, ngritëm çështje problemore që kanë të bëjnë me numrin e fjalëve, vëllimin leksikor, raportet midis dendurisë së përdorimit të fjalëve dhe kuptimeve të ndryshme të tyre, mjetet dhe gjedhet më të pasura fjalëformuese të leksikut të tyre etj.

Ky punim përmbillet me shtojcën, pjesë e së cilës është edhe një fjalorth termash në lëmën e disiplinave që përfshihen në gjuhësinë e zbatuar. Kemi menduar përfshirjen e një fjalorthi të tillë, për arsye e qëllime të ndryshme, e mbi të gjitha për vetë, faktin se objekti i këtij punimi kërkoi domosdoshmërisht një trajtim ndërdisiplinor. Ky fjalorth përfshin koncepte, terma, pjesa më e madhe e të cilave janë pasqyruar e përdorur në përmbajtjen e këtij punimi, madje edhe është operuar përmes tyre në analiza e interpretime të ndryshme të lëndës gjuhësore.

Gjithashtu, hartimi i këtij fjalorthi modest mendojmë se duhet parë me përparësi në të ardhmen, për vetë faktin se disiplinat nga të cilat vilen konceptet e termat janë të reja dhe pararojë e prurjeve e risive të gjuhësisë së zbatuar. Edhe në mjedisin kërkimor e shkencor shqiptar prurje të tilla po gjëllin pak nga pak si domosdoshmëri e vetë problematikës që po dallohet e po rroket vazhdimisht e drejtpërdrejt në lidhje me çështjen e mësimit, të nxënësve e përdorimit të gjuhës/gjuhëve nga grupmosha të ndryshme shkollore.

Së fundi, mendojmë se lexuesi mund të hasë koncepte e terma të përdorura në këtë punim, përmbajtjen e të cilave mund ta gjejë të sqaruar më mirë e më gjerë në këtë fjalorth.

# KAPITULLI I PARË

## QËNDRIME DHE PRURJE TEORIKE TRADICIONALE E BASHKËKOHORE

### 1.1 Trajtime teorike mbi përfitim dhe mësimin e gjuhës te fëmijët

Pyetjeve se, *si e përfiton dhe e mëson fëmija gjuhën, si arrin të shprehet saktë gramatikisht në një moshë ende të vogël, si mëson të flasë e të shkruajë, si bashkëveprojnë njohuritë gjuhësore me përvojat njohëse gjatë të shprehurit me gojë dhe me shkrim, cilat mekanizma mendorë veprojnë gjatë të shprehurit përmes gjuhës te fëmijët, ç'rol luan shkolla, mësuesi në mësimin e nxënien e gjuhës në procesin mësimor, po mjedisi social, e faktorë të tjerë që ndërhyjnë në këtë formim etj.*, i janë dhënë përgjigje të ndryshme në varësi të interesit kërkimor e shkencor të tyre dhe vështrimit e trajtimit të objektit të studimit. Çdo kërkues e studiues synon të vërtetojë hipotezën e ngritur rreth një profili të caktuar hulumtimi dhe studimi të gjuhës, duke u bazuar mbi qëndrime e trajtime pararendëse.

Tradita (e huaj dhe shqiptare) na ofron trajtime dhe prurje të bollshme teorike e praktike, mbi të cilat jemi mbështetur për të ndërtuar një orientim teorik që do të mbështesë objektin dhe synimin kryesor të këtij punimi.

Formimi i shprehive të të folurit dhe të shkruarit te nxënësit 8-11 vjeç (mosha shkollore) do të përbëjë objektin e këtij punimi, trajtimi i të cilit do të mbështetet fillimisht në dy qëndrime teorike gjuhësore e psikologjike: *gjenerativiste dhe konjitiviste*.

Mbështetjen tonë në këto dy qëndrime teorike e motivojmë:

*Së pari*, këto qëndrime bëjnë objekt të drejtpërdrejtë hulumtimi e studimi përfitim dhe mësimin e gjuhës te fëmijët.

*Së dyti*, pavarësisht se kanë në qendër të hulumtimit dhe studimit të tyre të njëjtin objekt, gjuhën te fëmijët, këto qëndrime teorike synojnë të rrokin pamje të ndryshme të tij. Këto profile të reja të këtij objekti studimi, përveçse na ofrojnë të dhëna e njohuri të reja e me interes, thellojnë njohjen tonë shkencore mbi gjuhën, si edhe përforcojnë rëndësinë e saj si mjeti kryesor i komunikimit njerëzor. Në këtë kuptim, të dyja qëndrimet teorike përplotësojnë njëra-tjetrën, sepse bashkohen në përfundime të caktuara dhe rrokin disa aspekte të mohuara ose të patrajuara nga njëra apo tjetra.

Në këtë dyjarësi (binaritet) marrëdhëniesh ndërtohet kuptimi mbi traditën dhe bashkëkohësinë, që do të përshkojë trajtimin e këtij kapitulli hyrës teorik.

Kështu, në shekullin e kaluar, por edhe sot e kësaj dite, interesi kërkimor e shkencor mbi gjuhën, përfitim dhe mësimin e saj nga mosha të ndryshme, e kryesisht te fëmijët, ka qenë dhe është në qendër të diskutimeve dhe trajtimeve të shumta teorike e praktike, që bazohen dhe orientohen qoftë nga qëndrimet nativiste, qoftë dhe ato konstruktiviste.

Pohimet e Çomskit (Chomsky), në fillim të viteve '60, se përfitim i gjuhës te njeriu administrohet dhe realizohet nga të gëzuarit e një mekanizmi të lindur, i dhanë përgjigje disa pyetjeve e çështjeve problemore, ende të pazgjidhura apo të paqarta aso kohe. Këto pohime dhe ky këndvështrim i ri ngjalli interes në mjedisin shkencor gjuhësor, madje edhe në fusha të tjera që interesoheshin për gjuhën. Parimet dhe konceptet e *gramatikës gjenerative* u pranuan me ngazëllim, madje edhe sot e kësaj dite vazhdojnë trajtimet e studimet duke u mbështetur në këto parime e koncepte.

Ky qëndrim dhe kjo gramatikë u mbështet mbi hipotezën bazë se, qeniet njerëzore e gëzojnë dhe e zotërojnë aftësinë e të folurit, si një kompetencë dhe zotësi e lindur për ta përfutuar e mësuar gjuhën. Pikërisht, kjo aftësi e lindur, si një përbërës i veçantë i trurit (moduli i gjuhës), i jep këtij qëndrimi dhe kësaj gramatike më shumë natyrë biologjike dhe psikologjike, sesa gjuhësore.

Kjo hipotezë dhe prirja e kësaj gramatike për të rrokur aspektet psikike dhe biologjike mbështetet edhe në të dhënat me natyrë neuro-fiziologjike dhe gjenetike që ofrohen nga neurolinguistika.

Sipas saj, përfitim i gjuhës, e veçanërisht i gramatikës, realizohet sepse ne i gëzojmë që në lindje disa aftësi specifike njerëzore, si: *intuita jonë gjuhësore* (saktësia apo pasaktësia gramatikore e një fraze) përkundrejt *intuitës tonë njohëse* (përvojat e jetuara dhe të mësuar).

Kjo intuitë gjuhësore, sipas Çomskit (Chomsky), *shpjegohet si pjesë e ndonjë përbërësi të lindur të mendjes, i njëjti përbërës me të cilin shpjegohet shpejtësia e përfutimit dhe mësimit të gjuhës nga fëmija dhe aftësia e tij për të formuar thënie të reja mbi bazën e një përvoje gjuhësore të copëzuar dhe të kufizuar*<sup>4</sup>.

Ajo e ndihmon fëmijën të ndërtojë fillimisht vetëdijen metagjuhësore, e cila ka të bëjë me reflektimin e tij mbi gjuhën, në veprime të tilla si: përmirësimi i shqiptimit të fjalëve, i lidhjeve gramatikore të fjalëve në ndërtime të ndryshme sintaksore, i gabimeve leksikore gjatë përzgjedhjes dhe përshtatjes së fjalëve sipas kuptimit që bartin dhe realizojnë në lidhje me fjalët e tjera, etj. Këto reflektime fëmija i pasqyron jo vetëm te shprehjet dhe shprehitë e tij gjuhësore, por edhe te ato të bashkëbiseduesve të tjerë, të vegjël a më të rritur.

Sipas këtij qëndrimi teorik, këto veprime vërtetojnë se, vetëdija metagjuhësore formohet e zhvillohet falë njohurive që ka fëmija mbi gjuhën, e veçanërisht falë aftësisë së tij për ta zotëruar e përdorur gjuhën si sistem njohës të lindur e jo të fituar. Pikërisht, ky konceptim do të përbëjë sipas disa studiuesve atë që është cilësuar si *zgjidhja nativiste e problemit të Platonit*.<sup>5</sup>

Duke u bazuar vetëm në faktorët psikologjikë dhe biologjikë, Çomski (Chomsky) nuk e vlerësoi, madje e shpërfilli në fillimet e kësaj teorie rolin dhe rëndësinë e mjedisit të jashtëm gjuhësor, të përvojave gjuhësore e konjitive që fëmija i ndërton nga komunikimi dhe bashkëveprimi me bashkësinë gjuhësore e socio-kulturore, së cilës i përket.

<sup>4</sup>Giorgio Graffi. *Ç'është gramatika gjenerative*. Botimet Toena. Tiranë, 2010, f. 45.

<sup>5</sup>Stephen Crain, Rosalind Thornton. *Acquisition of Syntax and Semantics. Section 3: Language Development*. Handbook of Psycholinguistics. Second Edition 2006. Isbn-13:978-0-12-369374-7. <http://www.ucd.ie>, f. 1073.

Ky aspekt i lënë pas dore, madje i mohuar, luan një rol po aq të rëndësishëm në përfitimin e gjuhës dhe ka të bëjë me përdorimin e saj në përputhje me kërkesat ligjërimore dhe kushtet pragmatike.

Ndër të tjera, Çomski (Chomsky) e argumenton këtë hipotezë me konceptin e “varfërisë së stimulit”, duke iu kundërvënë hipotezës së biheviortëve se gjuha përfitohet e mësohet nën ndikimin e drejtpërdrejtë të *stimulit – reagimit – përforcimit*.

Thelbi i varfërisë së stimulit lidhet me faktin se fëmija e përfiton gjuhën pa qenë nevoja e pranisë dhe përkujdesjes gjuhësore të një folësi të rritur amtar.

Ndodh që gjuha e të rriturit mund të shfaqë gabime të natyrës shqiptimore, gramatikore, leksikore e semantikore, mund të jetë e varfër në fjalor e shprehi, etj. Jo domosdoshmërisht këto gabime e kjo varfëri mund të ndikojnë në gjuhën a ligjërimin e fëmijës.

Nga ana tjetër, fëmija, duke reflektuar mbi gjuhën, më së shumti, e përmirëson vetë atë, pa qenë patjetër të nevojshme ndërhyrjet a këshillat e një të rrituri për gjuhën që ai përdor.

Përfundimisht mund të pohojmë se, sipas këtij qëndrimi teorik, fëmija nuk e mëson gjuhën, e në veçanti gramatikën, por e përfton e përfiton natyrshëm nga të gëzuarit e këtij moduli të lindur si një programim gjenetik, karakteristik vetëm për qeniet njerëzore.

Nocioni i Çomskit (Chomsky) për këtë skemë e modul të lindur krijoi një kundërvënie me qëndrimin teorik pararendës, konstruktivist, hipoteza e të cilit e konsideronte fëmijën të lindur me “*fletë bosh*” sa i përket gjuhës<sup>6</sup>. Qëndrimi konstruktivist, me përfaqësues Piazhenë (Piaget) theksonte rëndësinë e njohurive të reja që fëmija përfiton nga bashkëveprimi dhe komunikimi me mjedisin gjuhësor, ndaj të cilit është i ekspozuar vazhdimisht (familja, shkolla, shoqëria). Këto njohuri të reja ai i sistemon duke i ndërshtënë me njohuritë e mëparshme dhe i vë në punë sa herë që i nevojiten në komunikimin me të tjerët. Njohuritë në fjalë kanë të bëjnë si me përvojat njohëse (konjitive), ashtu edhe me ato gjuhësore, të cilat fitohen bashkërisht dhe në marrëdhënie reciproke me njëra-tjetrën, gjatë ndërveprimit të vazhdueshëm të fëmijës me folës të ndryshëm amtarë, në ligjërime të ndryshme dhe skema të larmishme komunikimi.

Në këtë mënyrë fëmija, jo vetëm pasuron përvojat njohëse, por edhe formohet e pasurohet gjuhësisht. Ai përpunon vazhdimisht këto njohuri dykrahshë, sidomos në shërbim të nevojave dhe qëllimeve komunikuese. Ky përpunim ka të bëjë kryesisht me njohuritë gjuhësore dhe është i natyrës psikike e mendore, intelektuale.

Kjo do të thotë se formulimi gjuhësor trajtohet hap pas hapi gjatë një procesi mendor, që fillon me receptimin, perceptimin, kuptimin e formulimin, dhe përmbillet me prodhimin gjuhësor. Ky prodhim gjuhësor i referohet mesazheve që synon të përçojë folësi dhe që bëhen të ditura kur komunikohen me gojë a me shkrim. Ky proces funksionon nëpërmjet disa mekanizmave dhe procedeve mendore, të cilat mund të jenë edhe të natyrës logjike. Përmendim këtu, p.sh.: konkretizimin dhe

---

<sup>6</sup>Claudine Kirsch. *Developing children's language learner strategies at primary school*. Education, f. 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, Vol. 40/4. 2012. DOI:10.1080, f. 379-399.

abstragimin, krahasimin, klasifikimin, përgjithësimin, analizën e sintezën, arsyetimin e gjykimin, etj. Këto mekanizma e procede veprojnë edhe në varësi të moshës së fëmijës, pra, në mënyrë specifike në varësi të veçantive të zhvillimit mendor e gjuhësor të tyre. Këto veçanti janë përshkruar në mënyrë të detajuar në ndarjet dhe nëndarjet e zhvillimit moshor të fëmijës nga Piazhë (Piaget).

Periodizimi moshor i Piazhës (Piaget) mundësoi dallimin dhe kuptimin e këtyre veçantive. Por, ai ndihmoi edhe në konceptimin dhe ndërtimin e një metodologjie pune të frytshme për mësimin e nxënien e gjuhës në shkollë në grupmosha të ndryshme.

Kështu, në grupmoshën 8-11 vjeç, sipas Piazhës (Piaget), karakteristikë e të menduarit të fëmijëve janë veprimet konkrete, që do të thotë konkretizimi i dijeve e njohurive mbi një dukuri a realitet konkret. Ky konkretizim dëshmohet kur fëmija përshkruan, tregon apo shpjegon objekte, personazhe e ngjarje me një gjuhë të thjeshtë e me funksion referues.

Konkretizimi i referohet gjithashtu faktit se fëmija përpunon gradualisht një tërësi rregullash dhe strategjish për të zbuluar botën që e rrethon dhe për të ndërvepruar me sukses me të. Piazhë (Piaget) e emërton këtë tërësi aftësish nën termin *veprime konkrete*. Flitet këtu për veprime që konsiderohen si mënyra të manipulimit mendor të objekteve në raport me njëra-tjetrën<sup>7</sup>.

Duhet sqaruar se termi konkret nuk do të thotë patjetër që fëmija duhet të shohë a prekë objektet ekzistuese, që të mund të flasë për to apo të diskutojë rreth tyre. Përkundrazi, termi konkret do të thotë që një çështje a temë e caktuar për t'u diskutuar a zgjidhur duhet të mbështetet mbi objektet e identifikueshme që perceptohen ose imagjinoohen drejtpërdrejt.<sup>8</sup> Faza e operacioneve konkrete<sup>9</sup> (7, 8 vjeç deri në 11, 12 vjeç) do të shënjohe nga një *decentralizim* i përfaqësive të ndryshme përmes kontrollit progresiv të veprimeve mendore konkrete. Kjo qasje në operacione për Piazhën (Piaget) karakterizon zhvillimin më të lartë të intelektit dhe psikikës në përgjithësi. Megjithatë, kjo aftësi e re njohëse gjithashtu ka kufij, ajo ndërtohet drejtpërdrejt mbi objekte dhe jo në idetë, të ashtuquajtura konkrete. Fëmija fiton gjatë kësaj periudhe, grupe të ndryshme të operacioneve logjike-matematikore<sup>10</sup>.

Për realizimin e konkretizimit Piazhë (Piaget) përshkruan një tërësi veprimesh konkrete dhe abstrakte: *kthyeshmëria, renditja, transformimi, ruajtja (konservimi), klasifikimi, krahasimi, logjika induktive dhe deduktive etj*<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Joanna Berthoud-Papandropoulou. *Conception constructivist et rôle des connaissances metalinguistiques dans l'acquisition du langage*. Persée, Revue française de pédagogie. Vol. 96, 1991, DOI: 10. 3406, f. 47.

<sup>8</sup> *L'âge préscolaire et scolaire: développement physique et cognitive*. Chapitre 5. *La période de l'enfance*, f. 170.

<sup>9</sup> Hélène Ricaud-Droisy. Claire Safont-Mottay. Nathalie Oubrayrie-Roussel. *Psychologie du développement Enfance et adolésence, Éléments de base sur le développement*. Dunod. www.dunod.com, f. 62.

<sup>10</sup> Po aty, f. 62-63. Operacioni është një lloj i veprimit të brendshëm, një sjellje mendore që lejon të parashikojë rezultatin e veprimeve aktuale. Fëmija do të mbërrijë gradualisht në përvijimin e këndvështrimit të tij të synuar (mënjanimi prej egocentrizmit) përmes këtyre operacioneve a veprimeve të natyrës mendore. Operacioni në thelb ka një karakter logjik.

<sup>11</sup> Po aty, f. 170.

Pra, me pak fjalë, hipoteza e konstruktivistëve mbi përfitimin e gjuhës te fëmijët thekson rolin dhe rëndësinë e përvojës dhe kompetencës konjitive, paralelisht e në bashkëveprim me atë gjuhësore.

Duke iu kthyer konceptit të *intuitës gjuhësore*, ndryshe nga qëndrimi gjenerativist, konstruktivistët e lidhin atë me konceptin e *kapaciteteve njohëse* të fëmijës. Janë pikërisht, këto aftësi a kapacitete njohëse që kushtëzojnë shkallën e reflektimit mbi njohuritë gjuhësore nga fëmija. Kjo pasqyrohet në veprime, të tilla si: përzgjedh e përshtat fjalë e shprehje në përputhje me kërkesat gjuhësore e ligjërimore, i zëvendëson fjalët dhe shprehjet përmes riformulimit, përzgjedh regjistrin dhe përshtat shprehjet gjuhësore në varësi të qëllimit të komunikimit, situatës dhe bashkëbiseduesve, krijon fjalë e shprehje të reja, krahason dhe korrigjon fjalët dhe shprehjet e tij dhe të të tjerëve, perifrazon, shpjegon, përkufizon koncepte të ndryshme etj.

Ky reflektim dhe këto veprime formojnë gradualisht vetëdijen dhe kompetencën metagjuhësore mbi gjuhën si sistem simbolesh që bartin dhe realizojnë kuptime në akte të ndryshme ligjërimore. Formimi i kësaj vetëdije e kompetence shoqërohet me konceptimin e elementëve gjuhësorë si shenja e mjete gjuhësore komunikuese. Gjatë ushtrimit të aftësive të tij gjuhësore e ligjërimore, ai do të aftësohet t'i përdorë këta elementë *si shprehi, në funksione të ndryshme ligjërimore*<sup>12</sup>.

Tashmë kemi të bëjmë me një reflektim logjik (jointuitiv) ndaj gjuhës, që formohet në bazë të treguesve dhe procesit të trajtuar më sipër dhe gjatë mësimin të gjuhës në shkollë. Fëmija është i aftë në këtë grupmoshë (8-11 vjeç) të korrektojë e redaktojë vetë dhe me ndihmën e mësuesit (prindërve e më të rriturve) fjalë e shprehje në një kontekst të caktuar ligjërimit, në një skemë më të gjerë përbërësish metagjuhësorë dhe pragmagjuhësore.

Andaj, në raport me gjenerativistët, konstruktivistët me prurjet e tyre të reja luajtën një rol mjaft të rëndësishëm, sidomos në konceptimin didaktik të mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë, në veçanti te kjo grupmoshë.

Gjithnjë e më shumë, duket se, psikolinguistët e teorisë zhvillimore po zbulojnë e vërtetojnë hipotezën *se faktet gjuhësore mund të mësohen pa nevojën e kushtëzimit të parimeve abstrakte apo të nënkuptuara, të cilat janë parimet bazë të teorisë së Gramatikës Universale*.<sup>13</sup>

Nga përjasjet e këtyre dy qëndrimeve teorike dhe duke u bazuar në hipoteza, vështrime e koncepte teorike të ndryshme të tyre, jemi të mendimit se fëmija e përfiton dhe e mëson gjuhën, sepse gëzon një aftësi të lindur për ta nxënë e përdorur atë në akte të ndryshme ligjërimore, në bazë të përvojave të caktuara konjitive, të fituara nga ndërveprimet e tij me mjedisin dhe bashkësinë përkatëse gjuhësore, socio-kulturore.

---

<sup>12</sup>Joanna Berthoud–Papandropoulou. *Conception constructivist et rôle des connaissances metalinguistiques dans l'acquisition du langage*. Persée, Revue française de pédagogie. Vol. 96, 1991, D01: 10. 3406, f. 48.

<sup>13</sup>Stephen Crain, Rosalind Thornton. *Acquisition of Syntax and Semantics. Section 3: Language Development*. Handbook of Psycholinguistics. Second Edition 2006. Isbn-13:978-0-12-369374-7. <http://www.ucd.ie>, f. 1074.

Gjithashtu, çdo përvojë të re konjitive e gjuhësore, fëmija e strukturon i ndihmuar nga veprime e procede të caktuara mendore.

Kjo na çon në përfundimin se të dyja qëndrimet plotësojnë njëra-tjetrën në aspekte të caktuara të hulumtimit dhe studimit të objektit të këtij punimi. Ato pasqyrojnë një rëndësi të veçantë në këto drejtime:

- vlerave kërkimore e studimore në profilizimin e objektit të përbashkët të studimit,
- vlerave metodologjike e praktike në procesin e mësimit dhe nxënies së gjuhës në shkollë.

## 1.2 Prurje konceptore në lëmë të disiplinave të zbatuara mbi mësimin dhe nxënien e gjuhës te fëmijët

Disiplinat e reja në lëmë të gjuhësisë së zbatuar, që u përvijuan kryesisht gjatë shekullit XX, sollën prurje të larmishme përmes profileve të reja të hulumtimit dhe studimit të gjuhës. Këto fusha kërkimore, më parë kishin pasur pak kontakt me disiplinat mëmë dhe me debatet teorike e praktike mbi natyrën e mësimit dhe nxënies së gjuhës, si: gjuhësia, psikologjia, sociologjia, etj.

Këto prurje kishin të bënin me të dhëna të ndryshme kërkimore dhe koncepte që përvijoheshin nga aspekte të ndryshme të trajtimit dhe studimit të gjuhës.

Lidhur me prurjet e reja konceptore në lëmë të gjuhësisë së zbatuar, përmendim kontributin e Tatiana Slama Kazaku (Tatiana Slama – Cazacu) me nocione të tilla, si: *akt komunikim/ akt ligjërimi/diskurs, monologu dhe dialogu, shprehja grafike, "lexim në heshtje" ose "lexim me mendje", mesazhi i folur – i shkruar, rikodimi i mesazhit të shkruar etj.* Në qendër të këtyre akteve vendoset subjekti folës/dëgjues, emetues, receptues e prodhues. Për të realizuar një proces të tillë dhënieje dhe marrjeje mesazhesh, të dy subjektet përdorin atë që autorja e emërton SLI (*stoge sistemesh gjuhësore individuale*).

SLI-ja materializohet me FLI (*fakte gjuhësore individuale*) në çdo moment të komunikimit, ose mesazhe (të cilat, në terminologjinë e shkencave të ligjërimit do t'i korrespondojnë "diskurseve" të përçuarra e të realizuara çdo herë nga çdo person).<sup>14</sup>

Kështu, akti i komunikimit realizohet nën ndikimin e një sërë përbërësish e faktorësh me natyrë *psikike* dhe *pragmatike*, si: gjendjet psiko-emocionale të bashkëbiseduesve; procede mendore, si: receptimi, kuptimi, prodhimi, formulimi; konteksti social i ligjërimit dhe i komunikimit, përshtatja, qëllimi, etj., koncepte këto që kanë ushqyer terminologjinë e psikolinguistikës bashkëkohore.

Prej këtej, mund të pohojmë se prodhimi gjuhësor është sa individual, aq edhe social. Është individual, sepse shpreh deri diku në mënyrë eksplicite gjendjet psiko-emocionale të folësve që do të përçohen gjatë ligjërimit dhe që përbëjnë njëkohësisht *trupin intim – të fshehtë – të mesazhit*<sup>15</sup>. Këto materiale nevojitet të jenë të përgatitura, të përpunuara, të përshtatura për t'u interpretuar sa më mirë dhe lehtësisht nga

<sup>14</sup> Tatiana Slama – Cazacu, *Linguistique appliquee: une introduction.....* f. 168-169.

<sup>15</sup> Po aty, f. 174.

“*procede të ndryshme*” (perceptimi, mendimi, gjykimi etj), të ndihmuara edhe nga *mjete të ndryshme* (gjuhësore) që kanë të bëjnë me formën e jashtme të mesazhit. Gjithë ky proces ndodh brenda një konteksti më të gjerë gjuhësor dhe ligjërimitor dhe është i natyrës *jogjuhësore (natyrës psikike dhe logjike)*.<sup>16</sup>

Ky konceptim i jep një rëndësi të veçantë ligjërimit, si një veprimtari që ndihmon shprehjen e mendimeve. Kështu, *ligjërimi rendit mendimin dhe mendimi nga ana e tij bën të mundur organizimin e nevojshëm të ligjërimit. Kjo marrëdhënie reciproke shfaqet veçanërisht gjatë përgatitjes së thënies, e pikërisht në atë etapë që drejton zgjedhjen e formave leksikore dhe gramatikore më të përshtatshme për shprehjen gjuhësore*.<sup>17</sup>

Po aq i vlefshëm në prurjet konceptore në këtë lëmë, është edhe nocioni i fazave të prodhimit të fakteve të ligjërimit gjatë procesit të komunikimit (dhënies dhe marrjes së mesazheve). Duke mos iu qasur në detaje, mund të themi se prodhimi i një thënie është një proces sa mendor e intelektual, individual, aq edhe gjuhësor, socio-kulturor, shoqëror. Një ndër fazat më të rëndësishme është përzgjedhja gjuhësore (leksikore e gramatikore), që i referohet *një aktiviteti intelektual superior, mendor, në të cilin dalin në pah në të njëjtën kohë raporte të reja midis fjalëve që mëtojnë të shprehin kuptime në çdo rast konkret përdorimi të tyre*.<sup>18</sup>

Pra, kuptohet se nuk kemi të bëjmë thjesht me një proces mekanik të një shoqërimi të thjeshtë *fjalë – nocion*. Përkundrazi, ne kemi të bëjmë me një veprim i cili përpiqet të funksionojë në qerthullin e një dendurie alternativash të shumta, nga të cilat folësi duhet të zgjedhë të duhurën dhe më të përshtatshmen. Përzgjedhja, pa dyshim, këtu i referohet elementëve leksikorë dhe realizohet mbi aksin paradigmatic. Duhet të kuptojmë se përzgjedhja nuk varet domosdo nga ngulitja e fjalëve në kujtesë, as edhe nga sasia e tyre në fjalorin aktiv. Ajo mbi të gjitha ka të bëjë me aftësinë tonë gjuhësore për të përkapur fjalët e kuptimet e duhura nga leksiku ynë mendor, dhe aftësinë ligjërimore për t’i përdorur saktë, qartë e në mënyrë të përshtatur me kërkesat e gjuhës dhe ligjërimit.

Në vazhden e këtyre prurjeve konceptore, psikolinguistika, dhe veçanërisht psikolinguistika e zbatuar, një degë e re dhe bashkëkohore, na ofron një tërësi nocionesh në lëmë të saj, që shërbejnë edhe për zgjidhjen e problemeve që shfaqen në formimin gjuhësor të moshës shkollore.

Objekti i saj i studimit është gjuha dhe përdorimi i saj, *si një dritare drejt natyrës dhe strukturës së mendjes njerëzore*.<sup>19</sup> Ai zgjerohet duke rrokur veçantitë e mesazheve në raport me specifikën e mendimit, perceptimit të fëmijës, aftësinë e tij për të prodhuar mesazhe të sakta, të qarta e të kuptueshme me mjetet gjuhësore që zotërojnë ato, rolin e kujtesës në suksesin shkollor, strategjitë e kujtesës, stilet e të mësuarit të gjuhës etj.

<sup>16</sup> Tatiana Slama – Cazacu, *Linguistique appliquee: une introduction.....*, f. 174.

<sup>17</sup> Po aty, f. 177.

<sup>18</sup> Po aty, f. 179.

<sup>19</sup> Thomas Scovel. *Psycholinguistics*. Oxford Introductions to Language Study. Series Editor F. F. Widdowson. ISBN 0 19 4372138. Oxford University Press 1998 (First published), f. 3-25.

I jepet rëndësi, veçanërisht, hulumtimit dhe studimit të raportit midis gjuhës dhe përvojës (kapacitetit gjuhësor dhe konjitiv), që është relativisht një raport i zhdrejtë, gjuhës dhe mendimit, shprehjes dhe shprehive, shprehive dhe ligjëritimit, individit dhe realitetit mendor e psikik, gjuhës dhe përdorimit të saj, receptimit dhe kuptimit etj.

Të gjitha këto marrëdhënie “përkthehen” në çështje problemore në një kuadër më të gjerë të debatit mbi formimin gjuhësor të nxënësve në kontekstin shkollor. Kuptimi i gamës së gjerë të këtyre marrëdhënive në makrokontekstin e komunikimit shkollor, ku ata ndërtohen dhe përfshihen në mënyrë reciproke, ndërtohet në një shumësi “rrjetesh” nën vëzhgimin e një “vëzhguesi të jashtëm”. Në këtë kuptim, *komunikimi realizohet në kuadrin e kësaj marrëdhënieje sociale të gjerë dhe komplekse*.<sup>20</sup>

Psikolinguistika e zbatuar interesohet për një nga çështjet themelore të gjuhës, e veçanërisht të ligjëritimit të folur, të dialogut, në kontekstin e mësimin të komunikimit përmes gjuhës. Ky interesim për të folurin dhe dialogun motivohet nga fakti se ato janë lënë disi pas dore nga gjuhëtarët, gjë që pasqyrohet edhe në procesin mësimor në shkollë. Kjo domosdoshmëri lidhet edhe me faktin se *studimi i gjuhës së folur do të duhet të formonte objektin e kërkimeve të jashtme dhe njëkohësisht të thella për interpretime të duhura dhe kjo, jo vetëm për qëllime praktike, por edhe për të plotësuar njohjen tonë teorike të fenomeneve gjuhësore*<sup>21</sup>.

Sociolinguistika, gjithashtu, ka dhënë një kontribut të veçantë përmes prurjeve të të dhënave e koncepteve të ndryshme që kanë shërbyer në mësimin dhe nxënien e gjuhës, si edhe përdorimin e saj. Në konceptimin sociolinguistik, gjuha ndërtohet e strukturohet jo vetëm në raport me strukturat mendore, psiko-emocionale, por edhe normat socio-kulturore të një bashkësie a komuniteti të caktuar ku lind, edukohet e arsimohet fëmija.

Bernstaj (Bernstain) pohon se midis gjuhës dhe të folurit gjenden strukturat shoqërore. *Llojet e marrëdhënive të ndryshme sociale mund të rigjenerojnë sisteme të folurish ose kode gjuhësore të ndryshme*.<sup>22</sup>

Krahas këtyre prurjeve konceptore, rendisim kontributin e vlefshëm të neuroshkencave, e veçanërisht të neurolinguistikës. Sipas këndvështrimit të saj, njohja dhe kuptimi që ndërtojmë ne për strukturën nervore dhe funksionimin e pjesëve përbërëse të trurit na ndihmon të perceptojmë e kuptojmë natyrën dhe karakteristikat e proceseve nervore, karakteristikat e një sistemi biologjik specifik njerëzor. Ky sistem biologjik është konsideruar si një mekanizëm i përfutimit dhe nxënies së gjuhës, si edhe një mjet për përdorimin e saj<sup>23</sup>.

Kërkimet në neurolinguistikë kanë ushqyer me të dhëna e koncepte debatet teorike rreth faktorëve biologjikë dhe neuro-fiziologjikë në formulimin dhe prodhimin

---

<sup>20</sup> Thomas Scovel. *Psycholinguistics*..... f. 75-76.

<sup>21</sup> Po aty, f. 90-93.

<sup>22</sup> Joanna Berthoud-Papandropoulou. *Conception constructivises e role des connaissances* ....D01: 10. 3406, f. 113.

<sup>23</sup> Gerry T. M. Altmann. *Psycholinguistics in review*. British Journal of Psychology (2001), 92, 129–170. The British Psychological Society The Language Machine. [www.psycholinguistics.com](http://www.psycholinguistics.com).f.140-146.

e gjuhës. Në këtë kuptim, *ndoshta sfida më e madhe e shekullit tonë do të ketë për qëllim të forcojë lidhjen midis modeleve teorike të të mësuarit, proceseve në vazhdimësi, gjithnjë e më të kuptueshme, dhe studimit empirik të mekanizmit biologjik, prurjet rreth të cilit po pranohen plotësisht dhe po e lehtësojnë mësimin dhe nxënien e gjuhës, duke vlerësuar domosdoshëm rolin e aftësisë njohëse.*<sup>24</sup>

Këto prurje empirike dhe teorike, e në veçanti konceptore, ndriçojnë aspekte të ndryshme të objektit tonë të studimit, si edhe kontribuojnë edhe në kuptimin dhe interpretimin tonë rreth çështjeve të ndryshme që i referohen procesit të mësimit dhe nxënies së gjuhës në shkollë të grupmosha 8-11 vjeç. Ato na orientojnë të kuptojmë dhe vlerësojmë faktorë të ndryshëm që ndikojnë drejtpërdrejt ose tërthorazi në këtë proces, t'i japim përgjigje dhe pyetjeve problemore që kanë të bëjnë me formimin gjuhësor në tërësi dhe formimin e shprehive të të folurit e të të shkruarit në veçanti të kjo grupmoshë. Në këtë kuptim, ato na ofrojnë zgjidhje metodike e praktike të këtyre problemeve.

### 1.3 Trajtime didaktike.Tradicionalja kundrejt bashkëkohores

Në këtë syth do të përshkruajmë e trajtojmë çështje e dukuri që lidhen me mësimin dhe nxënien e gjuhës në moshën shkollore, nën vështrimin e trajtimeve të ndryshme didaktike, tradicionale krahasuar me ato bashkëkohore.

I jemi përmbytur tri materialeve bazë, mbi të cilat kemi përvijuar një pasqyrë përmbledhëse të trajtimeve kryesore didaktike dhe përbërësve të tyre: Modeli i Danesit<sup>25</sup>, Tabela përmbledhëse e Paolo Balboni<sup>26</sup>, Kuadri Evropian e Përbashkët i Referimit për Gjuhët.<sup>27</sup> Një trajtim i tillë mendojmë se është i nevojshëm në kuadër të debatit didaktik shqiptar mbi problemet që pasqyrohen në mësimin dhe nxënien e gjuhës shqipe nga nxënësit në shkollë në të gjitha ciklet arsimore. Gjithashtu, kjo domosdoshmëri vjen si rezultat e risive në shkencën e didaktikës bashkëkohore, që duhet të reflektohen edhe në didaktikën e gjuhës shqipe.

Në Tabelën përmbledhëse të P. Balbonit dhe M. Danesit pasqyrohen 4 trajtime kryesore didaktike, sipas shkollave përkatëse teorike. Ndarja dhe grupimi i tyre bëhet sipas parimit të klasifikimit: tradicionales kundrejt bashkëkohores. Do t'i përmbahemi dy kritereve: atij të kufijve kohorë kur kanë lindur e janë zbatuar këto qasje, dhe zgjedhjeve metodologjike e funksionale specifike të tyre.

**A. Trajtime tradicionale:** - *qasja formaliste dhe qasja strukturaliste*

**B. Trajtime bashkëkohore:** - *qasja komunikative dhe qasja humanistike-afektive.*

Interpretimi ynë do të mbështetet mbi rolin e metodave dhe teknikave didaktike në mësimin dhe nxënien e gjuhës, që diktoheshin nga parimet teorike dhe që diktuan modelet përkatëse didaktike.

<sup>24</sup>Gerry T. M. Altmann. *Psycholinguistics in review*. British Journal of Psychology (2001), 92, 129–170. The British Psychological Society The Language Machine. [www.psycholinguistics.com](http://www.psycholinguistics.com), f. 145.

<sup>25</sup>Gianfranco Porcelli. *Principi di glottodidattica*. Copyright by Editrice La Scuola, 1994, 2013, f. 41.

<sup>26</sup>Shih për më tepër: Paolo Balboni. *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse* (Ed. UTET. Univeristà Torino), 2002.

<sup>27</sup>Cadre Européen Commun De Reference Pour Les Langues.....Strasbourg. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR)

### Shkollat , teoritë dhe shkencat kryesore

(biheviorizmi, gjuhësia e Bloomfield, kërkimet antropologjike të Boas, psikologjia neobihevioriste e Skinner dhe gjuhësia kontrastive e Lado, strukturalizmi evropian dhe ai amerikan)

### Shkollat, teoritë dhe shkencat kryesore

(Teoria antropologjike e Malinowsky dhe Firth, sociolinguistika e Fishman dhe Hymes, teoria mentaliste e Chomsky, teoria e ndërgjuhëve e Corder/Selinker, pragmalinguistika e Searle/Wittgenstein-psikologjia humanistike dhe studimet e Maslow dhe Rogers, Stephen Krashen, të psikodidaktikës dhe të studimeve mbi inteligjencën emotive, mbi përvetësimin e gjuhës në moshat e hershme, e filtrit afektiv, mbi kërkimet mbi rendin natyror të përvetësimit të gjuhës etj. )

#### Tradicionale

1. Funkcionaliste
2. Strukturaliste

#### Modeli i mësimit

Mësimi deduktiv, rëndësia vihet mbi rregullat sesa të sjellja gjuhësore. Gjuha mësohet nga shpjegimi dhe ngultija në kujtesë e informacioneve mbi vetë gjuhën, mungesa e situatave konkrete të komunikimit- Mësimi përmes stimulit - përgjigje-riforcim, përsëritja e vazhdueshme përcakton një përvetësim mekanik të automatizimit.

#### Roli i gjuhës

Gjuha merr rëndësi në formën e shkruar, pra, as përdoret dhe as ushtrohet, por mësohet dhe ngulitet në kujtesë përmes mësimit përmendësh të rregullave që përqendrohen në formimin e frazave të rregullta. - Gjuha konsiderohet nisur nga strukturat e saj më të vogla dhe e parë si një tërësi rregullash që do të duhet të transformohen në një komunikim autentik të sapodalë nga një laborator gjuhësor.

#### ASPEKTE METODOLOGJIKE

Mësimi është i përqëndruar mbi lidhjet gramatikore ose sintaksore të gjuhës. I vihet rëndësi aftësive të kuptimit dhe prodhimit të shkruar, teknika e ushtrimeve është e natyrës strukturore.

#### Bashkëkohore

1. Komunikuese
2. Humane-afektive

#### Modeli i mësimit

Mësimi induktiv. Kurrikula duhet të nisët nga analiza e nevojave komunikuese të nxënësit; faktorë të tillë, si: emocionaliteti, marrëdhëniet, karakteristika të personalitetit të individit, ndjesitë negative dhe pozitive, analiza e nevojave komunikative etj., kushtëzojnë të nxënësit.

#### Roli i gjuhës

Gjuha si një instrument komunikimi, veprimi shoqëror, zbulon vlerën pragmatike lidhur me përkujdesjen gjuhësore. Kundrejt kompetencës gjuhësore zhvillohet dhe kompetenca komunikuese. Të rëndësishme janë aspektet sociopragmatike, paralinguistike dhe ekstralinguistike. Përfshihet koncepti i "nivelit të pragut". - Instrumenti pragmatik i komunikimit në të cilin korrektësia formale është dytësore. Veç gjuhës, merret në konsideratë edhe kultura, me qëllim shmangien e problemeve komunikative.

#### ASPEKTE METODOLOGJIKE

Metoda situacionale dhe nocionore-funksionale. Zhvillimi i shprehive gjuhësore, të strukturuar në një tërësi didaktike. Përdorimi i dramatizimit dhe veprimtarive të drejtuara nga teknika të llojit komunikues.

Një kurrikul e strukturuar në bazë të natyrës së përvetësimit të gjuhës – lidhjet e organizuara në njësi didaktike – përdor materiale të natyrave të ndryshme, mundësisht autentike, në mënyrë të kujdesshme të shkallëzuara mbi bazën e rendit natyror, - veprimtari të dramatizimit, bashkëbisedimeve, përdorim i rregullave, ushtrime mbi shprehitë gjuhësore etj.

### 1.3.1 *Trajtimi tradicional i mësimit dhe nxënies së gjuhës në shkollë*

Në trajtimin tradicional (formalist/strukturalist), metodat e teknikat e përdorura në mësimin dhe të nxënies së gjuhës synonin:

- Përmes metodave e teknikave didaktike synohej formimi i njohurive dhe i kompetencave, veçanërisht, për mënyrën sesi këto njohuri e kompetenca reflektonin strukturën e gjuhës në këto nënsisteme: drejtshkrim, leksik e gramatikë.
- Kështu, konkretisht, synohej mësimi dhe nxënja e gjuhës si sistem dhe strukturë, duke i dhënë rëndësi parësorë përvetësimit të rregullave drejtshkrimore, leksikore dhe gramatikore. P.sh.: njohuritë gramatikore merreshin në kuadër të mësimit të rregullave gramatikore dhe zbatimit të tyre të saktë në gjuhën e shkruar.<sup>28</sup>
- Ndërsa, njohuritë leksikore merreshin si koncepte e kategori në fushë të leksikologjisë, duke i dhënë përparësi të nxënies të leksikut (si koncept shkencor), më shumë sesa përdorimit të tij (si koncept ligjërimit), me synimin për ta aktivizuar, zgjeruar e pasuruar fjalorin pasiv e aktiv të nxënësve.
- Kërkohej mësimi përmendësh i këtyre koncepteve e kategorive gjuhësore dhe riprodhimi i tyre sipas përkufizimeve përkatëse në tekstet e gjuhës amtare. Kjo shkallë e lartë abstragimi vështirësonte të nxënies së gjuhës, madje e pengonte zotërimin, e kryesisht përdorimin funksional të saj në kontekste të ndryshme ligjërimore.
- Me pak fjalë, synohej formimi i kompetencës gjuhësore dhe i përbërësve të saj (kompetencat fonologjike e fonetike, leksikore e gramatikore), duke lënë në plan të dytë kompetencën komunikative (aftësitë ligjërimore).
- Lidhur me formimin e kompetencës gjuhësore i jepej përparësi funksionit metalinguistik të gjuhës, pa marrë në konsideratë edhe funksionin komunikues të saj (kompetenca komunikuese).
- Njohuritë gjuhësore jepeshin ndarazi, gjë që sillte fragmentarizmin e tyre në mësimin dhe nxënien e gjuhës nga nxëniesit.
- Gjithashtu, mësimi dhe nxënja e gjuhës realizohej në mënyrë parësore përmes lëndës së gjuhës amtare, duke mos iu dhënë rëndësia e duhur rolit të lëndëve a disiplinave të tjera shkollore.
- Ky fragmentarizëm dhe abstragim i njohurive gjuhësore sillte vështirësi e mangësi në formimin gjuhësor të nxënësve, gjë që dëshmohej drejtpërdrejt në të shprehurin me gojë dhe me shkrim.
- Edhe kërkesat e tekstit, pyetjet dhe ushtrimet ishin me natyrë strukturore dhe nuk e mundësonin drejtpërdrejt formimin e zhvillimin e aftësive e shprehive gjuhësore komunikuese të nxënësve.
- Metodot e teknikat didaktike që synonin formimin e shprehive gjuhësore komunikuese përdorreshin të ndara dhe specifike për çdo shprehi. Kjo gjë u pasqyrua edhe në programet mësimore të gjuhës amtare. P.sh. shprehja e të folurit nuk u trajtua ashtu siç diktonte rëndësia që ajo paraqiste dhe paraqet në kuadrin e formimit

<sup>28</sup> Konceptimi i këtyre njohurive nga sistemi dhe zbatimi i tyre në ligjërimitin e shkruar dhe të folur në shkollën shqiptare lidhet me përvetësimin dhe zbatimin e normës standarde. (Shih çështjen e katërt të këtij kapitulli).

gjuhësor dhe formimit të shprehive gjuhësore komunikuese. Të folurit u konsiderua në funksion të të lexuarit me zë, dhe jo si një aftësi e shprehje që bart një rëndësi po aq të madhe në këtë formim.

- Metodatat e teknikat që përdoren në mësimin dhe nxënien e gjuhës niseshin dhe synonin përmbushjen e objektivave mësimore, dhe jo formimin e kompetencave gjuhësore e komunikuese të pritshme, në varësi të grupmohave përkatëse shkollore, sikurse do të pasqyrohej në trajtimin bashkëkohor.

Trajtimi tradicional mbi kompetencën gjuhësore, nga njëra anë, përvijoi filozofinë e mësimdhënies me në qendër mësuesin, dhe nga ana tjetër krijoi modelin e një nxënësi, subjekti që *ndërtohej* dhe *formohej* gjuhësisht në kushtet e një laboratorit të gjuhës, e jo si subjekt i gjallë, me një zhvillim dinamik mendor e gjuhësor.

Rezultat i kësaj mësimdhënie ishin nxënësit me një repertor të varfër gjuhësor në shprehje gjuhësore e komunikuese, pasivë, riprodhues dhe jo të pavarur e kritikë ndaj dijes gjuhësore në veçanti dhe njohurive enciklopedike në tërësi.

### 1.3.2 Trajtimi bashkëkohor i mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë

Në trajtimin bashkëkohor (qasja komunikuese, humano-afektiv), metodatat e teknikat e përdorura në mësimin dhe të nxënies e gjuhës u fokusuan:

- Në dimensionin dhe vlerat përdorimore të gjuhës si mjet komunikimi.
- Mësimi dhe nxënia e gjuhës u mbështet jo vetëm në përvetësimin e njohurive mbi sistemin, por sidomos, përdorimin e tyre sipas kërkesave ligjërimore, kushteve pragmatike.
- Përparësi iu dha gjuhës së folur, krahas asaj të shkruar. Pra, u synua formimi i shprehjes së të folurit në bashkëveprim me shprehinë e të shkruarit, duke u bazuar në rolin e të folurit në mësimin dhe të nxënies e të shkruarit.
- Mësimi i gjuhës dhe nxënia e saj në trajtimin bashkëkohor u çlirua nga modelet e ngurta gjuhësore, duke e fokusuar interesin në strategjitë e folësve, aspektet pragmatike të ligjërimit: *aktiviteti i fjalëve analizohet në një kontekst prodhimtar, si funksion i karakteristikave të ndryshme, të përshtatjes së ligjëratës së bashkëbiseduesit, qëllimit të komunikimit.*<sup>29</sup>
- U rrit e u zhvillua shumë interesi mbi njohuritë leksikore të fëmijëve, formimin e fjalorit aktiv të tyre, si edhe gramatikën fëmijërore e gramatikat shkollore.
- Gramatikat shkollore u konceptuan në funksion të zotërimit dhe përdorimit të saktë dhe të përshtatur të rregullave gramatikore, e kryesisht të modeleve e gjedheve origjinale dhe të larmishme sintaksore të nxënësit.
- Kujdesi për mësimin dhe nxënien e gjuhës u zhvendos nga zotërimi dhe zbatimi i saktë i njohurive dhe rregullave gjuhësore, të prodhimit gjuhësor (formulimi) që vë në lëvizje dy procese bazë të aktivizimit dhe përdorimit të këtyre njohurive e rregullave: *leksikalizimit e gramatikalizimit,*<sup>30</sup> në raport me kërkesat ligjërimore.

<sup>29</sup> Agnès Florin. *Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire*. Université De Nantes Laboratoire De Psychologie "Éducation, Cognition, Développement" <http://ife.ens-lyon.fr>, f. 93-110.

<sup>30</sup> Sipas Anne Fernald, Virginia A. Marchman (te *Language Learning in Infancy. Section 3: Language Development*. Handbook of Psycholinguistics, f.1027), *leksikalizimi* ka të bëjë me zgjedhjen e fjalës që

- Mësimi dhe përdorimi i gjuhës nga nxënësit u konceptua në raport me rëndësinë e proceseve të receptimit – kuptimit – formulimit në prodhimet gjuhësore të folura dhe të shkruara të tyre.
- Metodat e teknikat për mësimin dhe nxënien e gjuhës te mosha shkollore u zbatuan duke marrë në konsideratë ndryshimet individuale në repertorin e tyre gjuhësor dhe kapacitetet njohëse, stilet e të nxënësve, përkatësinë e tyre gjuhësore e socio-kulturore etj.
- U përvijuan metoda e teknika të reja që synonin jo vetëm formimin e shprehive gjuhësore komunikuese por, kryesisht, integrimin e këtyre shprehive në funksion të njëra-tjetrës dhe për një formim gjuhësor sa më efikas të nxënësve të kësaj moshe.
- Ky konceptim dhe tërësi metodash u pasqyrua edhe në materialet didaktike përkatëse, duke përmendur këtu teknikat e ndryshme të të folurit dhe të të shkruarit, si: dialogu, monologu, dramatizimi e diskutimi; llojeve të shkrimit sipas marrësis, argumentit, qëllimit, rishkrimit, redaktimit dhe korrektimit, etj.
- Gjithashtu, mësimi e nxënia e gjuhës përmes këtyre metodave e teknikave synonte formimin e zotësive (kompetencave) gjuhësore e komunikuese, shprehive të të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit, dhe jo përmbushjen mekanike të objektivave të synuara në këto programe.

Trajtimi bashkëkohor mbi kompetencën gjuhësore komunikuese përvijoi filozofinë e mësimdhënies me në qendër nxënësin.

Ky trajtim do të pushtonte shpejt përmbajtjet didaktike në shkollë, e jo vetëm në lëndën e gjuhës amtare, sipas parimit kryesor: *fëmijët jo vetëm mësojnë gjuhën, por ata mësojnë përmes gjuhës*<sup>31</sup>.

#### 1.4 Qasje terminologjike mbi disa koncepte gjuhësore e didaktike

Në këtë çështje do të shpjegojmë e interpretojmë përmbajtjen e disa termave bazë të natyrës gjuhësore, psiko-gjuhësore e didaktike që kanë të bëjnë drejtpërdrejt me formimin gjuhësor të nxënësve në shkollë. Do të mbështetemi mbi të gjitha te KERGJ.<sup>32</sup>

- Aftësitë, shkathtësitë, njohuritë, shprehitë dhe kompetencat*
- Shprehitë gjuhësore komunikuese, shprehia e të folurit dhe e të shkruarit*
- Kompetencat gjuhësore e komunikuese, përbërësit*

---

përshtatet më shumë me mesazhin që duam të përcjellim dhe që shfaqet në një nivel konceptual; *gramatikalizimi* ka të bëjë me gjetjen e formës, vlerësimin dhe mbledhjen e informacionit fonologjik që nevojitet për të artikuluar fjalën.

<sup>31</sup>*Language in the Primary School*. Primary English Curriculum. [www.into.ie](http://www.into.ie), f. 1-141.

<sup>32</sup>Kuadri i Përbashkët Europian i Referencave Për Gjuhët. Filara. Tiranë 2010; Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer; Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment; Quadro Comune Europeo di Riferimento Per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).

#### 1.4.1 Koncepti i aftësisë, shkathtësisë, shprehisë, njohurisë dhe i kompetencës

Nxënia, zotërimi dhe përdorimi i një gjuhe parakupton ndërveprimin e domosdoshëm të aftësisë, shkathtësisë, njohurive, shprehive e zotësive (kompetencave) të ndryshme në këtë proces vijues.

Në këtë rrjet raportesh komplekse, marrëdhëniesh kushtëzuese, bashkëvepruese e ndërvepruese përvijohen konceptet mbi termat e paraqitura në skemën e mëposhtme.



Sipas kësaj skeme dhe rendit domethënës të elementëve përbërës të saj do të sqarojmë e interpretojmë konceptet e termave përkatës.

Duke iu kthyer edhe një herë, trajtimeve teorike, pohuam se qenia njerëzore gëzon një aftësi (të lindur dhe të fituar) për të nxënë gjuhën, për ta zotëruar dhe përdorur atë në ligjërime të ndryshme (ligjërimin e folur dhe të shkruar). Në një kuptim më të gjerë, *aftësia*, e përdorur edhe si *kapacitet*, është një shkathtësi e lindur apo e fituar e njeriut për të përvetësuar e ushtruar një *zotësi* të caktuar. *Zotësia* vetë nënkupton një *aftësi*, të trashëguar apo të mësuar, në një fushë ku është kultivuar dhe nxënë, p.sh.: zotësia për të shkruajtur letërsi, për të zgjidhur ekuacione të vështira në matematikë, për të bërë zbulime a shpikje shkencore apo teknologjike në fusha dhe veprimtari të ndryshme njerëzore etj.

Në këtë kontekst artikullohet edhe kuptimi i konceptit të *talentit*, si një *aftësi e lindur* për një fushë të veçantë, veçanërisht arte, kundrejt konceptit të *prirjes*, që zakonisht ka të bëjë me *kapacitete të trashëguara* dhe *interesim* në një aktivitet të veçantë.

Me pak fjalë, aftësitë janë *tërësia e njohurive, shkathtësive dhe dispozitave që të lejojnë të veprosh*.<sup>33</sup>

Në raport me *aftësinë*, sqarojmë dhe konceptin e *shkathtësisë*, si një aftësi e trashëguar dhe e fituar, ose e zhvilluar gjatë përvojës, në procesin e mësimin dhe nxënies së *njohurive* në dije e fusha të caktuara. Kur këto shkathtësi arrijnë realizimin e një veprimtarie të një shkalle të lartë vështirësie (p.sh.: veprimtaritë mendore, intelektuale), atëherë mund të flasim me termat e *zotësive (kompetencave)*. Ndërsa *njohuritë*, sipas KERGGJ (koncepti mbi njohuritë deklarative<sup>34</sup>) janë informacione, dije dhe përmbajtje që ne i përfitojmë qoftë në procesin e shkollimit, por edhe nga përvoja jetësore. Ato me të drejtë nuk mund të barazohen me një përmbajtje të vetme, pasi janë edhe fakte të natyrës psikike e neuro-fiziologjike, psiko-emocionale e konjitive, gjuhësore dhe ligjërimore, etj.

<sup>33</sup> Grup autorësh. *Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave Për Gjuhët*. Filara. Tiranë 2010, f.18.

<sup>34</sup> Po aty, f. 17-18.

#### 1.4.2 *Koncepti i shprehisë gjuhësore e komunikuese, shprehisë së të folurit dhe të të shkruarit*

Shpeshherë termi *shprehi* përdoret në mënyrë alternative, madje edhe njëjtësohet me termat *aftësi, shkathtësi, njohuri* etj. Ndaj, fillimisht nevojitet të qartësojmë se çdonjëri prej termave të mësipërme përbën një koncept më vete, pavarësisht marrëdhënieve ndërvepruese apo kushtëzuese që vendosen midis tyre.

Kështu, të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit gëzohen fillimisht si aftësi dhe më pas shkathtësi, të cilat ushtrohen e stërviten përmes veprimtarive përkatëse gjuhësore e ligjërimore, duke u kthyer kështu në shprehi. Për të sqaruar e interpretuar konceptin e shprehisë jemi mbështetur në disa burime.

M. Gjokutaj i mëshon konceptit të të shprehurit me gojë e me shkrim, duke nënkuptuar prodhime gjuhësore të folura dhe të shkruara, ku “...të folurit është diçka më shumë se formë e jashtme e të menduarit, por njëkohësisht është i lidhur pazgjidhshmërisht me përmbajtjen e tij.”<sup>35</sup>

Fjalorin e shqipes së sotme, 2002<sup>36</sup> jepet fusha leksikore e nocionore e fjalës *shpreh*:

##### **Konceptet**

*Shpreh*

*Shprehem*

*Shprehësi*

*Shprehi*

*Shprehje*

Të shprehurit

##### **Përmbajtja**

Shfaq me fjalë ose me mënyra të ndryshme mendimet, ndjenjat a përshtypjet e mia; tregoj. P.sh. *Shpreh një mendim* etj.

Shpreh mendimet, ndjenjat a pikëpamjet e mia. P.sh. *U shprehën me fjalë të mira, Nuk di të shprehet* etj.

Të qenët shprehës, fuqia a aftësia shprehëse. *Shkalla e shprehësisë.*

Aftësia për të bërë shpejt dhe mirë diçka, e cila fitohet nga dikush duke u ushtruar e duke u stërvitur vazhdimisht a duke punuar, mënyrë veprimi a sjelljeje e vetvetishme, e cila bëhet zakon pas një përsëritjeje a një stërvitjeje të gjatë. *Shprehitë e muratorit, shprehia e të folurit. i është bërë shprehi.*

Veprimi sipas Shpreh, Shprehem. 3. Edhe gjuhë. Grup fjalësh me një ndërtim zakonisht të qëndrueshëm, që ka disa veçori dalluese gramatikore, kuptimore e stilistike, lokucion, mënyrë të foluri. P.sh. *Shprehje e bukur; Shprehje pa kuptim – frazë e zbrazët, boshe* etj.

Aftësia (shkathtësia) e të shprehurit

<sup>35</sup> Mimoza Gjokutaj. *Didaktika e gjuhës shqipe*. Shtëpia Botuese e Librit Universitar, Tiranë, 2012, f. 85.

<sup>36</sup> Fjalori i Shqipes së Sotme, Botime Toena, Tiranë, 2002, f. 1284-1285.

Po kështu, në Fjalorin krahasues të termave të gjuhësisë<sup>37</sup> jepen termat përgjegjës në disa gjuhë për termin shprehje/lokucion, shprehje/përmbajtje, të dallueshëm nga koncepti i të shprehurit. Duke u mbështetur në shpjegimet që jepen në fjalorë dhe materialet didaktike, shprehia është një aftësi e kultivuar, e cila kthehet në shprehi, gjatë mësimit dhe ushtrimit të saj në një veprimtari të caktuar.

Në këtë kuptim, shprehia gjuhësore komunikuese ka të bëjë me aftësinë për ta nxënë e përdorur gjuhën në përputhje me kërkesat gjuhësore e ligjërimore. Shprehia gjuhësore komunikuese do të konsiderohet zotësi, kur një individ arrin të përdorë saktë njohuritë gjuhësore sipas rregullave të funksionimit të një gjuhe të caktuar, dhe arrin t'i përshtatë këto njohuri në përputhje me qëllimin, situatën, kontekstin e komunikimit dhe me bashkëbiseduesit.

Ndërsa, shprehia e të folurit dhe e të shkruarit i referohet aftësisë dhe më pas zotësisë sonë për të përdorur saktë, qartë dhe në mënyrë të përshtatur njohuritë gjuhësore, përkatësisht në ligjërimin e folur dhe të shkruar.

Niveli dhe shkalla e zotërimit të njohurive gjuhësore (kompetencës gjuhësore) pasqyrohet dhe dëshmohet përmes shprehive gjuhësore e komunikuese të të folurit dhe të shkruarit.

Në këtë kuadër motivohet edhe nevoja e sqarimit të koncepteve kompetencë gjuhësore komunikuese dhe nënkompetencat përkatëse të saj, raportet e tyre me shprehitë gjuhësore e komunikuese.

#### *1.4.3 Koncepti i kompetencave gjuhësore e komunikuese dhe përbërësve të tyre*

Koncepti mbi kompetencën gjuhësore i referohet njohurive gjuhësore që zotëron dhe përdor folësi apo shkruesi i një gjuhe në akte të ndryshme komunikative. Në gramatikën gjenerative, këto njohuri i referohen zotërimit dhe përdorimit të saktë të rregullave gramatikore në ndërtime të ndryshme sintaksore, me qëllimin për të përfutur fraza të pafundme dhe për të kuptuar ato të padëgjua më parë (Chomsky 1977). Këto rregulla gjejnë zbatim gjatë kombinimit, lidhjeve të ndryshme gramatikore të njësisë leksikore, me qëllim që të përftoheshin mesazhe që bartin dhe përçojnë kuptim qoftë në ligjërimin e folur, qoftë në atë të shkruar.

Kompetenca gjuhësore formohet falë aftësive dhe shkathtësive të lindura e të fituara të qeniet njerëzore për ta përfutur e përfituar gjuhën, për ta nxënë e përdorur atë, falë njohurive të pafundme gjuhësore ndaj të cilave fëmija, individit përballet gjatë gjithë jetës, falë shprehive të të folurit dhe të të shkruarit, përmes të cilave ajo gjen zbatim. Ky koncept i parapriu konceptit pasardhës të Dell Hymes (1991), atij të kompetencës komunikuese.

Kompetenca komunikuese përbën një koncept më të gjerë se ajo gjuhësore dhe realizohet falë ekzistencës dhe rolit që luan kjo e fundit. Marrëdhënia e tyre është e qenësishme. Kjo mund të dëshmohet dhe vërtetohet në çdo moment të komunikimit njerëzor.

---

<sup>37</sup> G. Belluscio, Sh. Rrokaj. *Fjalor krahasues i termave të gjuhësisë.....*Arbëria, Tiranë 2011, f. 344-345.

Kujtojmë çastin kur sapo filluam të mësojmë një gjuhë të huaj. Dëgjonim folësit amtarë të asaj gjuhe dhe nuk kuptonim asgjë. Nuk kishim mjaftueshëm repertor fjalësh e rregullash të asaj gjuhe. Vetëm kur krijuam një fond të kufizuar fjalësh e rregullash në atë gjuhë, u përpoqëm të shpreheshim me anë të tyre. Pra, me pak fjalë, filluam të komunikonim.

Por, kërkonim më shumë, edhe pse pamjaftueshmëria e këtyre rregullave e njohurive nuk na e mundësonte këtë komunikim të plotë dhe të qartë, sikurse në gjuhën tonë amtare. Megjithatë, e mësuam gjuhën në shkollë gjatë disa viteve. E përdornim në klasë në orën e mësimit me njëri-tjetrin dhe mendonim se e dinim, e njihnim, por u zhgënjem kur u përballëm në komunikimin me folësit amtarë të asaj gjuhe.

Çfarë ndodhi? Kishim vështirësi për t'i kuptuar, por edhe nuk i kuptonim ato, shkaktuam keqkuptime e deri konflikte etj. Pse? Sepse ne zotëronim njohuri e rregulla të izoluara, por nuk zotëronim aftësinë për t'i përdorur saktë dhe në mënyrë të përshtatur ato. Përshtatja nënkupton shumë faktorët që e kushtëzojnë atë. Ndër to përmendim: qëllimin dhe situatën e komunikimit, kontekstin dhe rolin e bashkëbiseduesit, formimin dhe prejardhjen e tij socio-kulturore, gjendjet psiko-emocionale të bashkëfolësve, etj. Këto faktorë duken si të parëndësishëm në pamje të parë e deri të papërfillshëm për të menduar rreth tyre nga folës të ndryshëm amtarë. Ndoshta nuk na kanë shkuar ndërmend t'i mendojmë apo të reflektojmë sadopak rreth tyre. Por në syrin e një studiuesi ato vëzhgohen e konsiderohen mjaft të rëndësishëm e me mjaft interes për t'u hulumtuar e studiuar, siç ne i kemi marrë në konsideratë në varësi të interesit dhe qëllimit të objektit tonë të studimit.

Ndaj, situata e mësipërme që mund t'i ketë ndodhur çdonjërit prej nesh, na çon në përgjithësimin e vlerave të njëkohshme që bartin e shfaqin këto kompetenca gjatë akteve të ndryshme ligjërimore.

Në këtë kuptim, konceptet e shqyrtuara më sipër kanë, ndër të tjera, edhe funksion përplotësues, në varësi edhe të marrëdhënieve reciproke dhe funksioneve specifike.

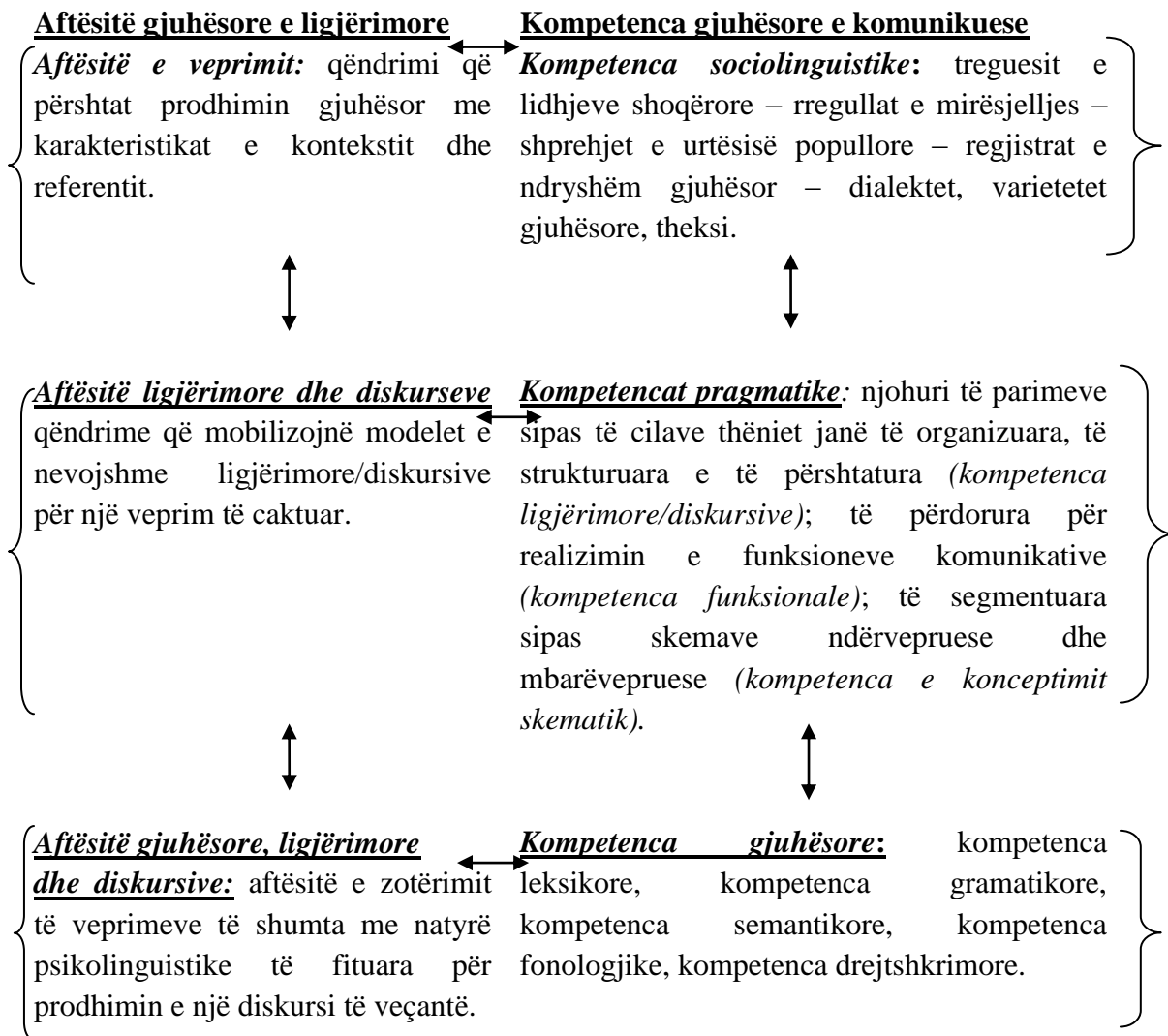
Shqyrtimi i tyre në kuadrin e këtij punimi synon krijimin e një kornize sa më të kompletuar konceptesh, përbërësish e faktorësh në funksion të qëllimit kryesor të këtij punimi dhe objektit tonë të hulumtimit dhe studimit.

Megjithatë, ne na është dashur që për arsye studimore dhe vetë natyrën e veçantitë që bartin e pasqyrojnë këto koncepte (aftësi, shprehi, zotësi e kompetenca) t'i trajtojmë më vete dhe në përbërës specifike të tyre.

Këta përbërës do të përshkruhen në varësi të marrëdhënieve që vendosen midis aftësive gjuhësore ligjërimore dhe kompetencave gjuhësore komunikuese, duke përvijuar një skemë që pasqyron këtë marrëdhënie reciproke e bashkëvepruese sipas tabelës së mëposhtme të mbështetur në KERJ<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Cituar nga Bakary DIARRA. *La notion de competence et le statut de ses composantes en didactique des langues* REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE SUDLANGUES N° 13 - 2010 ISSN :08517215 BP: 5005 [www.sudlangues](http://www.sudlangues), f. 85.



Në kuadrin e mësimin dhe nxënies së gjuhës në shkollë, këto aftësi, shprehje dhe kompetenca, si edhe përbërësit e tyre përkatës formohen gradualisht, duke u integruar me njëri-tjetrin, dhe në marrëdhënie reciproke në veprimtari të ndryshme e të larmishme gjuhësore e ligjërimore. Në këtë kuptim, shkolla bart rol rëndësor parësor, sa i përket ushtrimit dhe kultivimit të këtyre aftësive, formimit të këtyre kompetencave e njohurive që nxënësit performojnë përmes shprehive të folurit dhe të shkruarit.

## 1.5 Tradita shqiptare - një vlerë e shtuar

*“...kur zunë njerëzit me dërgue fëmijt e tyne nëpër shkolla, për me këndue, me shkruie e me njehsue, atëhere puna e të mësuemit, zu me u-ba, simbas një metode e rruge të caktueme, në mes të një njeriu që jep mësim, që mëson, të mësuemit edhe të një tjetri, që merr mësim, që nxen, të nxanësit”<sup>39</sup>.*

Me këtë përkufizim e nis veprën e tij A. Xhuvani duke na parashtruar qartë përpjekjet e tij për një përpunim dhe thellim të mendimit shkencor didaktik, psiko-pedagogjik dhe gjuhësor shqiptar, lidhur me procesin e formimit dhe arsimimit të nxënësve të moshës shkollore. Kjo udhë kishte nisur prej kohësh dhe ishte gatitur tashmë ky mendim që do të kristalizohej në dekadat në vazhdim, duke iu përshtatur kërkesave të reja shkencore dhe kushteve që parashtronte koha.

Në kuadrin e prurjeve teoriko-shkencore, konceptuale dhe praktike të shkollave më të njohura gjuhësore, psiko-gjuhësore e didaktike evropiane e perëndimore, mendojmë se një vend të rëndësishëm zë edhe mendimi shkencor shqiptar, i cili, nga njëra anë, reflekton ndikimin e këtij mendimi bashkëkohor, por, nga ana tjetër, përvijohet si një mendim origjinal në përshtatje me vetë kërkesat e kohës, kontekstit politik, historik, socio-kulturor e arsimor shqiptar. Edhe më parë kjo çështje është trajtuar gjerësisht nga autorë shqiptarë, që i kanë motivuar këto trajtesa për qëllime të ndryshme.

T. Plangarica shkruan: *“...Studimi i kësaj tradite nuk sjell kontribute të drejtpërdrejta për zgjidhje shkencore të problemeve të sotme.....por në një vështrim më të gjerë, dëshmitë e atyre periudhave në kërkimin shkencor janë dëshmi të ndërgjegjes më të përparuar kombëtare, zëdhënese të së cilës bëhen forcat më të përparuara të kohës.....dhe nga ky këndvështrim, studimi i mendimit gjuhësor të traditës është me vlerë dhe funksional”<sup>40</sup>*

Ndërsa Ali Shashaj pohon se *“...është me interes të studiohet kjo përvojë, jo thjesht si traditë, për aspektin afektiv, por të reflektohet mbi të duke pasur parasysh mendimin bashkëkohor të shkencave aplikative gjuhësore dhe atë pedagogjik e didaktik, si dhe përvojën bashkëkohore të shkollave evropiane.”<sup>41</sup>*

Në mënyra e këndvështrime të ndryshme këto motivime do të jenë të pranishme edhe në trajtesën tonë. Kjo trajtesë synon të rrokë veçori të mendimit shkencor gjuhësor e didaktik shqiptar lidhur me formimin gjuhësor të nxënësve të ciklit fillor, formimin leksikor, formimin e shprehive gjuhësore dhe komunikative të folura dhe të shkruara, duke u ndalur në dy periudha të ndryshme kohore. Për lehtësi studimore dhe për vetë veçantitë që pasqyrojnë këto periudha, kemi bërë këtë periodizim kohor:

Etapa e parë: vitet '20 – '45 dhe etapa e dytë: vitet '49 – '90

Për etapën e parë jemi mbështetur në shkrimet e kohës në gazetatat dhe revistat më me zë, si: *Normalisti, Albania, Kopshti letrar, Kumtari arsimuer, Shkolla Shqiptare, Shkolla e Re, Shkolla Kombëtare* etj., ndërsa për etapën e dytë në tekstet

<sup>39</sup> A. Xhuvani. Didaktika. Elbasan, tetor 1937, f. 7.

<sup>40</sup> Shih më gjerë: T. Plangarica. *Aspekte të gjuhësisë së zbatuar*. Sejko 2002, f. 78-133.

<sup>41</sup> Shih më gjerë: Ali Shashaj. *Metodikë e mësimin të gjuhës amtare (Klasat e ulëta)*. Ada 2007, f. 3-25.

dhe shkrimet e botuar në revista dhe buletine shkencore si: *Arsimi popullor, Gjuha jonë, Revista Pedagogjike, Buletini shkencore* etj.

### 1.5.1 Përvijimi i mendimit shkencor didaktik e gjuhësor shqiptar në vitet '20 - '45

Përmes një vështrimi të shpejtë mbi tekstin e Didaktikës së A. Xhuvanit, ndër themeluesit e mendimit të mirëfilltë shkencor shqiptar në fusha të ndryshme të shkencës dhe kulturës shqiptare, do të rrokim dukuri, aspekte, çështje e koncepte teorike e praktike lidhur me mësimin/të nxënit e gjuhës amtare te moshë shkollore, përbërës dhe faktorë që ndikojnë në këtë proces, etj. Mendimi didaktik, psiko-pedagogjik e gjuhësor i Xhuvanit në këtë vepër, është sintetizim i mendimit shkencor shqiptar që zë fill nga rilindësit e deri në ditët tona, dhe përvijohet nisur nga formimi i tij akademik, shkencor, intelektual, enciklopedik, si dhe përvoja e tij si mësimdhënës.

- Ky mendim rrezonon me koncepte, dukuri e çështje të natyrës psikolinguistike, pragmagjuhësore, sociolinguistike etj. *“Sikurse dihet, kur vjen së parit në shkollë, sjell me vehte një grumbull parafytyrimesh e kuptimesh, të fitueme me anë të ndijavet, të përvojës së vet dhe të përzhemët të tij me njerëzit. Mbasi kjo landë njohnish ashtë e parregullueme, puna e mësuesit në shkollë ka për të qenë me e vëzhgue, me e rregullue, me e ndreqë dhe me plotësue kët landë sa ma mirë. Tue veprue mësuesi në kët mënyrë ua shton nxansvet qarkun e parafytyrimevet, u jep dijë e njohni dhe u shtjellon fuqitë mendore e trupore; veç kësaj, me anë të kësaj pune mësuesi do të veprojë edhe mbi ndjenjat e vullnetit e nxanësvet, për të formue karakterin e tyre .... i gjithë ky veprim quhet të mësuem.”*<sup>42</sup>
- Gjuha shqipe është lënda bazë në Ciklin e Ulët, me një rëndësi parësore dhe vendimtare në këtë formim. Lidhur me gjuhën, rolin, vendin dhe rëndësinë e saj trajtohen çështje të tilla si: vendi që zë gjuha shqipe në lëndët mësimore. *Lidhur me objektet e mësimin (landët e mësimin) gjuha (e emërtuar “gjuha e mësimin – të folunit, shkrimi e këndimi) zinte një vend të rëndësishëm në kuadrin e lëndëve të tjera si: feja dhe matematika.*<sup>43</sup>
- Gjuhën, në korpusin e disiplinave shkollore të Ciklit Fillor që zhvilloheshin aso kohe dhe sipas objekteve të mësimin dhe rëndësisë së tyre, autori e klasifikonte te grupi i parë, “njohni”. Për këtë klasifikim, ai u mbështet në atë të Rein: *“landë historike e humanistike” ku përfshin mësimin e gjuhës në dy nëndarje: “gjuh’ e nanës dhe gjuh’ e huej”.* Më tej ai i grupon shprehitë e të folurit (të folun), të lexuarit (të kënduem) dhe të shkruarit (të shkruem) nën emërtimin e “djathtësisë”<sup>44</sup>.
- Rëndësinë e gjuhës e sheh në rolin e saj si mjet komunikimi me funksione të qarta gjuhësore/ligjërimore, dukuri shoqërore, aftësi e lindur e njeriut, ruajtëse e transmetuese e pasurisë kulturore të një kombi, etj. *“Gjuha asht një mjet tepër i randësishëm i të mësuemit, se asht burimi i gjithë njohnivet t’ona, pra i gjithë*

<sup>42</sup> A. Xhuvani. Didaktika. Elbasan, tetor 1937, f. 8.

<sup>43</sup> Po aty, f. 18.

<sup>44</sup> Po aty, f. 19.

qytetnimit mbarë; ...mjete i shkëmbimit të mendimeve t'ona në çdo degë të jetës së njeriut dhe pasqyra e qytetnimit të popullit.<sup>45</sup>

- Formimin gjuhësor, e, veçanërisht, atë të shprehive gjuhësore e komunikuese, autori e sheh në lidhjet dialektike të gjuhës me mendimin. Në djathtësitë bashkë me mendjen punon si ndihmës truri. Në këto djathtësi (shprehi) theksohet rëndësia e ligjërimit dhe aftësisë së shkruar që mundëson përvetësimin/të nxënit e njohurive gjuhësore: *Shkrimi ndër djathtësitë ka po at vend që ka mësimi i gjuhës ndër njohuritë dhe shtihet në kaqë përdorim të math, saqë asht i doemosshëm për formimin*<sup>46</sup>. (formimin gjuhësor).
- Mendimi gjuhësor dhe didaktik priret drejt koncepteve me natyrë psikolinguistike. Lidhur me parimin e përshtatjes së njohurive lëndore ndaj kapaciteteve mendore të nxënësve të moshës shkollore, autori ndalet fillimisht në rëndësinë e hartimit të planeve mësimore, duke sugjeruar si më të suksesshëm “planin e mesëm”: *pasi ...asht përparues, pse e fillon mësimin vetëm me ato lëndë, që i përgjigjen qarkut të parafytyrimevet edhe fuqisë së të rrokunit (me mend) të nxanësve....pse lëndët e mësimi të caktueme për klasët e ulta i mban për gjithë kohën shkollore e në klasët e ulta i përshtat këto mbas shtjellimit menduer të nxanëset.*<sup>47</sup>
- Kujdesin e përzgjedhjes së metodave të mësimdhënies në procesin e mësimi/të nxënit të gjuhës shqipe, autori e ndërlidh sërish me përbërës të natyrës psiko-pedagogjike: *“për t’ia qëllue mirë punës së metodës, mësuesi duhet të marri para sysh edhe procedimet psikologjike të saj, që janë: interesa, vëmendja, fantazija, kujtesa dhe të nxanët përmendesh*<sup>48</sup>.
- A. Xhuvani bën një dallim të qartë midis dy stileve ligjërimore (gjuha e të folunit e gjuha e librit), duke u bazuar në tregues e regjistra përkatës gjuhësorë e në përputhje me veçori të zhvillimit mendor të moshës shkollore: *Gjuha e të folunit e gjuha e librit dallojnë njena prej tjetrës. Kjo e fundit ka ma pak hollësija e përdor forma fjalësh e fjalish ma të vështira nga kuptimi se ajo... Te ligjërimi i tij në klasë mësuesi duhet të ketë parasysh “moshën e tyne, njohurit’ e tyne e gjithazi fuqit’ e tyne mendore...mbasi fëmijët flasin me fjali të thjeshta, të rendituna bashkë, e mësuesi duhet të përdorë një gjuhë të thjeshtë, të lëmuet e të kuptueshme. Sa ma i ri të jetë nxanësi, aqë ma i thjeshtë duhet të jetë ndërtimi i fjalivet e kallzimi i fjalëvet.*<sup>49</sup>”.
- Autori ndalet në teknika të komunikimit të folur dhe të mësimi të gjuhës (të shtjelluemit dhe të sqaruemit), siç janë: dialogu dhe dramatizimi: *“në një dialog a përligjërimit të mos i përdorë fjalët e njerëzve a të shtazëvet vepruese në ligjëratë të shdrejtë, se kjo mënyrë del ma e gjanë dhe kuptohet ma me të vështirë, por të përdori ligjëratën e drejtë, se kjo mënyrë e të treguemit merr formën e dramatizimit dhe bahet ma intuitive dhe e gjallë. “Të shtjelluemit” dhe “të sqaruemit” dy forma që pjekin me njëra-tjetrën janë dy forma të vjetra “të mësuemit” që “sot përdoren ma fort në mësimin e këndimit dhe këndimin e autorëvet të ndryshëm.*<sup>50</sup>

<sup>45</sup> A. Xhuvani. Didaktika. Elbasan, tetor 1937, f. 18.

<sup>46</sup> Po aty, f. 18.

<sup>47</sup> A. Xhuvani. Didaktika. Elbasan, tetor 1937, f. 21-22.

<sup>48</sup> A. Xhuvani. Didaktika. Elbasan, tetor 1937, f. 43.

<sup>49</sup> Po aty, f. 50.

<sup>50</sup> Po aty, f. 7.

- Rëndësi i jepet edhe formimit leksikor përmes përkujdesjes së zgjedhjes së fjalëve të lehta në formë dhe të qarta në kuptim, ku autori përdor konceptin e “*fjalë të vështira e të errëta*”, (të vështira nga pikëpamja e përbërjes tingullore/fonemore dhe të errëta, të panjohura nga kuptimi)<sup>51</sup>.
- Në përdorimin e ngulitjen e këtyre fjalëve të vështira do të ndihmonin dhe detyrat, të përshtatura këto me kërkesat, aftësitë dhe kapacitetet mendore e gjuhësore të kësaj grupmoshe. Detyrat shkollore autori i klasifikon në: *a) shkrime të thjeshta e të vogla pas përshkrimesh a përlligjërimesh mbi shtazë a bima; b) në diktimit për t’u-mësue orthografija e fjalëvet ase e shkruemja bukur e njëj cope; c) në letra të thjeshtat e të vogla; d) në kallzime të ndonji ngjarje a prralle etj. Detyrët shkollore munt të bahen me shkrim a me gojë, si mbas rasëve e si mbas moshës së nxanësve*<sup>52</sup>.
- Përmendim gjithashtu kontributin e A. Xhuvanit për përvijimin e një terminologjie të mirëfilltë shkencore në lëmë të didaktikës, psiko-pedagogjisë dhe gjuhësisë, të cilat ai i solli të shqipëruara, por edhe të kontekstualizuara në mjedisin teorik e praktik shqiptar. P.sh.: *fuqi mendore, si: fuqin’ e të kuptuemit e të të menduemit – kapacitet mendor, intelektual, veprime mendore, parafytyrimevet-perceptime, procedimet psikologjike të saj, që janë: interesa, vëmendja, fantazija, kujtesa dhe të nxanët përmendësh, “impulse të të shtyemit” ase “shtytje të të menduemi”, teknika e metoda, plane mësimore, përlligjërimit i lirë, djathtësi, etj.*

Në përfundim mund të pohojmë se *Didaktika* e A. Xhuvanit mund të konsiderohet si një traktat dhe një platformë me përmbajtje e synime të qarta shkencore didaktike, gjuhësore e psiko-pedagogjike që do t’i shërbente të gjithëve: nxënësve, arsimtarëve, didaktëve, specialistëve të ndryshëm për të reflektuar mbi punën e tyre, për një konceptim sa më funksional e bashkëkohor të mësimit/të nxënësve e gjuhës shqipe në shkollën shqiptare. Në një shkrim të kohës mbi rëndësinë dhe shërbesën e këtij libri thuhej:

*Ky libër njifet e çmohet prej gjithë arsimtarëve qysh prej kohësh dhe munt të themi se asht një nga veprat ma kryesore që z. Xhuvani ka hartue për të mirën e arsimit t’onë. ....Veprat pedagogjike në vendin t’onë mjerisht janë shumë të pakta e të rralla e prandaj Didaktika e z. Xhuvani jo vetëm, që plotson një nga të metat e mdha, por lehtëson në një mënyrë të veçantë edhe barrën e randë të mësuesit, tue qenë kështu një udhëheqës i mirë për ta.....S’ka arsimtar e arsimtare që të mos e njohi Didaktikën e z. Xhuvanit, që të gjithë e kanë këndue, që të gjithë e kanë çmue randësinë e saj. Pjesa ma e madhe e tyne vazhdojnë punën edhe sot në bazë të udhëzimeve të ksaj vepre. Sul Harri*<sup>53</sup>

Në vazhden e prurjeve konceptuale të kësaj vepre, në revistat *Normalisti, Albania, Kopshti letrar, Kuntari arsimuer, Shkolla Shqiptare, Shkolla e Re, Shkolla Kombëtare* etj., u trajtuan dukuri, çështje dhe probleme me natyrë didaktike, psiko-

<sup>51</sup> A. Xhuvani. *Didaktika*. Elbasan, tetor 1937, f. 52.

<sup>52</sup> Po aty, f. 62-63.

<sup>53</sup> Shkolla Kombtare. *Revistë pedagogjike*. Vieti i I. Nr. 6. Tiranë, 15 Dhjetuer 1937, f. 19.

pedagogjike, gjuhësore e psiko-gjuhësore, që i referoheshin procesit të formimit gjuhësor të nxënësve të ciklit fillor etj.

1. Te *Albania, Kumtari Arsimues, Normalisti* etj., në ballinat e tyre trumbetohej roli, rëndësia e mësimit të gjuhës shqipe nën sloganin: “*Të mbahet e të rritet kombësia. Të lerohet e të zbkurohet gjuha se gjuha është shënimi i kombësisë. Të përmirësohet gjendja e popullit, se, kur s’është i vobek populli, kombësia mbahet e tërë, e fortë dhe e lirë.*”<sup>54</sup> Propaganda nuk kishte thjesht karakter kombëtar, por edhe gjuhësor: “*Tani pa fjalë, dëshira e gjuhës shqip hyri në gjithë zemërat e Shqipëtarëve të mësuar. .... Andaj, na duhet të përpiqemi ca më fort e t’a shpiem përpara propagandën gjuhëtare e kombëtare....*”<sup>55</sup>.
2. Te *Kumtari Arsimuer*, në synimet e programit të kësaj reviste shkruhej “*Programa e së përkohëshmes: “Kumtari arsimuer” qi po del sot në dritë ka për programë e për qëllim të botojë shkrime e të rrahë bisedime mbi çashtje letrare, gjuhësije e pedagogjike përgjithënisht, të shpallë punët ma të randësishme të Këshillit t’Epër Arsimuer, si kritika mbi libra shkollorë, rregullore programa, etj.*”<sup>56</sup>
3. Diskutimet e hapura teorike e praktike fokusoheshin edhe duke u bazuar në kriteret e natyrës tekstologjike, psiko-gjuhësore dhe didaktike. P.sh te libri *Këndimit të shpejtë e të shpejguem* i Salih Cekës: *Me gjithë qi landa e librit asht e pakë, por ky do të thotë se përdoret vetëm për rendin e IV të fillores, mbasi copat e tij i përshtaten sido kudo fuqis së nxanësvet t’atij rendi si në pikëpamje të gjuhës, ashtu edhe në pikëpamje të brendis së tyne.*<sup>57</sup> Këto përpjekje u fokusuan ndër të tjera në hartimin e abetares (Stërvitorja)<sup>58</sup> si tekst bazë për klasën e parë.
4. Puna e bërë për një trajtim krahasues dhe analitik të metodave të mësimit të gjuhës shqipe synonte mbushjen e boshllëqeve dhe arritjen e një formimi të plotë gjuhësor të kësaj grupmoshe. Synohej krahas këtij formimi, edhe zhvillimi emocional i fëmijës, pasurimi i tij me ndjesi të reja estetike e etike. *Antarët e methudhës analytike-synthelike të këndimit kanë shenjuem si qandër mësimesh fjalët normale. Prej këtij përçandrimi nuk doli fryti, qi pritej, ..... U shlirue vërtet mësimi prej formalizmit dhe verbalizimit edhe u shtjellis ma me liri, por nuk iu dha randësi atij elementi, qi mësim të arsyetimit duhet të jetë ma i pari. Pra, në qoftë se duem të rrisim njerëz plot me karakter, duhet të vemë në qandër të mësimet atë landë, e cila mund të zgjojë ma lehtësisht e ma me dobi interesin e estetikës dhe t’etikës.*<sup>59</sup>

<sup>54</sup> Albania. Viti I 3. 30 tetor 1899. Bruxelles 1899. (u themelua me 1896). Numri IV.

<sup>55</sup> Albania. Nr VIII, f.137.

<sup>56</sup> *Kumtari Arsimuer*. Elbasan, 1921. Nr. 1. Viti I. Mars 1921, f. 1.

<sup>57</sup> Këshilli i Epër Arsimuer Nr. 19 mbë 16.XII. 1920.

<sup>58</sup> Këshilli i Epër Arsimuer. Nr. 48 mbë 13.II. 1921, f. 14 – 15.

<sup>59</sup> *Kumtari Arsimuer*. 1920, f. 4-5.

5. Puna u fokusua edhe në drejtim të ruajtjes dhe respektimit të veçantive strukturore të shqipes, sipas fizionomisë së saj. *Konstruktivi: të farës së mënyrës së mësimimit veç qi mezi kuptohet, vret edhe randë në veshit. Predikatit mbanin, i mungon subjekti, punë qi bie një parregullsi qi ndihet e të vret, pse nuk asht ktu një rasë nga ato të zakonshmet, në të cilat mungesa e subjektit bahet si prej vetvetiu e pra nuk bije aspak në sy. Konstruktivi:.....e cila na qëndron e vetmja e ndriçime shpresë ngushëllimi të çlirimit të kombit.....nuk e ka **rroben e gjuhës shqipe**....<sup>60</sup>.*
6. Pastrimi i gjuhës nga fjalët e huaja ka qenë një synim tjetër i gjuhëtarëve dhe mësimdhënësve të kësaj periudhë, duke ofruar gjegjëset e tyre në shqip dhe duke i motivuar ato nga pikëpamja etimologjike. *Fjalën pirë-a auktori e përdor për experiencë. .... Por nuk kemi nevojë për atë fjalë, kur mund të përdorim në vend të sajë fjalët shqipe shprovë-a a vojë-a, ase përvojë-a.*<sup>61</sup> *Qëllimi i Gramatikës asht qi të hyhet në shpirtin e gjuhës amtare; Gramatika del nga gjuha e gjallë e çdo kombi*<sup>62</sup>.
7. Kontribut përbëjnë edhe trajtesat në drejtim të formimit të shprehive të të folurit, shkrimit dhe leximit në Ciklin Fillor: *Mjeshtrija në shkrim-këndim mekanik asht puna e parë e shkollës fillore. Ai qi nuk di me shkruem me mjeshtri, s'mundet me ja diftue tjatrut mendimin e vet, edhe ai qi me ças ndalon këndim, nuk këndon bukër, dhe s'mundet me pas dobi as ai qi këndon, as ai qi ndëgjon. Shkrim-këndimi në vedi nuk mund të jetë qëllimi por vegla e mirërritjes. E për këtë arsye kurdoherë s'duhet me harrue anën logjike, d.m.th. nxansit duhet të kuptojnë çar shkruajnë e çar këndojnë.*<sup>63</sup>
8. Në një shkrim të tij të botuar në këtë revistë, Kolë Koci hedh ide të qarta shkencore didaktike e psiko-gjuhësore mbi formimin e shprehisë së leximit, llojeve të leximit (me zë dhe pa zë), raportet midis tyre, funksionet që përvijohen nga veprimtaria e leximit: *... Caku kyesuer që duem të arrijmë asht aj që një nxanës i dalun nga fillorja të jetë i zoti me nxjerrë kuptimin, domethanjen prej një cope së këndueme. Pa ta kqyrim çashtjen nga pikpamja praktike do të shofim se këndimi i heshtun asht këndimi i vërtetë që ban njeriu në jetë, kurse këndimi me za asht (me pak përjashtime) vetëm një përgatitje për të parin. Nga pikpamja psikologjike ndryshimi ndërmjet këtyne dy farë këndimi asht ky: në këndimin heshtazi mendja ban një përmbledhje mendimesh të nxjerruan nga grumbullimi dhe nga njazimi i mendimevet më pak të randësishme, bahet pra një veprim syntheze; përkundrazi këndimi me za asht analytik: syni shkoq njisit të cilat mandej dalin të shkëputuna dhe njana pas tjetrës në mënyrë analytike me anë të zanit.*<sup>64</sup>
9. Lidhur me gjuhën e teksteve, leksikun, diskutohet një çështje mjaft e debatuar që nga rilindësit: një gjuhë e përbashkët kombëtare, një standard gjuhe, si nevojë urgjente

<sup>60</sup> Jan K. Minga. *Abetare Kombëtare shqip*. Kumtari Arsimuer. Nr. 2. Viti I. Prill 1921, f. 56.

<sup>61</sup> Kumtari Arsimuer, f. 38.

<sup>62</sup> *Nevoja e shpirtit praktik për Shkollat t'ona Fillore NORMALISTI*. VITI i I 1929/6.

<sup>63</sup> Kumtari Arsimuer. Elbasan, 1921. Nr. 3-4. Viti I. Maj – Qershuer – 1921, f. 2.

<sup>64</sup> SHKOLLA KOMBTARE. Revistë pedagogjike. Viti i I. Nr. 6. Tiranë, 15 Dhjetuer 1937, f. 19.

kombëtare, dhe si kërkesë e shkollës dhe e arsimimit në gjuhën amtare për të unifikuar pabarazitë dialektore të nxënësve në shkollë. *Puna e unifikimit të gjuhës s'onë është një problem i gjërë e me të dhëna të ndryshme. Unë, si mësonjës, do të marr vetëm anën e shkollës fillore, duke e shtruar problemën kështu: Ç'munt të bëjë shkolla fillore, me anë të librave të këndimit, për unifikimin e gjuhës? Me të vërtetë ç'kërkojmë nga fillorja? Në këtë rasë të fundit gjithë librat duhen shkruar në gjuhë të përbashkëtë.*<sup>65</sup>

10. Kjo përpjekje u institucionalizua në një parim dhe kriter didaktik e gjuhësor në programin e gjuhës shqipe për Ciklin Fillor. Ja ç' thotë Programi për shkollat fillore: *“Me i stërvitë nxanësit në gjuhën e përbashkëtë, tue u-ndrequn gabimet dialektore. Djelmët që flasin në dialekt të vëndit, lypset të stërviten me folë gjuhën e përbashkët, tue u-ndreqë shqyptimet dhe fjalët e gabueme.*<sup>66</sup>”
11. Në këto revista pati prurje me vlera praktike. Botoheshin herë pas here modele mësimi nga mësues të ndryshëm të ciklit fillor në disiplina e vite të ndryshme shkollore. P.sh: *Provë – mësimi, Dhanë në rendin e IV –të të Shkollës Ushtrimore. Thema: Mësim jete (Histori – Dita 28 Nandner)*<sup>67</sup>; *Provë mësimi dhanun në klasën e katërtë t'Ushtrimores. Thema: Gramatikë: Njoftim mbi njejsin dhe shumsin e emnavet*<sup>68</sup>; *Provë mësimi dhanë në klasën e I. të shkollës Ushtrimore. Thema: Zhvillimi i gërmës “Q” (Qeni)*<sup>69</sup>, S. S. Goci, '29<sup>70</sup> etj.
12. Lidhur me hartimin, parashtrihen parime e kriteret e natyrës gjuhësore (leksiko-semanticore dhe gramatikore) dhe për zbatimin e tyre ofrohen zgjidhje që rrokin çështje të gjuhësisë së zbatuar, si: përzgjedhja dhe përdorimi i fjalorit, fjalori aktiv dhe pasiv, përshtatja e kuptimeve të fjalëve në varësi të temës, qëllimit etj. P.sh: *.....gjithnji fjali e fraza të plota e të drejta e shkurtime të pastardhueme. Veçse duhet të kujdesemi, që fytyra e fjalës të epet me anën e të pamit, prandaj të shkruhet mirë e bukur në dërrasë të zezë. Po ashtu edhe gramatika e mësueme n'formën e saj të dëshirueshme, tue u mënjanue nga të grumbulluemit e çfarëdo përkufizimesh e rregullash të thata, do të kontribuojë shumë në mësimin e hartimit.....Mësuesi për çdo fjalë të vështirë duhet të krijojë një fytyrë të kthellët të fjalës e kjo vetëm në këtë mënyrë: fjaluer pasiv e aktiv. Dy degë të dallueshme shënojnë në të mësuemit e fjalorit: ai pasiv e tjetri aktiv. Korigjimi ka një vlerë të dyfishtë: Ai asht në një anë një operacion korrektues mbi hartimin e kryem e në tjetrën anë një përgatitje për hartimin e ardhëshëm. Për kësij rasash mësuesi duhet të bëjë një fjalor të vogël, e kurdoherë që do të gjejë të tilla fjalë, në detyrat me shkrim të fëmijëvet, të mundohet të gjejë*

<sup>65</sup> “Gjuha e librave të këndimit për Shkollat Fillore”, SHKOLLA E RE, I. Tiranë, kallnor, 1946. Nr. 2, f. 53-56.

<sup>66</sup> Vitit 1928, f. 28.

<sup>67</sup> NORMALISTI. II – NANDUER 1929 – Nr.1. Shtypshkronja “Saide” Elbasan. 1930, f. 6.

<sup>68</sup> Po aty, f. 12.

<sup>69</sup> NORMALISTI. II – NANDUER 1929 – Nr. 1 Shtypshkronja “Saide” Elbasan. 1930, f. 14.

<sup>70</sup> NORMALISTI. II – QERSHUER E KORRIK 1929 – Nr.4-5. Shtypshkronja “Elbasani”. 1929, f. 24.

*kuptimin e orthografisë e vërtetë të tyre, e ket fjalor ta ketë pastaj gjith herë pranë vedit, sa herë që do të korrigjojë detyrat me shkrim<sup>71</sup>.*

Në përfundim, mund të pohojmë se në këtë etapë u përvijua mirëfilli një mendim shkencor që rrokte dy aspekte:

**Aspekti didaktik:** puna u përqendrua në përvijimin e koncepteve të qarta rreth procesit mësimor, përbërësve të këtij procesi, metodave, teknikave e strategjive mësimore dhe roli i tyre në formimin gjuhësor, të shprehive gjuhësore e komunikuese të të folurit, leximit e shkrimit, hartimit të programeve e teksteve mësimore mbi parime shkencore didaktike e tekstologjike, etj.

**Aspekti gjuhësor:** duhen vlerësuar përpjekjet për të krijuar një traditë të mirëfilltë në lëmë të gjuhësisë (teorike e të zbatuar): ruajtja dhe pastrimi i gjuhës shqipe nga fjalët e huaja, mësimi i gramatikës në shkollë duke u bazuar në veçoritë strukturore të shqipes sipas fizionomisë dhe natyrës së saj, formimi leksikor i nxënësve, fjalori pasiv dhe aktiv, formimi i shprehive gjuhësore e komunikative, përpjekjet për një terminologji shkencore shqipe, rëndësia e gjuhës si mjet komunikimi, si dukuri shoqërore, ligjërimet dhe llojet e tyre, e mbi të gjitha përpjekjet drejt një gjuhe të përbashkët e të njësuar; në lëmë të tekstologjisë (tekstet shkollore): kujdesi për leksikun e tyre, përmbajtjen dhe tematikën në përshtatje me veçoritë e zhvillimit moshor, etj. Megjithatë, në aspektin e formimit të plotë e cilësor gjuhësor të nxënësve mbetej ende shumë punë për t'u bërë, gjë që do të pasqyrohej e thellohej në etapën e dytë e në vijim.

### *1.5.2 Përvijimi i mendimit shkencor didaktik e gjuhësor shqiptar në vitet '45 - '90*

Dukuritë, problemet që trajtoheshin në revistat *Arsimi popullor*, *Gjuha jonë*, *Revista Pedagogjike*, *Buletine shkencore* etj., lidheshin drejtpërdrejt me çështje dhe aspekte të ndryshme të formimit gjuhësor të kësaj grupmoshe, me formimin gramatikor e veçanërisht leksikor nën dritën e koncepteve teorike gjuhësore dhe didaktike, të cilat u përvijuan më qartë në këtë etapë. Meqenëse objekt i studimit tonë është gjuha e nxënësve të moshës shkollore, e në veçanti zotërimi dhe përdorimi i njohurive leksiko-semantike përmes shprehive të të folurit dhe të të shkruarit, ne jemi ndalur kryesisht në formimin leksikor të nxënësve të ciklit fillor.

1. Çështjet e formimit leksikor trajtohen të lidhura ngushtësisht me kapacitetet dhe aftësitë mendore e gjuhësore të moshës shkollore: *Hyrja e tyre në shkollë shënon fillimin e një etape të re, si për zhvillimin mendor dhe përvetësimin e dijeve, ashtu dhe për pasurimin e pandërprerë të fjalorit të tyre. Kjo punë në forma të thjeshta fillon që në klasën e parë të shkollës 8-vjeçare dhe vijon në mënyrë të shkallëzuar e sistematike në të gjitha klasat e tjera.*<sup>72</sup>

<sup>71</sup> SHKOLLA KOMBTARE. Organ i Ministris s' Arsimit. Viti i V. Nr. 59 Maj 1943-XXI, f. 235.

<sup>72</sup> Simon Pepa, Safet Hoxha. *Disa çështje të punës me fjalorin e nxënësve*. Gjuha jonë, 2/1986, f. 65.

2. Edhe niveli i zotërimit të normës letrare (normës leksikore) shihet në përputhje me këto kapacitete e aftësi: *Shkalla e zotërimit të normës letrare në të folur e në të shkruar është e lidhur ngushtë, ndër të tjera, me grupmoshat shkollore, sepse nxënësit e pasurojnë fjalorin dhe strukturat sintaksore në mënyrë të shkallëzuar, nga më të thjeshtat te më të ndërlikuarat.*<sup>73</sup> Pikërisht, mosrespektimi i këtij kriteri psikolinguistik sjell ndër të tjera, një nivel të ulët të zotërimit dhe përdorimit të njohurive gjuhësore, e veçanërisht atyre leksikore: *Përkufizimet e rregullave drejtshkrimore shpesh janë të papërshtatshme për gjuhën e fëmijëve pasi janë të pakuptueshme dhe të vështira për ta. Prandaj shpesh i mësojnë përmendësh këto rregulla dhe nuk i përvetësojnë dot në mënyrë të qëndrueshme. Është e nevojshme që rregullat e njohuritë drejtshkrimore, ashtu si njohuritë e disiplinave të tjera gjuhësore, të shprehen sa më thjesht e me gjuhë të përshtatshme.*<sup>74</sup> *Rruga e pasurimit të fjalorit të teksteve duhet të përvijohet duke përdorur fillimisht emra që emërtojnë sende konkrete, dukuri të realitetit, njerëz, kafshë e më tej, shkallë – shkallë, ato që emërtojnë cilësi, veprime e gjendje dhe, së fundi, nocione abstrakte. Po kështu, mbiemrat cilësues të drejtpërdrejtë e më tej të ndërmjetuarit, ndajfoljet përcaktore e rrethanore e më tej përemërorët etj.*<sup>75</sup>
3. Puna për zgjerimin dhe pasurimin e fjalorit të nxënësve bazohet edhe në disiplinat e tjera shkollore, leksikon, fjalët dhe konceptet e fushave përkatëse, njohja dhe studimi i kuptimit të tyre përmes rrugëve dhe mjeteve të ndryshme: *Rëndësi ka të kuptohet se zgjerimi i fjalorit të nxënësve nuk bëhet vetëm në lëndën e gjuhës shqipe dhe leximit letrar, por në të gjitha lëndët mësimore, prandaj edhe puna me fjalorin kërkohet të zërë një vend të rëndësishëm si në lëndët e shkencave shoqërore, ashtu edhe në shkencat natyrore, në djathtësitë etj. Shpjegimi i fjalëve që shprehin kuptime leksikore ose nocione të reja, të panjohura për nxënësit, konkretizimi i përmbajtjes së tyre me mjete mësimore e eksperimentale, shqyrtimi i fjalëve me kuptime të figurshme dhe me ngarkesa emocionuese, sqarimi sistematik i termave tekniko-shkencor etj., janë disa nga detyrat më të rëndësishme të procesit mësimor në shkollë.*<sup>76</sup>
4. Çështja e formimit leksikor shihet ngushtësisht e lidhur me formimin gramatikor (pasurimi me gjedhe të larmishme sintaksore sipas fizionomisë së shqipes), formimi dhe zhvillimi i tij me fjalë e shprehje të ligjërimeve të folura dhe të shkruara, si edhe nga burime të ndryshme: letërsia, burimi popullor etj. *Duke vëzhguar strukturat sintaksore të fjalive të ndryshme që krijojnë nxënësit, në ciklin fillor e sidomos në klasën e V-të, aty-këtu ndeshim edhe ndërtime që nuk janë të natyrës së shqipes.*<sup>77</sup>

<sup>73</sup> Përparim Çako. *Probleme të përvetësimit të normës letrare në shkollën 8-vjeçare*. Gjuha jonë, X.3/1990, f. 52.

<sup>74</sup> V. Lafe, *Vërejtje për drejtshkrimin në tekstet e gjuhës shqipe të klasave II-IV*. Gjuha jonë, IX.4/1989, f.56-57.

<sup>75</sup> Tomorr Plangarica. *Pasuria leksikore në disa tekste të klasave III-IV të 8-vjeçares*. Gjuha jonë, X, 1990/2, f. 74.

<sup>76</sup> Simon Pepa, Safet Hoxha. *Disa çështje të punës me fjalorin e nxënësve*. Gjuha jonë. VI. 2/1986, f. 66.

<sup>77</sup> Po aty, f. 67.

*Për punën mësimore në shkollë ka rëndësi që mësuesi i gjuhës shqipe të njohë mirë burimet e pasurimit të fjalorit të nxënësve me fjalë të reja që mund të jenë: shfaqje të ndryshme të realitetit jetësor dhe veprimtari të ndryshme njerëzore, bisedat dhe tregimet e mësuesve ose të të rriturve të më të mëdhenjve, librat e ndryshëm, shikimi i shfaqjeve teatrale, kinematografike, televizive, pjesëmarrja në veprimtaritë shoqërore ekonomike, kulturore, artistike, media etj<sup>78</sup>. Një rrugë shumë frytdhënëse për pasurimin e fjalorit të nxënësve është aftësimi i tyre për të mbledhur thesarin leksikor nga goja e popullit.<sup>79</sup>*

5. Trajtohen veçanërisht vlerat, shkalla dhe fusha e përdorimit të këtyre fjalëve, mundësitë dhe mjetet e zëvendësimit të tyre me fjalë shqipe dhe ngulitjes së fjalëve shqipe, duke organizuar me frytshmëri tërë sistemin e punëve me shkrim e me gojë në lëndën e gjuhës shqipe: *Përvetësimi i kuptimeve të figurshme të fjalëve është një fushë tjetër më vete dhe shumë e rëndësishme e veprimtarisë mësimore në shkollë. Kjo bëhet me disa forma, me ushtrime të larmishme gjuhësore, me lexim të vijueshëm të letërsisë artistike, me analizaideoartistike në lëndën e leximit letrar, me hartime, diktime e me një varg punësh me shkrim. Për këtë me vlera të veçanta është shfrytëzimi i dy fjalorëve të fundit normativë.<sup>80</sup>*
6. Me peshë të veçantë në pasurimin leksikor të gjuhës së nxënësve janë edhe përdorimet e kategorive semantike: sinonime, antonime, etj. *Pasuria e madhe e gjuhës sonë, vlerat e mëdha shprehëse japin mundësi që nxënësit të kenë një formim gjuhësor të plotë e të shprehur bukur. Me peshë të veçantë në këtë proces janë edhe sinonimet, antonimet e shprehjet frazeologjike. Përdorimi i tyre fillon që në klasën e dytë fillore, kryesisht në rrugë praktike: nxënësit i njohin sinonimet si fjalë me kuptim të njëjtë dhe antonimet si fjalë me kuptim të kundërt.<sup>81</sup>*
7. Si një rrugë dhe mënyrë e zgjerimit dhe pasurimit të repertorit leksikor të nxënësve propozohet dhe hartimi i fjalorëve të ndryshëm shkollorë: *hartimi i një fjalori shkollor ku të pasqyroheshin fjalët më të përdorura në tekst, kuptimet e tyre në përdorime të ndryshme kontekstuale, të ilustruara me shembuj konkretë, theksin dhe drejtshkrimin e tyre.<sup>82</sup> Fjalorthët e teksteve me pikësynime të caktuara drejt, sipas vlerave të njësive leksikore, frazeologjike e semantike, duhen studiuar gjithashtu me studimin, shtresimin dhe shkallëzimin e gjithë atyre njësive, që kërkohet të zotërojnë si lëndë të re, çdo nxënës nga klasa në klasë dhe nga një hallkë e shkollës në një tjetër.<sup>83</sup> Duke i vlerësuar njësitë frazeologjike si mjete shprehëse që e pasurojnë dukshëm ligjërimin e*

<sup>78</sup> Po aty, f. 67.

<sup>79</sup> Po aty, f. 71.

<sup>80</sup> Përparim Çako, *Probleme të përvetësimit të normës letrare në shkollën 8-vjeçare*. Gjuha jonë, X, 3/1990, f. 53.

<sup>81</sup> Po aty, f. 53.

<sup>82</sup> Po aty, f. 57.

<sup>83</sup> J. Thomai, M. Samara, A. Sinani. *Fjala shqipe dhe shkolla jonë*. Gjuha jonë, VII, 2/1987, f. 18.

*folur kryesisht e më pas atë të shkruar, mendojmë se do të ishte i nevojshëm hartimi i një fjalori frazeologjik.*<sup>84</sup>

8. Çështja e formimit leksikor e kësaj grupmoshe (zgjerimi dhe pasurimi i fjalorit të tyre) kushtëzohet edhe nga leksiku i teksteve shkollore, veçanërisht i gjuhës shqipe, i mësuesve, veprimtaritë mësimore e leksikore të larmishme në shkollë e jashtë saj, puna e kujdesshme që bëhet për pastrimin e leksikut të nxënësve, të teksteve nga fjalët e huaja dhe pasurimin e tyre me fjalë shqip etj. *Shkolla është mjedisi ku luftohet për pastërtinë e leksikut dhe për pasurimin e fjalorit me fjalë e shprehje popullore a të formuara brenda gjuhës letrare, pra, luftohet për përvetësimin e gjithçkaje të mirë që ka krijuar populli e që krijohet dita-ditës në gjuhë, kundër çdo gjëje të huaj e zvetënuese. Kjo do të arrihet doemos, nga njëra anë, duke e mbështetur hulumtimin në lëndën konkrete gjuhësore, siç është gjuha e teksteve, gjuha e mësuesit dhe gjuha e nxënësit, e folur dhe e shkruar dhe, nga ana tjetër, duke përfshirë në këndin e vëzhgimit jo vetëm numrin e fjalëve e të shprehjeve të reja, por edhe tipat e tyre fjalëformuese, klasat leksikore, tipat e kuptimeve.... Veçanërisht këto të fundit kanë rëndësi për t'u përçuar nxënësve jo një gjuhë të thatë e të rrafshët, po një gjuhë të gjallë, plot jetë, ndikuese, çka shpesh mungon, siç duket më qartë në disa punë krijuese të nxënësve*<sup>85</sup>.
9. Roli i shkollës, i mësuesve, teksteve etj., është mjaft i rëndësishëm edhe në ngulitjen e normës leksikore si pjesë përbërëse e normës standarde. *Shkolla mbetet faktori vendimtar që brezat e sotshëm dhe të ardhshëm të zotërojnë mirë normën letrare kombëtare. Vetë procesi mësimor-edukativ, veçanërisht tekstet shkollore dhe fjala e gjallë e mësuesit dhe e nxënësve bëhen përçues të normës letrare. Natyrisht, secili nga këta bartës ka peshë të veçantë.*<sup>86</sup> Këto norma shihen në bashkëveprim me njëra-tjetrën, madje kritikohet metoda e vjetër e mësimit të tyre, secila më vete. *Shkurt, drejtshkrimi nuk mund të përvetësohet si duhet, po nuk u zotërua mirë norma morfologjike (gjedhet e lakimit e të zgjedhimit), norma fjalëformuese dhe e drejtshqiptimit.*<sup>87</sup> *Është e nevojshme që njohuritë gramatikore (kryesisht morfologjike) të mbështeten e të përforcohen në drejtshkrim dhe, nga ana tjetër, në orët e gramatikës të punohet më shumë me ngulitjen e drejtshkrimit.*<sup>88</sup> Përvetësimi i kësaj norme do të sjellë si rezultat dhe shprehi gjuhësore e komunikuese të qëndrueshme dhe të plota. *Një punë të veçantë kërkon edhe ana funksionale e fjalëve. Për këtë gjë është mirë të ngulmohet sistematikisht që, në radhë të parë, leksiku i normës letrare të përvetësohet deri sa të ngulitet plotësisht dhe të formohen shprehi të qëndrueshme.*

<sup>84</sup> Përparim Çako, *Probleme të përvetësimit të normës letrare në shkollën 8-vjeçare*. Gjuha jonë, X, 3/1990, f. 55.

<sup>85</sup> J. Thomai, M. Samara, A. Sinani. *Fjala shqipe dhe shkolla jonë*. Gjuha jonë, viti i VII i botimit, 2/1987, f. 19.

<sup>86</sup> Përparim Çako, *Probleme të përvetësimit të normës letrare në shkollën 8-vjeçare*. Gjuha jonë, X.3/1990, f. 51.

<sup>87</sup> R. Memushaj. *Vendi i drejtshkrimit dhe i drejtshqiptimit në normat e gjuhës letrare*. Gjuha jonë. IV.1/1984, f. 55.

<sup>88</sup> V. Lafe. *Vërejtje për drejtshkrimin në tekstet e gjuhës shqipe të klasave II-IV*. Gjuha jonë, IX, 4/1989, f. 58.

*Pra, është e nevojshme, që nxënësit të zotërojnë mjetet leksikore që janë më të përgjithshme, që përdoren prej kujtdo e në çdo veprimtari.<sup>89</sup>*

10. Lidhur me pastrimin, zgjerimin dhe pasurimin e gjuhës së teksteve, shihet me përparësi fusha e fjalëformimit, gjedhet më prodhimtare të formimit të fjalëve në gjuhën shqipe, mjetet më prodhimtare fjalëformuese, në përfitim e kuptimeve të reja të fjalëve, si: *disa forma ushtrimesh të larmishme gjuhësore, me lexim të vijueshëm të letërsisë artistike, me analiza gjuhësore e letrare, ideoartistike në lëndën e leximit letrar, me hartime, diktime e me një varg punësh me shkrim. Për këtë me vlera të veçanta është shfrytëzimi i dy fjalorëve të fundit normativë<sup>90</sup>. Sipas T. Plangaricës, shqyrtimi i pasurisë leksikore të teksteve nxjerr një tërësi problemesh me karakter gjuhësor e jashtëgjuhësor, psikologjik, pedagogjik etj. Pasuria e leksikut të një teksti, shtresat leksikore që duhet të përmbajë, marrëdhëniet e ndryshme të fjalëve sipas veçorive të tyre leksikore a kuptimore kushtëzohen nga shumë faktorë. Midis tyre janë më të rëndësishëm: Fusha e veprimtarisë diturore që pasqyron teksti, dhe veçoritë e zhvillimit psikik të fëmijëve të cilëve u drejtohet teksti.<sup>91</sup>*

11. Mund të themi që një hap i rëndësishëm me karakter shkencor në programet, në tekstet dhe në vetë procesin mësimor të shkollës, lidhur me strukturimin e lëndës së gjuhës dhe harmonizimin e nënsistemeve të saj, është vendosja e një përpjesëtimi më të drejtë, më të arsyeshëm, disi të baraspeshuar, në studimin e fjalës sipas rrafshëve të ndryshme. *Kështu, fjala, si njësi themelore e gjuhës, kundrohet e studiohet nga ana fonetike, gramatikore, fjalëformuese, semantike e stilistike. Veçanërisht në dy aspektet e fundit, d.m.th. ana semantike dhe stilistike, po zënë një vend më të mirë nga ç'e kanë pasur më parë, dhe kërkesat, që shtrohen sot, për t'i zgjeruar këto më tej, janë të drejta e në pajtim me synimet e modernizimit të lëndës së gjuhës amtare në shkollën 8-vjeçare, sepse lidhen në mënyrë të pandërmjetme me përvetësimin e vlerave funksionale të gjuhës (doemos të lidhura ngushtë në një unitet dialektik të veçantë.<sup>92</sup>*

12. Një ndihmesë në aspektin didaktik dhe gjuhësor për formimin gjuhësor/leksikor të nxënësve përbën edhe përcaktimi i vendit që zë leksikologjia, fjala si objekt i studimit të saj në raport me nënsistemet dhe njësitë e tjera të sistemit në programin mësimor të gjuhës shqipe. *Mund të themi që një hap i rëndësishëm me karakter shkencor në programet, në tekstet dhe në vetë procesin mësimor të shkollës, lidhur me strukturimin e lëndës së gjuhës dhe harmonizimin e nënsistemeve të saj, është vendosja e një përpjesëtimi më të drejtë, më të arsyeshëm, disi të baraspeshuar, në studimin e fjalës sipas rrafshëve të ndryshme. Kështu, fjala, si njësi themelore e gjuhës, kundrohet e studiohet nga ana fonetike, gramatikore, fjalëformuese, semantike e stilistike.*

---

<sup>89</sup>Po aty, f. 70.

<sup>90</sup> Përparim Çako, *Probleme të përvetësimit të normës letrare në shkollën 8-vjeçare*. Gjuha jonë, X, 3/1990, f. 53.

<sup>91</sup> Tomorr Plangarica. *Pasuria leksikore në disa tekste të klasave III-IV të 8-vjeçares*. Gjuha jonë, X, 1990/2, f. 73.

<sup>92</sup> J. Thomai, M. Samara, A. Sinani. *Fjala shqipe dhe shkolla jonë*. Gjuha jonë, VII.2/1987, f. 18.

*Veçanërisht në dy aspektet e fundit, d.m.th. ana semantike dhe stilistike, po zënë një vend më të mirë nga ç'e kanë pasur më parë, dhe kërkesat, që shtrihen sot, për t'i zgjeruar këto më tej, janë të drejta e në pajtim me synimet e modernizimit të lëndës së gjuhës amtare në shkollën 8-vjeçare, sepse lidhen në mënyrë të pandërmjetme me përvetësimin e vlerave funksionale të gjuhës (doemos të lidhura ngushtë në një unitet dialektik të veçantë).<sup>93</sup>*

13. Përfshirja dhe trajtimi i dukurive dhe çështjeve që i referohen kulturës gjuhësore, ka sjellë një vështrim të ri të procesit të formimit gjuhësor/leksikor nën dritën e koncepteve me natyrë pragmagjuhësore, (gjuhë/ligjërim/diskurs), stilistike. *“Njerëzit flasin e shkruajnë sipas qëllimit që kanë, në përputhje me rrethanat e komunikimit, me përmbajtjen që trajtojnë, me njohuritë që kanë e deri me veçoritë e tyre vetjake. Siç shihet jemi përpara një veprimtarie të vërtetë e të ndërlikuar, në të cilin mjetet dhe rregullat e gjuhës dalin në funksionimin e gjallë, që mishërohet në tekste konkrete (të folura a të shkruara). Kultura e gjuhës nuk merret me gjuhën (në kuptimin e sistemit), sepse atë e studiojnë fonetika, gramatika etj..... Rrjedhimisht do të pranojmë se kemi të bëjmë me kulturën e ligjërimin, domethënë me një degë të zbatuar të gjuhësisë, që sheh se si mjetet e rregullat e gjuhës (sipas përdorimeve të përpunuara historikisht dhe me norma të caktuara) përvetësohen e shfrytëzohen në përshtatje me qëllimet e komunikimit, duke plotësuar siç duhet funksionet që u takojnë sipas rrethanave, përmbajtjes etj.<sup>94</sup>*

14. Në aspektin didaktik e gjuhësor, lidhur me çështje të kulturës gjuhësore trajtohet veçanërisht kultura e të folurit dhe të shkruarit, shprehisë së folur dhe të shkruar, specifikat e tyre. Ofrohen rrugë e mënyra të zhvillimit e pasurimi të saj. *Duke u nisur nga fakti që në shkollat tona kultivimi i të shprehurit me gojë e me shkrim të nxënësve nuk ka marrë akoma formë sistematike dhe praktike të përhershme, këtij lëmi mësimor duhet t'i kushtojmë kujdes të veçantë, meqenëse zhvillimi i kulturës të të shprehurit me gojë dhe me shkrim është detyra kryesore e mësimin të lëndës së gjuhës amtare dhe e letërsisë.<sup>95</sup> Ushtrimet gojore duhet të zhvillohen gjatë tërë shkollimit të fëmijës, e më së tepërmi në shkollën fillore. Fëmijët kanë dëshirë dhe ndjejnë nevojë t'i rrëfejnë përshtypjet dhe rrëfimet e tyre.<sup>96</sup>*

*Gjatë ushtrimeve me gojë, duhet t'u japim nxënësve mundësi të shprehen natyrshëm dhe me fjalë të tyre, me stil që i përgjigjet moshës dhe shkallës së shkollimit të tyre.<sup>97</sup>*

*Edhe pse të shprehurit me shkrim e ka bazën në të shprehurit me gojë, ai ka specifikat e tij. Të shprehurit me gojë ka ca përparësi, të cilat nuk i ka të shprehurit me shkrim. Të shprehurit me gojë bëhet më i qartë kur shoqërohet me gjeste, mimikë dhe kur zbatohet intonacioni i nevojshëm etj. Këto përparësi nuk i ka të shprehurit me shkrim,*

<sup>93</sup>Po aty, f. 18.

<sup>94</sup>Xhevat Lloshi, *Çështje të stilistikës dhe kultura e gjuhës*. Gjuha jonë, viti i VII i botimit, 4/1987, f. 13.

<sup>95</sup>K. Rrecaj. *Rëndësia e ushtrimeve me gojë dhe me shkrim në ...* Revista Pedagogjike. Nr. 4/1972, f. 63.

<sup>96</sup>Po aty, f. 64.

<sup>97</sup>Po aty, f. 65.

*prandaj duhet të përpiqemi, t'i aftësojmë nxënësit për t'u shprehur rrjedhshëm e kuptueshëm.*<sup>98</sup>

Në këtë etapë kohore dëshmohet gjithashtu një punë revolucionare qoftë në aspektin gjuhësor, qoftë në aspektin didaktik. Reforma arsimore e vitit 1946, parashtrori kërkesa të reja që lidheshin drejtpërdrejt me nevojën e unifikimit të shkollës shqiptare, mbi të gjitha me nevojën për unifikimin e gjuhës shqipe. U botuan gramatika të gjuhës shqipe, tekste rreth fonetikës, leksikologjisë e sintaksës, fjalorë, të cilët në tërësi do të ushqenin me njohuri e koncepte të reja gjuhësore, tekstet shkollore, e kryesisht gramatikat shkollore. Rol vendimtar në këtë aspekt pati përvijimi i normës standarde (normave drejtshkrimore, leksikore e gramatikore).

Ndihmesë sollën dhe botimet e didaktikave dhe metodikave të ndryshme [Metodika e gjuhës së folur, e gramatikës, e këndimit/leximit etj; nga Metodika e gjuhës shqipe dhe e këndimit/leximit (Grup autorësh:1954) e deri te botimi i Didaktikës së gjuhës shqipe (Mimoza Gjokutaj, 2010)], materiale të karakterit praktik gjuhësor dhe didaktik, plankonspekteve për tema të caktuar të mësimi të gjuhës etj.

Përpjekjet për modernizimin e gjuhës amtare në shkollë, nisën fillimisht me synimin parësor për të reformuar mësimin e gjuhës shqipe, më tej, për të rishikuar programet mësimore të gjuhës amtare, sepse ndjehej që nuk mund të vazhdohej me programet e teksteve në fuqi. Kështu, *tekstet e klasave V-VIII në të vërtetë ishin tekstet e universitetit të zvogëluara e të kondensuara*<sup>99</sup>. që nga Cikli Fillor e në vazhdim në vitet '70, pavarësisht barrierave të ashpra dhe penguese politike e ideologjike të aso kohe.

Megjithatë kjo periudhë pati dhe mangësi që u diktuan mbi të gjitha nga mungesa e kontakteve me dijet gjuhësore e didaktike (shkencat e zbatuara) bashkëkohore dhe mendimin shkencor që ofronin ato. Deri në vitet '70, mësimi/të nxëniti e gjuhës fokusohej kryesisht në gramatikë (kompetenca gjuhësore) duke lënë në vend të dytë aspektin përdorimor të gjuhës (kompetenca komunikative). Kapërcimi i këtyre mangësive që reflekttoheshin në formimin gjuhësor të nxënësve (kryesisht në aftësitë e kompetencave ligjërimore) kërkonte ndryshime të karakterit konceptor dhe funksional, praktik, gjë që u pasqyrua pas viteve '80 e në vijim.

Në një ligjëratë të mbajtur me mësuesit e gjuhës shqipe në vendet skandinave, Prof. Bahri Beci shtron një pyetje problemore, përgjigjen e së cilës ai e jep të dokumentuar dhe të argumentuar njëkohësisht. Kështu ai pyet se: *Cila është konkretisht trashëgimia në fushën e mësimi të gjuhës amtare në periudhën para dhe pasluftës deri në ditët tona?*

Kësaj pyetje prof. B. Beci i përgjigjet drejtpërdrejt duke u fokusuar në mangësitë dhe arritjet në këtë lëmë, e duke u ndalur në periudhën pas viteve '60 dhe para viteve '90, periudhë e cila revolucionarizoi shumë aspekte të mësimdhënies së shqipes në shkollën shqiptare e kryesisht të Ciklit të Ulët, të materialeve didaktike e shkollore, ndër të cilat: programet mësimore dhe kurrikula shkollore, procedetë

<sup>98</sup> Po aty, f. 65.

<sup>99</sup> B. Beci. *Probleme të mësimi të gjuhës amtare në shkollë*, Ligjëratë me mësuesit e shqipes në shtetet skandinave, 15 -16 maj 2007, Landskrona, Suedi. <http://modersmal.skolverket.se>

didaktike, tekstet e gjuhës shqipe, lënda e gjuhës dhe e leximit letrar, gramatikat shkollore, parimet dhe kriteret e hartimit të tërë dokumentacionit shkollor etj. “Duke e parë historinë e mësimit të gjuhës amtare në shkollë në dritën e të dhënave të sotme, nuk besoj se shkelim në dërrasë të kalbur në qoftë se themi se thelbi i trashëguar nga periudha e para luftës dhe deri në vitet gjashtëdhjetë ka qenë konceptimi i gjuhës si gramatikë, karakteri linear i programeve dhe verbalizmi në metodën e dhënies së njohurive në tekste dhe në orën e mësimit. Pra, e tërë përmbajtja e mësimit të gjuhës amtare në shkollë deri në vitet gjashtëdhjetë ka qenë njohuri për sistemin gramatikor, pra, teori gramatikore e pastër.

Programimi i njohurive ka qenë linear, është filluar me fonetikën është vazhduar me morfologjinë dhe sintaksën. Kjo do të thoshte që nuk merreshin sa dhe si duhet parasysh, nga njëra anë, veçoritë e zhvillimit mendor dhe psikologjik të fëmijëve dhe, nga ana tjetër, që në dhënien e njohurive për sistemin gjuhësor duhet të nisemi nga funksioni për të ardhur tek forma.

Metoda e parashtrimit të njohurive në tekste po edhe në klasë ka qenë verbale ose më mirë verbaliste, mësuesi shpjegonte nxënësit dëgjonin, pra, nxënësve njohuritë e reja u jepeshin të gatshme, mësuesi nuk ishte në rolin e drejtuesit e organizuesit të orës së mësimit, po të transmetuesit të njohurive, çka e rrezikonte përvetësimin e ndërgjegjshëm e të qëndrueshëm të njohurive.

Në vitin 1969 në kuadrin e nismës për revolucionarizimin e shkollës (1966) u krijua një hapësirë për t’i hapur rrugën modernizimit të mësimit të gjuhës amtare në shkollë. Duke përfutur nga kjo situatë, ne, në kundërshtim me programin e ri të hartuar mbi të njëjtat parime që ishin ndërtuar edhe programet e mëparshme, përgatitëm tekstin e ri “Gjuha shqipe II” me përmbajtje, strukturë e metodë krejt të ndryshme nga ajo që kishte funksionuar deri në viti 1969.

Ishte hera e parë që në një libër gjuhe parashikoheshin veç e veç njohuri për zhvillimin e gjuhës së folur, njohuri për gjuhën e shkruar, njohuri për sistemin gjuhësor dhe njohuri për drejtshkrimin të ndara në katër rubrika për çdo javë dhe me lidhje të brendshme ndërmjet tyre. Siç thamë në hyrje të kësaj ligjërate, me gjithë përpjekjet që u bënë për ta penguar botimin e tij, libri doli nga shtypi dhe u hap rruga për serinë e re të teksteve për ciklin e ulët. Pra, në kundërshtim me programin e hartuar nga Ministria, po me mbështetjen personale të zëvendës ministrit të kohës u bë e mundur të futen në shkollën shqiptare tekste të reja me metoda bashkëkohore për klasat II-IV. Kjo diktoi kërkesën për ndryshimin tërësor të programit për këto klasa.

Pra, për herë të parë në periudhën 1970-1974 arritëm të hartonim për ciklin e ulët programe dhe tekste që merrnin parasysh arritje më të reja bashkëkohore në këtë fushë nga shkencat gjuhësore dhe psiko-pedagogjike shqiptare dhe botërore.”<sup>100</sup>

Si përfundim mund të pohojmë se mendimi shkencor gjuhësor e didaktik shqiptar shfaq në këtë etapë një prirje origjinale, pasi problemet trajtoheshin në frymën e traditës dhe në përputhje me nevojat e kërkesat e shkollës shqiptare,

<sup>100</sup> B. Beci. *Probleme të mësimit të gjuhës amtare në shkollë*, Ligjëratë me mësuesit e shqipes në shtetet skandinave, 15 -16 maj 2007, Landskrona, Suedi. <http://modersmal.skolverket.se>

strukturës dhe përmbajtjes së procesit mësimor të saj. Gjithashtu, ai shfaq edhe prirje bashkëkohore, pasi këto dukuri e probleme të rrokura, të trajtuara e të studiuara reflektonin tashmë premisa të qarta drejt përvijimit të mendimit shkencor shqiptar në lëmë të shkencave gjuhësore të zbatuara dhe didaktikës bashkëkohore. (kryesisht pas viteve '90)

Prandaj, njohja e traditës përbën një vlerë të mbishtuar, sepse dëshmon se pavarësisht kushteve, arritjeve e mangësive, vështirësive të natyrave të ndryshme, mendimi shkencor shqiptar ka ndjekur një trajektore të drejtë të zhvillimit të tij nëpër etapa të ndryshme kohore, duke vendosur gjithashtu themele të forta mbi të cilat do të ngrihej ngrehina e mendimit të kultivuar shkencor bashkëkohor shqiptar në këto fusha të dijes njerëzore.

## KAPITULLI I DYTË FORMIMI I SHPREHISË SË TË FOLURIT

Një vajzë në klasën e dytë vjen në shtëpi e shqetësuar, pasi pyetjes së mësueses nuk i ishte përgjigjur siç duhej apo siç priste ajo. E kishte qortuar duke i thënë: *Ti nuk di të flasësh!* Vajza, e dëshpëruar, i drejtohet me lutje nënës së saj: *Mami të lutem më mëso të flas!*

*Ç'do të thotë të flasësh? Si mësojnë të flasin fëmijët? Për çfarë flasin më shumë ata? Si shprehen ata kur flasin? Si është fjalori i tyre, si i ndërtojnë thëniet, shprehjet gjuhësore në ligjërimin e folur? Si përftohet kuptimi prej këtyre thënieve? A mendojnë ata në të njëjtën kohë kur flasin? A mësojnë të flasin nxënësit tanë në shkollë? Si trajtohet dhe mësohet gjuha e folur, shprehia e të folurit në shkollën tonë?*

Pyetjet e mësipërme nënkuptojnë shqetësimet që shfaqin nxënësit, mësuesit, prindërit, specialistë të ndryshëm dhe e tërë bashkësia folëse amtare, për gjuhën e folur, shprehinë e të folurit dhe ligjërimin e folur. Ato janë pjesë e diskutimeve tona të përditshme për mënyrën sesi fëmijët, nxënësit tanë shprehen, mësojnë të flasin, mësojnë të formulojnë dhe të komunikojnë gjuhësisht ndjesi, përjetime, mendime, informacione etj.

E gjithë kjo hulli shqetësimesh e çështjesh problemore ka të bëjë me gjuhën e folur, shprehjet gjuhësore dhe shprehinë e të folurit te fëmija, që formohet gradualisht, që në fëmijërinë e hershme.

### 2.1 Të folurit, si aftësi dhe shprehi gjuhësore e komunikuese

Fëmijët ndjejnë nevojën për të komunikuar që pas lindjes, kur vendosen në kontaktin e parë me nënën e, më pas, me mjedisin rrethues, objekte e dukuri, njerëz të tjerë të afërm dhe jo të afërm. Kjo nevojë për komunikim fillimisht është instiktive. Më pas, ajo merr trajtën e një shkathtësie e aftësie që ushtrohet vazhdimisht, që nga artikulimi dhe nyjëtimi i tingujve të para pa kuptim e deri të fjalët e shprehjet e plota, të sakta e me kuptim. Gjatë këtij rrugëtimi jetësor, fëmija shprehet gjatë gjithë kohës me gojë, deri në ciklin parashkollor, kur ai fillon të kuptojë se fjalët që flet mund të shkruhen. Mund të shkruhet fjala *nënë, baba, topi, dera*, etj., të cilat ai i dëgjon dhe i përdor në ligjërimin e folur.

Kjo aftësi për të artikuluar e nyjëtuar tinguj e fjalë me kuptim, falë të gëzuarit të aparatit të të folurit, kthehet në zotësi kur shprehjet e tij gjuhësore përçojnë kuptim në përputhje me qëllimin e komunikimit, situatën dhe bashkëfolësit. Pak nga pak, ai kupton se jo me të gjithë dhe jo në çdo situatë mund të flasë njësoj. Gjuha e tij do të ndryshojë me ndryshimin e qëllimit dhe rrethanave të komunikimit, me personat që ai flet, sepse ndryshe ai nuk mund të vendosë marrëdhënie dhe të realizojë komunikim në këtë mjedis gjuhësor me folësit e tjerë.

Këto zakone gjuhësore të folura atij ia mëson dhe kultivon fillimisht familja, në të cilën rritet dhe edukohet gjuhësisht e, më pas, grupi shoqëror, kopshti, shkolla etj. Kështu, pak nga pak kjo aftësi për të komunikuar me gojë thënie<sup>101</sup> e shprehje të ndryshme do të stërvitet dhe do të latohet gradualisht për të marrë formën e plotë të një shprehje. Përmes shprehisë së të folurit, ai do të mund të komunikojë saktë dhe qartë përjetimet, ndjesitë, mendimet e idetë, për qëllime të caktuara, në situata të ndryshme komunikimi dhe me folës të ndryshëm.

Të shprehurit përmes të folurit në ligjërimin e folur<sup>102</sup> zhvillohet e përpunohet nga bisedat e përditshme (thjeshtligjërimi) deri te ligjërimet librore.

Në shkollë fëmija ushtron aftësinë e të shprehurit saktë, qartë dhe bukur me gojë. Gjatë procesit mësimor synohet që nxënësi të flasë në përshtatje me kërkesat e përmbajtjes mësimore, qëllimet e mësimimit dhe natyrës së njohurive që ai merr në disiplina të ndryshme shkollore. Tashmë ai kupton që gjuha/ligjërimi i folur që ka përdorur në fëmijëri me prindin dhe persona të tjerë është “e ndryshme”, domethënë shumë më e thjeshtë dhe e shkujdesur nga gjuha/ligjërimi i folur që ai përdor në shkollë, i cili është më i ndërlikuar dhe më i përpunuar.

Në këtë kuptim, shprehja e të folurit do të formohet tashmë në përputhje me këtë përmbajtje të re mësimore dhe kërkesat përkatëse gjuhësore e ligjërimore në procesin e mësimimit të gjuhës amtare dhe paralelisht me të, edhe të disiplinave të tjera shkollore.

## 2.2 Formimi i shprehisë së të folurit në procesin e mësimimit dhe nxënies së gjuhës në shkollë

Fëmija hyn në shkollë me një aftësi gjuhësore komunikuese të fituar nga mjedisi gjuhësor në të cilin është rritur e edukuar. Tashmë, në shkollë ai fillon ta ushtrojë atë me gojë dhe me shkrim. Kjo aftësi e fituar, do të ushtrohet në aktivitete të ndryshme ligjërimore në përputhje me kërkesat e lëndës së gjuhës amtare dhe të ligjërimimit të folur.

Këto aktivitete janë të organizuara dhe të planifikuara sipas synimeve e objektivave të caktuara në programin mësimor të lëndës së gjuhës amtare, si edhe në lëndët që ai mëson dhe nxë në këtë cikël.

Kështu, ai mëson të përdorë gjuhën, regjistrat gjuhësore në përshtatje me llojin e ligjërimimit, nëse është dialog, bisedë a diskutim; në përputhje me qëllimin e temës,

1. <sup>101</sup> Do të përdorim gjatë gjithë këtij punimi konceptin *thënie* në raport me konceptin *fjali* duke iu referuar përkufizimit të Remzi Përnaskës: “Njësia që vrojtohet më drejtpërdrejt nga gjuhëtari në gjuhët natyrore është thënia, e prodhuar në situatë domethënëse. Thënia është njësia më e vogël e të thënit, prodhim gjuhësor, fryt i operacioneve thënësore e predikative të kryera nga thënësi...njësi empirike e vrojtueshme”. *Gjuhësi...gjuhësore*. Shtypshkronja Maluka, 2015, f. 127.

2. <sup>102</sup>Po aty, f. 122-123. “Përkthimi i skajit *langage* me *ligjërim* është më i motivuar nga ana konceptuale se përkthimi me skajin *të folur*, sepse *ligjërim*, si aftësi e njeriut për të kumtuar, çiftëzohet me skajin *ligjëratë* si realizim konkret, si njësi kumtuuese, p.sh. *ligjëratë e drejtë dhe e zhdrejtë*; një çiftëzim i tillë nuk mund të bëhet me skajin *të folur*, sepse *ligjërim* do të thotë aftësi, kurse *të folur*, si emër prejfoljor, shënon veprimin vetë, aktin. Ndërsa me çiftin *langage: ligjërim* plotësohet më mire kërkesa e Sosyrit për të përkufizuar gjërat, jo fjalët. Nga ana tjetër, skaji *të folur* që përmban në vetvete nocionin e veprimit, të veprimtarisë së folësit, e jep më mirë skajin gjegjës *parole*.....”

nëse duhet të përshkruajë, të tregojë apo të argumentojë dhe me faktorë të tjerë jashtëgjuhësore: koha, situata, bashkëfolësit, gjendja psiko-emocionale, tonaliteti i zërit, intonacioni etj. Teksa i shqyrtojmë të gjithë këto përbërës, konstatojmë se formimi i shprehisë së të folurit në shkollë nuk qenka kaq i thjeshtë sa ç'mund të mendojmë. Po për nxënësin?

Kjo përballje me këto kërkesa, faktorë dhe kushte të reja, të pahasura më parë, ia bën të vështirë atij të shprehurit saktë dhe qartë të mendimeve, ideve dhe njohurive të ndryshme përmes gjuhës së folur, e aq më tepër kur formimi i kësaj shprehie nuk zhvillohet e realizohet siç synohet dhe në mënyrë funksionale nga mësuesi në klasë.

Këto faktorë të mësipërm dhe kjo mungesë përkujdesjeje dhe përgjegjësie nga ana e mësuesit nuk e mundësojnë, madje e pengojnë formimin e kësaj shprehie, duke e çuar nxënësin deri dhe në mossuksesin shkollor.

Ndaj, natyrshëm dhe domosdoshmërisht përvijohet në këtë kontekst rëndësia dhe roli i shkollës, mësuesit dhe përbërësve të procesit mësimor për t'ia lehtësuar nxënësit dhe, në fund të fundit, për t'ia mundësuar atij formimin e shprehisë së të folurit në përputhje me kërkesat e gjuhës, përmbajtjes mësimore dhe ligjërimit të folur.

Mësuesi merr rol qendror në funksionimin e këtij procesi. Fillimisht ai i ofron nxënësve modelin e tij gjuhësor, mënyrën e të shprehurit përmes gjuhës standarde, shprehjet gjuhësore, fjalorin që përdor, ndërtimet sintaksore, regjistrat gjuhësorë, etj.

Më tej, një rol të rëndësishëm kryen dhe puna që bën mësuesi me tekstin e gjuhës amtare në të cilin pasqyrohen skema, gjedhe të ndryshme gjuhësore e ligjërimore, dialogë e monologë, një leksik i gjerë dhe i pasur me fjalë e shprehje, regjistra e ligjërime të larmishme.

Në këtë mënyrë, mësuesi drejton dhe administron të ushtruarit e kësaj aftësie gjuhësore komunikuese me synimin për të formuar një shprehi të plotë dhe të pasur të të folurit. Ai kontrollon dhe orienton këtë shprehi jo vetëm në përputhje me kërkesat e gjuhës së folur, përmbajtjes mësimore, por edhe në përputhje me kërkesat, faktorët e kushtet e ligjërimit në veprimtarinë mësimore në shkollë.

Me ndihmën e mësuesit nxënësi fillon të formojë pak nga pak vetëdijen për natyrën e gjuhës së folur, veçantitë e saj në raport me gjuhën e shkruar, shprehinë e të folurit në krahasim me shprehinë e të shkruarit.

Përmes formimit të shprehisë së të folurit, ai do të mund të pasqyrojë nivelin e zotërimit të njohurive gjuhësore, kompetencave (zotësive) gjuhësore e komunikuese.

### **2.3 Shprehia e të folurit, si zotësi (kompetencë) gjuhësore e komunikuese**

Është bërë zakon sot që në shkollën tonë mësimi dhe nxënia e gjuhës amtare të realizohet në kuadër të të nxënies të njohurive mbi sistemin, pavarësisht faktit se prej kohësh janë pasqyruar ndryshime cilësore në këtë drejtim në programet mësimore, synimet dhe objektivat e tyre, metoda e teknika, tematikë e përmbajtje. Duke qenë ende të ndikuar a të frymëzuar nga një mendësi e bartur nga "tryma" e të mësuarit tradicional, një pjesë e mësuesve të gjuhës amtare, sidomos partizanët e deri fanatikët e kësaj mësimdhënieje, pohojnë me bindje se mësimi dhe nxënia e gjuhës, njohurive

gjuhësore duhet të mbështetet kryesisht në përvetësimin dhe përdorimin e saktë të njohurive dhe rregullave gramatikore, duke i dhënë rëndësi parësore rolit të shprehisë së të shkruarit në raport me shprehinë e të folurit, ku kjo e fundit lihet në plan të dytë, ose varet plotësisht nga kjo e para.

Nga vëzhgimet e bëra në një periudhë 3-4 vjeçare gjatë praktikave mësimore në lëndën e gjuhës shqipe në shkolla të ndryshme të ciklit fillor, del se në 70-80% të kohës së planifikuar në këtë proces, mësuesit i japin rëndësi përvetësimit të koncepteve e kategorive gjuhësore, rregullave të organizimit dhe funksionimit të lidhjeve gramatikore të tyre, me qëllimin për të nxënë e përdorur saktë normën standarde (drejtshkrimore, gramatikore, leksikore). Gati në 50% të kohës fëmijët shkruajnë, 28% lexojnë me zë të lartë dhe flasin rreth kërkesave e ushtrimeve të tekstit, 22% bashkëbisedojnë e diskutojnë rreth temave të lira.

E gjithë kjo përkujdesje e tepruar dhe shtrënguese, ia bën të vështirë, gati të padëshiruar fëmijës mësimin dhe nxënien e gjuhës shqipe, duke sjellë më shumë mangësi e boshllëqe në formimin e tij gjuhësor, që rezultojnë në fund të fundit si mosukses shkollor. Kjo pengesë e ngurtë që ngrihet para fëmijës, ia zbeh atij veçoritë e gjuhës dhe ligjërimit të folur, të formuar tashmë që nga fëmijëria, dhe që në psikolinguistikën bashkëkohore emërtohet me termat e *ligjërimit apo të folurit fëmijëror*<sup>103</sup>. Për pasojë, nxënësit i vaket dëshira dhe kureshtja për gjuhën, gjë që ndikon drejtpërdrejt në të nxënit e saj, e si rezultat, edhe të përdorimit të saj në shkollë e kudo.

Me pak fjalë, në shkollë, zakonet gjuhësore që zotëron fëmija, prirja e tij për “të reflektuar” mbi gjuhën, mënyra e tij e të ndërtuarit të mesazheve, janë kaq të ngërthyera egërsisht nga rregullat, sa që atij i duhet t’i mësojë pak a shumë mekanikisht, madje edhe përmendësh mbi bazën e stereotipave të ngulitura.<sup>104</sup> Fëmija, pa ndonjë rrugëzgjdhje tjetër, e ndoshta me një rebelizëm të pavetëdijshëm e të heshtur, që shpërthen më vonë në formën e një indinjate ndaj mësuesit dhe mësimit, dhe për shkak të mangësive që trashëgoohen në formimin gjuhësor të tij i nënshtrohet me bindje e kokulur kësaj mendësie e praktike mësimore në ciklin fillor, duke lënë të fjetura shumë aftësi, shkathtësi, prirje e potenciale gjuhësore e intelektuale, për t’i zgjuar më vonë ose ndoshta asnjëherë.

Pasojat dhe problemet që sjell mësimi dhe nxënia e gjuhës në këtë frymë tradicionale vijnë si rezultat i lënies pas dore, apo nga mosvlerësimi i një dimensionit po aq të rëndësishëm të gjuhës, dimensionit përdorimor.

Në psikolinguistikë, ky dimension lidhet me dinamikën e roleve të folësve e bashkëfolësve, proceseve të receptimit, kuptimit e prodhimit. Ndërsa në didaktikën bashkëkohore ngërthen kuptimin mbi kompetencën komunikative, rolin e saj në funksion të formimit të shprehisë së të folurit në kontekstin shkollor.

Formimi i shprehisë së të folurit në shkollë duhet të bazohet mbi një dinamikë ndërveprimesh gjuhësore dhe komunikuese në procesin mësimor. Ky konceptim i ri vjen si rezultat i risive që pasqyrohen qartë në trajtimet bashkëkohore didaktike,

<sup>103</sup> Psycholinguistique appliqué. *Problems de l’enseignement des langues*. ISBN 2-8259-0098-2, f. 106-107.

<sup>104</sup> Po aty, f. 110.

përmes të cilave synohet që mësimi dhe nxënia e gjuhës të arrihet dhe realizohet përmes formimit të aftësive, kompetencave dhe shprehive gjuhësore e komunikuese të nxënësve, dhe jo vetëm përmes objektivave të synuara në programet mësimore.

Për ta bërë të mundur këtë formim, nxënësit duhet të vendosen në situata natyrore të komunikimit me anë të dialogut, diskutimit etj., në mënyrë të atillë që të mund të bëjnë analiza mbi faktin real, *in vivo*, të formojnë zakonet e shprehisë së të folurit të përshtatur me situatën, qëllimin, bashkëfolësin, *ashtu sikurse edhe një perceptim përmes interpretimit kontekstual*<sup>105</sup>.

Në këtë kuptim, formimi i shprehisë së të folurit do të rezultojë i suksesshëm gjithashtu në varësi të formimit të kompetencës komunikuese dhe përbërësve të saj: kompetencat gjuhësore, sociolinguistike dhe pragmatike.<sup>106</sup>

## 2.4 Të folurit kundrejt të shkruarit

Na duket me vend të pohojmë që në fillim se, ky dallim nuk synon ndarjen kategorike e kufitare të këtyre shprehive, por përkundrazi bëhet për të nxjerrë në pah specifika të natyrës dhe funksionimit të tyre në raport me njëra-tjetrën. Ai motivohet edhe nga qëllimi kryesor i punimit tonë, pra, hulumtimi, analiza, vlerësimi i gjuhës së nxënësve të moshës shkollore përmes shprehive të të folurit dhe të të shkruarit, të cilat do të trajtohen në kapituj të veçantë.

Por, nga ana tjetër, duhet të pohojmë se të dyja shprehitë janë të lidhura ngushtësisht me njëra – tjetrën dhe bashkëveprojnë në mënyrë të pandashme me shprehitë e tjera komunikuese, si: të dëgjuarit dhe të lexuarit.

### 2.4.1 Koncepti i thënies kundrejt konceptit të fjalisë

Në kuadrin e objektit të këtij punimi dhe lidhur me qëllimin kryesor të tij, hulumtimin e gjuhës së folur dhe të shkruar te grupmosha 8-11 vjeç, nevojitet sqarimi i dy termave bazë të ligjërit të folur dhe të shkruar: *thënia* dhe *fjalìa*.

Sqarimi i tyre vjen si një domosdoshmëri shkencore dhe metodologjike, sa i përket edhe kriterëve dhe parimeve përkatëse mbi të cilat jemi mbështetur dhe kemi ndjekur në analizat gjuhësore dhe pragmagjuhësore të prodhimeve gjuhësore të nxënësve kësaj grupmoshe, pra, të thënieve dhe fjalive të tyre në dialogë e punët me shkrim.

Për sqarimin e këtyre termave jemi mbështetur në librin “*Gjuhësi...gjuhësore*” (Maluka, 2015) të prof. Remzi Përnaskës, ku gjejmë një trajtim të mirëfilltë teorik dhe shkencor bashkëkohor, si edhe metodologjik të çështjeve që kanë të bëjnë me raportet *gjuhë/ligjërim*, parashtrime e informacione për *teoritë e të thënit*, për *thënien* dhe kuptimin mbi thënien në raport me *të thënë, fjalinë* dhe kuptimin mbi fjalinë në raport me thënien etj.

<sup>105</sup> Po aty, f. 113.

<sup>106</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES.... [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr), f. 85.

Në gjuhësinë shqiptare, në tekstet e gjuhës shqipe dhe gramatikat shkollore ka munguar dhe mungon ende një përkuzim dhe konceptim i saktë dhe i qartë i termit *thënie*, më vete dhe në qasje me termin *fjali*. Me të drejtë Remzi Përnaska pohon se: *Në traditën tonë gramatikore nuk është trajtuar thënia si njësi kumtuuese. Si njësi kumtuuese është mbajtur vetëm fjalia dhe periudha a fjalia e përbërë. Pas viteve 70 si njësi kumtuuese është pranuar vetëm fjalia si e thjeshtë dhe e përbërë. Si shihet, fjalisë i janë dhënë atributet e thënies<sup>107</sup>. Vetëm rrallë, e në raste të caktuara, është bërë dallimi thënie / fjali, si, p.sh., kur është folur për rendin e gjymtyrëve<sup>108</sup>.*

Për një konceptim dhe përkufizim më të saktë dhe me të qartë ne do t'i trajtomë thënien dhe fjalinë si dy koncepte më vete, dhe për arsye studimore e metodologjike, sepse *dallimi i këtyre anëve duhet bërë domosdo për arsye metodike studimi, për të pasur parafytyrim më të plotë për fjalinë, por në asnjë mënyrë nuk duhen parë si shkallëzim në procesin e përgjithësimit e abstraktimit, sepse formula e fjalisë nuk është përgjithësim i veçorive tipike të thënies.*<sup>109</sup>

Fillimisht do të ndalemi *te thënia*, si produkt që përvijohet nga veprimtaria e të thënit (si akt ligjërimit). Në konceptimin e autorit *thënia* dhe kuptimi i saj *del nga marrëdhënia që ajo vendos me të thënë, që parakupton një hapësirë e një kohë, një orientim, një përcaktim; të thënë parakupton gjithashtu krijimin e një rrjeti vlerash referuese*<sup>110</sup>.

Ndaj, thënia, është prodhimi që përftohet në një situatë të caktuar ligjërimore (akt ligjërimit) nga një thënës (folës), që kërkon domosdo një dëgjues (bashkëfolës) dhe që ka një përmbajtje të caktuar (kuptimi që përçohet). Thëniet, pra, *janë të pajisura me një forcë shprehëse (illocutoire) që mund të qartësohet nga sintaksa, intonacioni ose konteksti*<sup>111</sup>.

Nga njëra ana, këto aspekte kanë të bëjnë me faktin se ajo nënkupton njëkohësisht praninë e një «*situatë kumtimi*», «*kontekst psikosociologjik*» të përfuturit dhe të aktualizimit të thënies<sup>112</sup> dhe si akt individual i përdorimit të gjuhës dhe .....si proces krijues që mundësitë që jep gjuha i kthen në thënie, në ligjëratë<sup>113</sup>.

Nga ana tjetër, duhet theksuar se *thënie pa veshje intonacionore dhe pa synim konkret kumtimi nuk ka dhe se për analizën e thënies rëndësi të dorës së parë ka organizimi formal sintaksor, meqë lejon të përkapen vetitë e saj gjuhësore*<sup>114</sup>.

Pra, thënia mund të kuptohet dhe interpretohet në lidhje me thënësin (si prodhim individual), me veshjen intonacionore të saj, dhe me kontekstin në të cilin prodhohet dhe kumton një kuptim a domethënie të caktuar.

<sup>107</sup> M. Totoni, "Si duhet kuptuar njësia themelore sintaksore", shkëputur nga libri *Gjuhësi ...Gjuhësore* i R. Përnaskës. Maluka 2015, f. 169-170.

<sup>108</sup> Th. Rushi "Rreth rendit të gjymtyrëve në fjalinë dëftore", shkëputur nga libri *Gjuhësi ...Gjuhësore* i R. Përnaskës. Maluka 2015, f. 170.

<sup>109</sup> Po aty, f. 118.

<sup>110</sup> Po aty, f. 156.

<sup>111</sup> Po aty, f.167.

<sup>112</sup> Po aty, f. 157.

<sup>113</sup> Po aty, f. 157.

<sup>114</sup> Po aty, f. 171.

Në këtë kuptim thënia është sa individuale, aq edhe sociale, është prodhim sa gjuhësore, aq edhe ligjërimit. *Thënia është njësia më e vogël e të thënit; ajo është prodhim gjuhësor si rezultat i operacioneve thënësore e predikative të bëra nga një nënanë thënëse. Pra në kuptimin e përgjithshëm, d.m.th. në kuptimin ajo çka është thënë, thënia është një madhësi e pajisur me kuptim e vargut ligjërimit ose e tekstit të shkruar. Kjo do të thotë se thënia është thënie edhe para analizash gjuhësore e logjike*<sup>115</sup>.

Autori e trajton thënien edhe nga formëzimi, duke u ndalur në konceptet “thënie të formuara mirë”, pra, që kanë një formëzim të mirë apo ndërtime të rregullta, dhe “thënia të paformëzuara mirë”, pra, ndërtime jo të rregullta, përjashtime nga rregulli ose të pathënshme. Këto të fundit kanë shfaqur interes të vecantë për gjuhësinë bashkëkohore dhe studiuesit që merren me hulumtimin dhe analizën e tyre.

Thëniet e rregullta autori i shpjegon nga pikëpamja e rregullsisë gramatikore dhe pajtueshmërisë me gjuhën, duke i lidhur ngushtësisht edhe me kuptimin si një përbërës mjaft i rëndësishëm që motivon edhe qëllimshmërinë e tyre si mesazhe që transmetohen gjatë aktit ligjërimit.

Ndaj, aspekti gramatikor është i pandashëm nga ai semantikor (kuptimor), koncept ky që i kundërvihet konceptimit strukturalist, i cili i vështron marrëdhëniet e brendshme të njëjësive leksikore e gramatikore thjesht si raporte strukturore, duke mos marrë parasysh kuptimin që synojnë të përçojnë ato. E njëjta gjë vlen edhe për fjalinë, siç do ta trajtojmë në vijim.

Sa përket kuptimit mbi *fjalinë* si term, koncept dhe njësi gramatikore dhe sintaksore dhe njësi kumtuese, R. Përnaska përkrah autorët që e përkufizojnë fjalinë si njësi ligjërimore kundrejt autorëve që e përkufizojnë atë si njësi të gjuhës. Jemi të të njëjtës mendim me autorin, për vetë konceptimin dhe argumentimin që ai parashtron përgjatë këtij libri, ku ndër të tjera shkruan: *Ne na duket më i drejtë qëndrimi i atyre studiuesve që fjalinë e shohin si njësi të ligjërimit, që ka tiparet e veta gjuhësore.*<sup>116</sup> *Fjalja është njësia themelore sintaksore. Fjalja është njësi kumtuese. Me anë të fjalisë njeriu shpreh mendimet dhe ndjenjat e veta.*<sup>117</sup> *Në shkallë të ndryshme të zhvillimit të shkencës sintaksore fjalja është kuptuar ndryshe. Sot përkufizimi më i përhapur i fjalisë është ai që e koncepton atë si njësi funksionale, kumtuese.*<sup>118</sup>

Në vazhden e këtij argumentimi autori thekson dhe i mëshon tri anëve që përbëjnë thelbin e fjalisë si një *dukuri e ndërlikuar*, dhe që qëndrojnë në unitet me njëra-tjetrën: njësi kumtuese (funksion komunikues), intonacionore (përmbajtja kuptimore) dhe ndërtimore (strukturë e organizuar sipas një skeme a gjedhi të caktuar gramatikor).

Duke u mbështetur në prurjet e shkencës së sintaksës bashkëkohore, ku fjalja trajtohet si njësi kumtuese, autori ndalet në dy aspekte të qenësishme të fjalisë: anës statike (e qëndrueshme) dhe anës dinamike (e paqëndrueshme). Ana statike i referohet

<sup>115</sup> Remzi Përnaska. *Gjuhësi.....gjuhësore*, Maluka, 2015, f. 172.

<sup>116</sup> Po aty, f. 113.

<sup>117</sup> Po aty, f. 94.

<sup>118</sup> Po aty, f. 114.

konceptit të fjalisë si njësi sintaksore, *si një ndërtim statik që karakterizohet nga predikativiteti, kategoritë sintaksore të modalitetit, kohës dhe vetës*<sup>119</sup>.

Ndërsa në aspektin dinamik ajo përbën një njësi gjuhësore e karakterizuar nga një ndërtim dinamik, që kushtëzohet nga faktorë jashtëgjuhësorë, si: *situata konkrete e ligjërit, nga bashkëmarrëdhëniet midis gjymtyrëve të fjalisë, dhe të gjitha këto pasqyrohen në intonacion dhe në rendin e fjalëve*.<sup>120</sup>

Gjithashtu, fjalia është një njësi gjuhësore që ngërthen dy struktura njëkohësisht: atë gramatikore dhe atë semantike. Lidhur me këtë pohim, mund të sqarojmë se *kuptimi gramatikor i fjalisë është predikativiteti, d.m.th. referimi i asaj çka kumtohet, i shprehur me mjete të caktuara formale enkas për këtë gjë, çka përbën kallëzuesinë, d.m.th. mjetet e veçanta të caktuara për shprehjen e përmbajtjes së kumtimit në këtë ose atë plan kohor; kuptimet e modalitetit objektiv të filtruar subjektivisht dhe të kohës e vetës sintaksore*.<sup>121</sup>

Nga ana tjetër, cdo lloj fjalia ka edhe ka semantikën e vet të formuar nga kuptimet gramatikore të përbërësve të gjedhes së vet abstrakte, nga bashkëmarrëdhëniet sintaksore midis këtyre përbërësve, si edhe nga rregullat e mbushjes së tyre leksikore. *Bashkërendimi i semantikës së gjedhes abstrakte të fjalisë dhe i kuptimeve leksikore të fjalëve që mbushin këtë gjedhe, përbëjnë strukturën semantike të fjalisë*<sup>122</sup>.

Përvec dallimeve me fjalinë thënia ka dhe ngjashmëri me të. Me të drejtë R. Përnaska pohon se thënia ngjan si dy pika uji me fjalinë: *Dhe me të vërtetë, fjalia nuk është gjë tjetër nga ana funksionale veçse një lloj thënieje. Fjalia është një lloj thënieje me një shkallë të lartë abstraktimi, me një ndërtim të caktuar gramatikor që quhet rëndom formulë minimale e fjalisë, formulë kjo që është hetuar thuajse deri në imtësi nga gjuhësia e gjuhëtari. Shkurt, thëniet janë edhe ndërtime që nuk i përmbahen ndonjë formule fjalie, ose që pjesërisht i përmbahen kësaj formule...*<sup>123</sup>

Më tej ai thekson se: *Ndaj, të gjitha thëniet pa përjashtim kanë veti gramatikore, të cilat e bëjnë të mundur aktualizimin e përmbajtjes së saj, vënien e kumtimit në këtë ose atë plan kohor. Të gjitha thëniet, si ato që e kanë ndërtimin e rëndomtë të fjalisë, si ato që nuk e kanë një ndërtim të tillë, kanë disa tipare të përbashkëta. Këto tipare janë: organizimi me anë të formave të fjalëve të lidhura gramatikisht midis tyre; funksioni kumtuesor; intonacioni kumtuesor; aftësia për t'u lidhur me thënie të tjera e të përbëjë tekstin*<sup>124</sup>.

Përfundimisht mund të pohojmë se thënia dhe fjalia, edhe pse janë dy njësi të ndryshme, njëra ligjërimore dhe tjetra gjuhësore, mbi të gjitha ato janë prodhime gjuhësore që bartin dhe synojnë të përçojnë kuptime e domethënie të caktuara në akte të ndryshme ligjërimore.

<sup>119</sup> Remzi Përnaska. *Gjuhësi.....gjuhësore*, Maluka, 2015, f. 115.

<sup>120</sup> Po aty, f. 115.

<sup>121</sup> Po aty, f. 176.

<sup>122</sup> Po aty, f. 177.

<sup>123</sup> Po aty, f. 174-175.

<sup>124</sup> Remzi Përnaska. *Gjuhësi.....gjuhësore*, Maluka, 2015, f. 175-177.

Ky konceptim dhe këto shpjegime na kanë orientuar në analizat e ndryshme të prodhimeve gjuhësore të nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç, pra, të thënieve dhe fjalive të tyre në gjedhet e folura dhe të shkruara, në dialogë e punët me shkrim.

#### 2.4.2 *Të folurit dhe të shkruarit në raport me aftësitë, kompetencat dhe shprehitë gjuhësore e komunikuese*

Në konceptin psikolinguistik këto katër shprehi kanë dy funksione të ndryshme, por që bashkëveprojnë reciprokisht me njëra-tjetrën. Të folurit dhe të shkruarit formojnë të komunikuarit përmes gjuhës, pra, përcjellin informacionin, andaj luajnë funksion prodhues. Ndërsa të dëgjuarit dhe të lexuarit përbëjnë kanalet e marrjes së informacionit, ndaj dhe kanë funksion marrës. Të dëgjuarit është aftësia e shprehia kryesore, që në lindje e gjatë gjithë jetës, pasi mundëson fillimisht formimin e shprehive të tjera. Më pas, ai përbën ingranazhin kryesor për të kuptuar dhe për t'u kuptuar nga të tjerët përmes ligjërimit të folur. Në këtë kuptim veprimtaria dëgjimore dhe aftësia e shprehia e të dëgjuarit nuk kanë të bëjnë thjesht me regjistrimin e shprehjeve gjuhësore të folësit (përdoruesit) dhe të përsëritjes së tyre të saktë e mekanike, por kanë të bëjë me procesin e përkapjes dhe përcaktimit të kuptimit (nxjerra e kuptimeve të mundshme) të këtyre shprehjeve përmes gjuhës së folur.

Ndërsa të folurit është aftësi e shprehi shumë më e ndërlikuar sesa të dëgjuarit. Mbi të gjitha, të folurit përbën një veprimtari krijuese më vete. Kjo veprimtari ngërthen një/disa folës në raport me një/disa dëgjues. Gjatë monologut, dialogut a bisedës, folësi duhet të mendojë e të reflektojë mbi prodhimin e tij gjuhësor, i cili në vetvete bart e përçon një mesazh të kuptimshëm dhe të kuptueshëm nga dëgjuesi. Ky proces formulimi dhe prodhimi i nënshtrohet një procesi më specifik me natyrë gjuhësore: kodimi dhe dekodimi i mesazhit.

Në këtë aspekt, veprimtaria e të folurit, ligjërimit i folur realizohet duke përfshirë këto përbërës:

- Njohjen e tipareve gramatikore, leksikore dhe kulturore të gjuhës.
- Aftësinë për të folur pa bërë gabime gramatikore.
- Të qenit i vetëdijshëm se ku, kur, pse dhe çfarë duhet folur.
- Shqiptimin e saktë dhe zotësinë për të bërë parashtrime të kuptueshme etj<sup>125</sup>.

Sa i përket të shkruarit, ai është proces dhe veprimtari që i referohet transmetimit të kuptimeve e domethënieve të ndryshme përmes simboleve shkrimore. Edhe kjo veprimtari përfshin këto përbërës:

- Aftësinë për t'u dhënë germave trajtën e duhur.
- Aftësinë për t'i shndërruar idetë në simbole të shkruara.

---

<sup>125</sup> Shpresë Qamili, *Mbi procesin e të nxënësve të anglishtes nga nxënës të shkollave...*, Doktoraturë. Tiranë 2012, f. 13.

- Aftësinë për të shkruar pa bërë gabime gramatikore.
- Aftësinë për të bërë parashtrimin dhe strukturimin e mendimeve në mënyrë të lexueshme etj<sup>126</sup>.

Të katër këto lloje shprehish gjuhësore komunikuese janë baza e procesit të komunikimit dhe funksionimi të tij. Rrjedhimisht, ato formojnë themelet që mundësojnë zotërimin e gjuhës, domethënë, aftësinë për t'i përdorur saktë dhe qartë njohuritë gjuhësore gjatë kryerjes së detyrave të ndryshme.

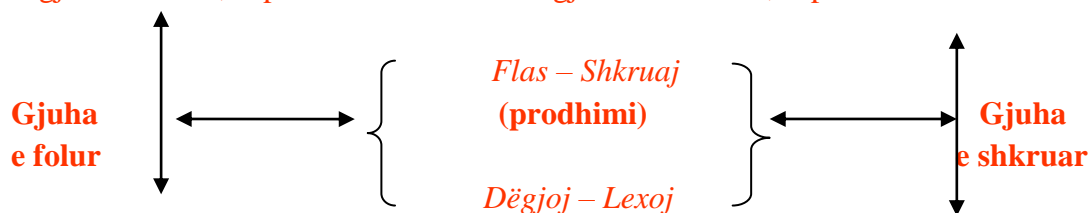
Në ligjërimin e folur nxënësit shprehen me gojë, dëgjojnë thëniet e shprehjet e të tjerëve dhe dëgjojnë prej tyre. Në atë të shkruar ata lexojnë shkrimet e të tjerëve dhe shkrimet e tyre lexohen prej të tjerëve. Në të shprehurit me gojë, motori i komunikimit të folur është folja *flas*, ndërsa i komunikimit të shkruar është folja *shkruaj*<sup>127</sup>. Në të dyja këto forma komunikimi nxënësit kodojnë dhe dekodejnë prodhimet gjuhësore të tyre dhe të njëri-tjetrit, të folura apo të shkruara qofshin ato.

Ndaj, arkitektura e prodhimit gjuhësor është para së gjithash dysistemore dhe përbëhet nga dy komponentë të mëdhenj: sistemi për përzgjedhjen leksikore dhe sistemi për kodimin e formës. Kodimi i formës dallon në të folur dhe në të shkruar, pasi në të folur ky kodim është fonologjik, ndërsa në të shkruar është grafik.<sup>128</sup>

Këto prodhime gjuhësore të folura apo të shkruara, përbëjnë substancën bazë të shprehisë së të folurit dhe shprehisë së të shkruarit. Pikërisht, këto prodhime gjuhësore të folura dhe të shkruara do të hulumtohen e studiohen në punimin tonë, me qëllimin për të shqyrtuar e vlerësuar faktin sesa nxënësit e kësaj grupmoshe arrijnë t'i formulojnë e përdorin saktë e në mënyrë të përshtatur ato përmes shprehisë së të folurit dhe të të shkruarit në akte të ndryshme ligjërimore.

Duke vijuar më tej, marrëdhëniet reciproke dhe bashkëvepruese të shprehive gjuhësore e komunikuese mund ti përmbledhim, si në skemën e mëposhtme.

Ligjërimi i folur, shprehia e të folurit      Ligjërimi i shkruar, shprehia e të shkruarit



Të dëgjuarit, shpreh. e të dëgjuarit (receptimi)      Të lexuarit, shpreh. e të lexuarit (kuptimi)

Të folurit dhe shprehia e të folurit bashkëveprojnë reciprokisht me të dëgjuarin dhe shprehinë e të dëgjuarit, ndërsa të shkruarit e shprehia e të shkruarit me të lexuarin dhe shprehinë e të lexuarit.

Të folurit dhe shprehia e të folurit lidhet drejtpërdrejt me zotësinë (kompetencën) komunikuese. Formimi dhe zotërimi i kësaj kompetence varet nga disa

<sup>126</sup> Po aty, f. 14.

<sup>127</sup> Abdulla R. Ballhysa. *Formimi i shprehive komunikative*, Shtëpia botuese Flesh, Tiranë 2011, f. 6.

<sup>128</sup> Rrahman Paçarizi, *Shqipja standarde në parametrat psikolinguistikë*, Prishtinë 2011, f. 34-35.

faktorë, si: respektimi i kërkesave dhe kushteve të ligjërit (të rregullave e normave të funksionimit të komunikimit, të respektimit të radhës së fjalës, të kontrollit të bisedës dhe diskutimit, të kontrollit të elementëve prozodikë (zëri, timbri, intonacioni etj), të përshtatjes së elementëve paralinguistikë (gjestet, mimika) sipas qëllimit të mesazhit që do të përçohet, të përqendrimit të vëmendjes për të kuptuar gjatë dëgjimit sa më mirë e sa më qartë mesazhin e përçar, respektimin dhe zbatimin e koherencës së diskursit (rendi i ideve), përzgjedhjen dhe përdorimin e mënyrave të ndryshme diskursive në përshtatje me situatën dhe qëllimin e komunikimit, bashkëbiseduesit, etj.

Ndërsa të shkruarit dhe shprehia e të shkruarit realizohet në rrethana të tjera komunikimi, në të cilat përparësi merr zotësia (kompetenca) gjuhësore dhe përbërësit përkatës të saj, si: fonetik, morfo-sintaksor, leksikor e semantikor. Rëndësi parësore merr ngulitja dhe respektimi i normës standarde (drejtshkrimore, leksikore e gramatikore), mënyrave të të shprehurit me shkrim, rregullave gramatikore të organizimit të njësisë leksikore në struktura të ndryshme sintaksore, kritereve të organizimit të tekstit të shkruar sipas llojit dhe temës, zgjedhjes së regjistrave gjuhësorë, stileve gjuhësore etj.

Pra, zotësia a kompetenca gjuhësore luan një rol të rëndësishëm në të dyja ligjërit, por formimi dhe zbatimi i saj kushtëzohet nga natyra dhe specifika e këtyre ligjëriteve dhe shprehive të të folurit dhe të të shkruarit.

#### *2.4.3 Të folurit dhe të shkruarit në raport me proceset mendore, gjuhësore dhe konjitive*

Formimi gjuhësor i fëmijës realizohet krahas zhvillimit mendor e konjitiv të tij.

Në kuadrin e formimit të shprehive gjuhësore e komunikuese, të shprehisë së të folurit dhe të të shkruarit, një rol të rëndësishëm luajnë proceset mendore e konjitive. Ato rrokin faktorë të natyrës fiziologjike, psiko-emocionale, intelektuale e konjitive, të cilët bartin dhe pasqyrojnë veçanti të kjo grupmoshë.

Në lidhje me rolin e procesit mendor, në formimin e shprehive gjuhësore komunikuese të fëmijës së moshës shkollore veprojnë mekanizma të tillë, si: receptimi, perceptimi, kuptimi dhe prodhimi, në marrëdhënie me kategori të tilla logjike, si: konceptualizimi, abstragimi, krahasimi, sinteza, analiza, gjykimi, arsyetimi etj. Veprimi i këtyre mekanizmave dhe kategorive në këtë formim pasqyrohet në mënyra dhe shkallë të ndryshme nga moshë në moshë, nga individ në individ.

Në ligjërimin e folur, gjatë veprimitarisë mësimore, formimi i shprehisë së të folurit kushtëzohet nga faktorë gjuhësorë e jogjuhësorë, si: pragmatikë, psiko-pedagogjikë e didaktikë. Receptimi, perceptimi dhe prodhimi (formulimi) gjuhësor në komunikimin e folur kushtëzohet nga faktorë të tillë, si: qëllimi, konteksti e situata e komunikimit në klasë, bashkëfolësit, hapësira fizike dhe organizimi i saj, përqendrimi i vëmendjes gjatë të dëgjuarit të kujdesshëm dhe për qëllime të ndryshme, gjendjet e ndryshme psiko-emocionale të nxënësve gjatë të shprehurit me gojë, mënyra e komunikimit të mësuesit me nxënësit, procedetë didaktike, shpejtësia dhe rrjedhshmëria e ligjërit të folur, koha në dispozicion, etj. Përbushja e qëllimit të

komunikimit në skemën e një bashkëveprimi gjuhësor të njëkohshëm të folësve nënkupton edhe me përmbushjen e funksionit komunikues, ku del në pah roli e rëndësia e kompetencës komunikuese, pjesë përbërëse e së cilës është edhe ajo gjuhësore.

Në ligjërimin e folur, shpejtësia dhe rrjedhshmëria e të folurit, nuk të jep mundësi për t'iu rikthyer një formulimi gjuhësor të transmetuar më parë, për ta riparë e vlerësuar atë në atë çast të ligjërimin kur është komunikuar. Kjo ndodh për vetë faktin se të folurit nuk lë gjurmë. Ajo çka thuhet, humbet dhe nuk mund t'iu rikthehesh më, përveç rasteve të regjistrimit dhe të transkriptimit të saj.

Në ligjërimin e shkruar, formulimi gjuhësor, nën ndikimin e procesve të perceptimit, kuptimit dhe prodhimit, kushtëzohet nga faktorë të tillë, si: respektimi dhe zbatimi i rregullave gramatikore gjatë procesit të të shkruarit, respektimi dhe zbatimi i lidhjeve leksikore e semantike të fjalëve brenda strukturave sintaksore sipas gjedheve të gjuhës amtare, tema dhe qëllimi i shkrimit, llojet e shkrimeve, konteksti në të cilin realizohet shkrimi, situata, koha në dispozicion për të menduar e reflektuar rreth njohurive dhe informacioneve, ideve e mendimeve etj.

Procesi i të shkruarit realizohet në një skemë komunikimi që paraqet veçanti në raport me procesin e folur. Në radhë të parë, shkrimi është një proces që realizohet fillimisht në mënyrë individuale (në raport me veten e më pas me të tjerët – shkrim/leximi), ndryshe nga të folurit që parakupton një marrëdhënie reciproke e të njëkohshme me të tjerët (të dëgjuarit/të folurit).

Në ligjërimin e shkruar është më e favorshme koha për të menduar, reflektuar e arsyetuar mbi atë çka do të shprehë dhe materializojë gjuhësisht nxënësi. Përkujdesja ndaj prodhimit gjuhësor, formulimit të saktë dhe të kuptueshëm të tij në përputhje me temën apo argumentin e temës, del në plan të parë dhe kushtëzohet nga respektimi i standardit gjuhësor. Më së shumti, synohet zbatimi i saktë dhe i qartë i kompetencës gjuhësore, si rezultat i realizimit të funksionit metagjuhësor.

Gjithashtu, në ligjërimin e shkruar, ekziston mundësia për t'iu rikthyer një prodhim i formulimi gjuhësor, për ta riparë, rishkruar a korrektuar e redaktuar etj.

Meqenëse shkrimi ka karakter konservues, ai lë gjurmë dhe të jep mundësi që t'iu regjistros faktet e të dhënat përmes simboleve të shkruara, të cilat ruhen dhe na shërbejnë në çdo kohë.

Siç pohuam më sipër, në veprimtarinë shkrimore dhe ligjërimore nxënësi aktivizon kapacitetin e tij gjuhësor, repertorin leksikor, për të përzgjedhur dhe kombinuar saktë e qartë njësitë leksikore në struktura të ndryshme sintaksore. Ky proces përzgjedhjeje e kombinimi, si në të shprehurit me gojë, ashtu dhe në të shprehurit me shkrim, nuk është vetëm i natyrës gjuhësore e mendore, por edhe konjitive.

Në lidhje me rolin e procesit konjitiv, si në ligjërimin e folur, ashtu edhe në ligjërimin e shkruar ndikojnë përvojat e jetuara dhe të fituara të nxënësit në jetën e përditshme. Me pak fjalë, merr rëndësi zotërimi i kompetencës konjitive të tij. Shkalla e zotërimit të kësaj kompetence varion nga moshë në moshë dhe nga individi në individ.

Në ligjërimin e folur, një informacion i caktuar mund të përçohet në mënyra e forma të ndryshme, mund të modifikohet, shtohet ose reduktohet në varësi të qëllimit, temës, bashkëfolësve etj., si edhe në varësi të shkallës së kompetencës konjitive të nxënësit. Ai vë në dispozicion edhe njohuritë e mëparshme, përvojat e jetuara dhe të fituara, duke ia bashkangjitur njohurive të mësimin, përmbajtjes së tij.

Shkalla e zotërimit të kompetencës konjitive pasqyrohet edhe përmes kompetencës gjuhësore e komunikuese. Në ligjërimin e folur, niveli i zotërimit dhe të pasqyrimin të kompetencës konjitive, që lidhet me shkallën e zotërimit të njohurive rreth temës a argumentit për diskutim, qartësisë dhe thellësisë së tyre, etj., pasqyrohet përmes përdorimit të regjistrave të ndryshëm gjuhësorë, stileve ligjërimore, repertorit gjuhësor etj.

Edhe në ligjërimin e shkruar, shkalla e zotërimit të kompetencës konjitive mund të pasqyrohet përmes treguesve të natyrës kryesisht gjuhësore, si: repertori gjuhësor (leksikor), stili i të shkruarit, etj., në përputhje me kriteret dhe rregullat e organizmit të gjuhës dhe të tekstit.

## **2.5 Roli dhe rëndësia e aspekteve pragmatike në ligjërimin e folur**

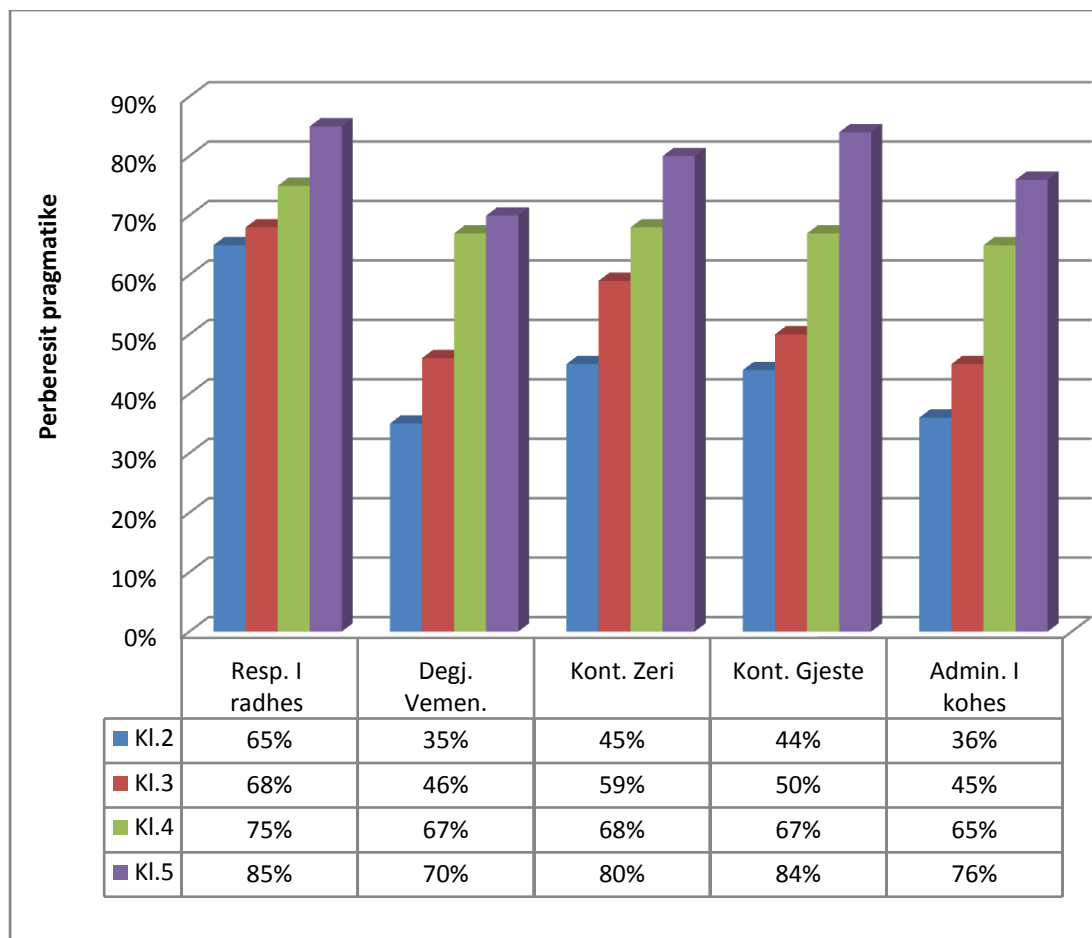
### *2.5.1 Roli i kompetencës pragmatike në formimin e shprehisë së të folurit*

Në këtë çështje do të trajtojmë rolin dhe rëndësinë e parimeve dhe faktorëve pragmatikë (kompetencës pragmatike si përbërëse e kompetencës komunikative) në formimin e shprehisë së të folurit. Do të ndalemi në përshkrimin dhe interpretimin e rolit dhe ndikimit të drejtpërdrejtë të disa përbërësve pragmatikë në formulimin e mesazheve dhe komunikimin e tyre përmes gjuhës së folur, në dialogë e diskutime të ndryshme.

Këta përbërës pragmatikë kanë të bëjnë mbi të gjitha me: aftësitë e nxënësve për të ndërhyrë në bisedë dhe për të ndërvepruar duke respektuar radhën e marrjes së fjalës, kontrollin e bisedës përmes dëgjimit dhe përqendrimit të vëmendjes, kontrollin e zërit, gjesteve, administrimin e kohës, përshtatjen e gjuhës së folur me situatën, bashkëbiseduesit dhe qëllimin e komunikimit etj.

Këto përbërës luajnë një rol të rëndësishëm kryesisht në përfitim dhe përçimin e kuptimeve përmes thënieve të formuluara nga nxënësit.

Fig.1 Roli i përbërësve pragmatikë në dialogë e diskutime në orë të ndryshme mësimore



Kemi ndjekur përafërsisht 120 seanca mësimore në klasat e 2-ta, 3-ta, 4-ta dhe të 5-ta në shkolla të ndryshme të Ciklit Fillor të rrethit të Elbasanit, gjatë viteve 2012 – 2014, në lëndën e gjuhës shqipe për tema të ndryshme mësimore. Duke u mbështetur në statistikat e mësipërme, dolëm në disa përfundime që kanë të bëjnë me rolin e përbërësve pragmatikë dhe respektimin e tyre gjatë bashkëbisedimit dhe diskutimeve të nxënësve në këto seanca mësimore:

1. Sa i përket përbërësit të parë, respektimit të radhës (të ngulitur që në parashkollor), vërehet se nxënësit e klasës 2, 3-të e respektojnë radhën. Ky fakt pasqyrohet edhe në përdorimin e shprehjeve verbale të tilla, si: *Me leje!*, *Mësuese, ta them unë!*, të shoqëruar me gjeste, si: ngritja e dorës, e fletores apo e një kartoni etj. Në klasën e 4-ët e, kryesisht, të 5-të, në vend të këtyre shprehjeve verbale, nxënësit përdorin gjestet, si: ngritja e gishtit tregues, ngritja e dorës së djathtë, e një kartoni me ngjyrë etj.

2. Një rol të rëndësishëm luan edhe *rregullatori i bisedës, mësuesi, qëndrimi dhe mënyra* sesi ai ua mëson me vetëdije e logjikë këtë rregull, teknikat e strategjitë që zgjedh, e mbi të gjitha shprehjet e tij gjuhësore motivuese e nxitëse për angazhimin e tyre në dialogë e diskutime, si dhe në respektimin e radhës së fjalës. Vërehet se fëmijët e klasave të 2-ta, 3-ta janë të ndjeshëm ndaj këtij rregulli, për dy arsye: respektimi i detyrueshëm nga mësuesi në njërën anë, dhe respektimi i natyrshëm dhe i vetëdijshëm i tij, në anën tjetër. Që të dyja arsyet ndikojnë në mënyra të ndryshme në respektimin e këtij rregulli të komunikimit, duke luajtur rol edhe në formulimin e thënieve, sidomos përgjigjeve të tyre.
3. Në rastin e qëndrimit imponues nga mësuesi për respektimin e radhës (35%, 32%), shprehjet e thëniet e nxënësve janë mjaft mekanike, sidomos në pyetje-përgjigjet, pra, thënie me një repertor leksikor të kufizuar e të varfër, ndërtime sintaksore të thjeshta e shpesh të paplota, madje edhe pa kuptim, si: *po, ashtu mendoj, sepse...., jo, nuk duhet etj.* Në rastin e qëndrimit të lirshëm dhe të natyrshëm (65%, 68%) nga mësuesi mundësohet përfitimi i shprehjeve të plota, të pasura e me kuptim. Nxënësit angazhohen me dëshirë dhe me interes në diskutime e dialogë, janë më të vëmendshëm në respektimin e këtij rregulli e, sidomos, në formulimin e shprehjeve të tyre dhe reflektimin mbi kuptimin dhe formulimin e shprehjeve të tjerëve. Kjo gjë vërehet edhe në ndërhyrjet e tyre për të përmirësuar thëniet e bashkëfolësve, ose pjesëmarrje e plotë në bashkëbisedime. Me pak fjalë, përmes shprehjeve gjuhësore të mësuesve dhe të nxënësve pasqyrohet shkalla e vetëdijes gjuhësore e komunikuese për të respektuar këtë përbërës në dialogë e diskutime.

P.sh: Nga nxënësit - *Mësuese, të lutem, Me leje!, Mund të përgjigjem unë? Ta them unë?* etj., ose ngritja e dorës së djathtë, apo dy gishtat, apo edhe lapsit; nga mësuesit, si: *Fol ti....M.! Dua të me flasë A.! Ja të dëgjojmë edhe G.! Tani është radha e M.!* etj. Shpeshherë, sidomos në klasën e dytë, mësuesi përdor edhe shprehje të tilla udhëzuese, këshilluese, si: *Mos flisni pa radhë!, E ka fjalën shoku!, Prit të mbarojë shoku!, Respekto radhën!, Pastaj do flasësh ti!, Mos flisni pa leje!, Ju lutem qetësi!, etj.*

Por, vërehen edhe disa qëndrime jomotivuese dhe jo nxitëse në lidhje me angazhimin e nxënësve e respektimin e radhës prej tyre nga ana e mësuesit, si: *Qepe gojën! Boll fole! Mos fol më! E zgjate shumë! Boll me kaq! Mjafton!* etj. Këto qëndrime e shprehje, ndonjëherë, e kalojnë cakun deri në nxitjen e gjendjeve dhe reagimeve frustuese, si: *Po flet kot! Pa lidhje! Pa pikë kuptimi! Nuk di të shprehesh! Kodra pas bregut! Nuk di të flasësh! Mos fol budallallëqe! Pse kështu flitet! S'po të marr vesh fare! Je krejt i paqartë! Thuaj thelbësoren e mos u hidh degë më degë!- Ti nuk di se çfarë flet!- Ulu, ulu se nuk di të lidhësh dy fjalë!, etj.*

Në kl. e 4-ët e sidomos në të 5-të, nxënësit e kanë ngulitur dhe e zbatojnë më mirë këtë përbërës pragmatik e rregull komunikimi njëkohësisht. Ata janë tashmë të vetëdijshëm për zbatimin e tij. Rregullatorë të bisedës nuk janë vetëm mësuesit, por dhe nxënësit. Në orët e diskutimeve e, sidomos në dialogë, ato marrin fjalën dhe synojnë të dëshmojnë kompetenca të qarta gjuhësore e ligjërimore, lidhur me aftësitë për të treguar, përshkruar e argumentuar në përshtatje me kontekstin, situatën dhe

qëllimin e diskutimit. Shprehjet gjuhësor të tyre në të folur synojnë drejt një qartësie kuptimore, duke u bazuar edhe në mënyra e forma të ndryshme diskursive. Kështu, në kl. e 4-ët, e sidomos në të 5-të mësuesi merr një rol të ndërmjetëm dhe vëmendja e kujdesi zhvendoset më shumë në administrimin e kohës, respektimit të situatës e qëllimit të diskutimit, sesa në respektimin e radhës së fjalës.

4. Siç pohuam më sipër, respektimi i radhës lidhet mbi të gjitha me kultivimin e aftësisë për të dëgjuar, vëmendjen dhe përqendrimin e saj për të kuptuar thëniet e të tjerëve dhe prodhimet e tyre gjuhësore, si edhe për t'u kuptuar nga të tjerët. Çështja e përqendrimit të vëmendjes gjatë dëgjimit është e lidhur drejtpërdrejt me çështjen e përfutimit të kuptimit të saktë e të qartë. Ndaj, *të dëgjosh* dhe *të dish të dëgjosh* janë dy gjëra të ndryshme, edhe pse të lidhura me njëra-tjetrën. Fillimisht në klasën e 1-rë, 2-të, 3-të nxënësit mësojnë të dëgjojnë. Ata mësojnë të përqendrojnë vëmendjen në mësim, të kuptojnë atë çka thotë mësuesja dhe shokët, por edhe prodhimet e tyre gjuhësore. Qëllimi është të kultivojnë mbi të gjitha *dëgjimin për të kuptuar*, pra, për të ndjekur e kuptuar me mend thëniet e të tjerëve, dhe jo thjesht *dëgjimin për të dëgjuar*. Ndërsa *të dish të dëgjosh*, që kultivohet në klasat 4, 5 e në vijim, kërkon operacione mendore më të përpunuara, si: gjykimin, arsyetimin, vlerësimin etj.

Vërehet se kjo aftësi paraqet më tepër vështirësi për t'u ushtruar e kultivuar në raport me përbërësit e tjerë pragmatikë. Nxënësit dëgjojnë në mënyrë të përqendruar shumë pak, në kl. 2, 3: rreth 35% dhe 46% e tyre dëgjojnë për të kuptuar, pjesa tjetër bëjnë sikur dëgjojnë, por pa e pasur mendjen aty, apo janë të pavëmendshëm.

Në klasën e 4-ët, 5-të, rreth 67%, 70% e nxënësve janë më të përqendruar dhe më të vëmendshëm, kur i tërheq dhe i motivon përmbajtja e temës, ligjërimi i mësueses, çështjet që diskutohen, si edhe teknikat që përdoren për t'i përqendruar e angazhuar në dialogë e diskutime.

Në klasën e 4-ët dhe të 5-të, tashmë, qëllimi është: të kuptojnë thëniet e mësueses e të shokëve, si edhe të përftojnë thënie të kuptimshme gjatë ndërveprimeve gjuhësore në praktikat ligjërimore; të dëgjojnë për të mbajtur një qëndrim të caktuar ndaj përmbajtjes së dijeve të ndryshme shkollore, duke kultivuar mendimin e pavarur dhe kritik ndaj tyre.

5. Dëgjimi është i kushtëzuar mbi të gjitha nga kushte fizike, pra, një akustikë e favorshme për zërin në klasë; nga elementët prozodikë, si: shqiptimi, intonacioni dhe timbri i zërit, tonaliteti etj., qoftë i nxënësit, qoftë i mësuesit. Zëri i mësueses, timbri dhe tonaliteti i saj e bëjnë nxënësin të përqendrojë vëmendjen, të përjetojë dëshirë, kënaqësi dhe interes për atë çka thotë e thuhet, të kuptojë përmbajtjet e mesazheve a të teksteve të folura të saj dhe të të tjerëve. Nga ana tjetër, edhe këto elementë prozodikë që pasqyrohen në ligjërimin e nxënësit bartin një rëndësi të veçantë duke ndikuar në dëgjimin e thënieve dhe të kuptuarit e tyre nga të tjerët. Shprehje të tilla si: *Të lutem, ngrije zërin! Fol me zë të lartë!*, apo *Me zë më të ulët! Mos bërtit kaq shumë se të dëgjojmë! Ule zërin! Mos thërrit kaq fort!* etj., synojnë të kultivojnë kontrollin e zërit të fëmijës gjatë ligjërimin të tij. Në tri vitet e para të Ciklit Fillor, punohet për kultivimin e zërit të përshtatur sipas rrethanave, situatës, qëllimit dhe

bashkëbiseduesve, përmes teknikave të tilla si: dramatizimit, recitimi, dialogu, monologu etj. Në këtë rast, rëndësi merr intonacioni dhe tonaliteti i zërit që kushtëzon edhe dëgjimin dhe të kuptuarit e thënieve të formuluar nga njëri-tjetri. Rreth 45% dhe 59% e nxënësve të klasave të 2-ta, 3-ta përshtatin zërin sipas kushteve dhe kërkesave të mësipërme. Në klasën e 4-ët, 5-të rreth 68% dhe 70% e nxënësve përkujdesen me vetëdije për tonalitetin e zërit të tyre, për të kontrolluar bisedën a diskutimin, sidomos në rastet e debateve, kundërshtive të mendimeve, qëndrimeve e argumenteve rreth një çështje a teme, apo edhe për shmangien e ndonjë konflikti në diskutim e sipër.

6. Një rol të rëndësishëm luan edhe rrjedhshmëria e të folurit. Ajo varet nga disa faktorë të natyrës fiziologjike dhe psiko-mendore. Në klasën e 2-të dhe të 3-të nxënësit flasin ngadalë, me ndërprerje e pauza të herëpashershme, zvarritje të tingujve në fjalë të caktuara, të cilat me kalimin e kohës zbehen. Kjo ndodh për arsye se ata ende nuk i kanë përvetësuar disa kritere bazë që kanë të bëjnë me shpejtësinë dhe rrjedhshmërinë e ligjërit të folur. Këto kritere u mundësojnë atyre të folurit qartë, pastër dhe me intonacionin e tonalitetin e duhur, pra, një shqiptim të qartë. Në klasën e 4-ët, 5-të ata flasin shpejt, qartë dhe me një oratori që synon tërheqjen e vëmendjes dhe përqendrimin e saj te kuptimi i thënieve e shprehjeve të tyre. Edhe pse janë të pranishëm disa elementë prozodikë (pauzat e gjata ose mungesa e pauzave, intonacioni jo i përshtatur, timbri i lartë i zërit etj), që ndikojnë negativisht në rrjedhën e të folurit, ato ndikojnë pak në përfitim të kuptimit prej thënieve të kësaj grupmoshe. Në raste të tjera, përdorimi i tyre lidhet dhe motivohet edhe nga karakteristikat e dialogut.
7. Në dialogë, diskutime a biseda, në lidhje me përmbajtjen e mesazhit, kuptimin a domethëniet e shprehjeve të nxënësve, luajnë rol edhe elementët paralinguistikë, gjestet, mimika, lëvizjet kinestezike, qëndrimi i trupit, etj. Këto elementë synojnë të theksojnë qëllimin e mesazhit, të përforcojnë aspekte të caktuara të kuptimeve a nuancave kuptimore, domethënieve të tyre. Në tri vitet e parë të Ciklit Fillor vërehet se këto elementë paralinguistikë janë pjesë thelbësore e zhvillimit motorik të fëmijës, por edhe zhvillimit psiko-emocional, mendor e gjuhësor të tij. P.sh. në dramatizim, funksionojnë në mënyrë sinkretike të gjithë përbërësit pragmatikë e gjuhësorë. Po kështu edhe te recitimet, interpretimet e ndryshme të poezive a pjesëve të lexuara me zë të lartë përballë njëri-tjetrit. Në klasën e 4-ët dhe të 5-të, gjestet vijnë e kultivohen me qëllime komunikuese, nga ato më të thjeshtat (funksion referencial, fatik) e deri te ato më të përpunuara e më të kultivuara, si shprehjet e shprehitë e mirësjelljes, të edukatës qytetare etj., si: lutje, miratim, përshëndetje, urim, leje etj. (funksion konativ, emotive, etj)

Këto shprehje e shprehje gjuhësore e komunikuese bartin edhe vlera qytetare, vlera edukative, morale e shoqërore. P.sh.: *Ju lutem!* - mund të shoqërohet edhe me gjeste, për të shprehur nuanca të ndryshe kuptimore, si: lutje, falënderim, përgjërim, ironi, përçmim, mirësjellje, etj. Në këto raste, gjestet dhe kontrolli i tyre merr rëndësi vendimtare për përcaktimin e qëllimit të mesazhit, e si rezultat përfitim të një reagimi

prej folësve. 67% dhe 84% e nxënësve të klasës së 4-ët, 5-të zotërojnë kontrollin e gjesteve sipas veçorive të mësipërme. Pra, zhvillohet gradualisht vetëdija metaligjërimore për kuptimet mbi gjestet, rolin e rëndësishme të tyre në përfundimin e kuptimeve e domethëniesve të ndryshme në varësi të situatave dhe bashkëbiseduesve, qëllimit të komunikimit dhe kontekstit ligjërimit.

8. Funksionimi i ligjërimit të folur, përfundimi i kuptimeve të thëniesve e shprehjeve të folura kushtëzohet edhe nga respektimi i kohës, situatës, bashkëbiseduesve, qëllimit etj., që përbëjnë aspekte të tjera po aq të rëndësishme të dimensionit pragmatik të të folurit. Mësuesi duhet të organizojë e planifikojë çdo segment kohor, me qëllim që ora e mësimit të funksionojë cilësisht dhe të arrihen objektivat mësimore dhe kompetencat e synuara. Në 36% deri në 45% të seancave mësimore gjatë një viti shkollor, përveç orëve të planifikuara për punët me shkrim, nxënësit e kl. 2-të, 3-të flasin, lexojnë me zë të lartë, diskutojnë, bashkëbisedojnë me mësuesit dhe moshatarët e tyre, ndërsa në pjesën tjetër të kohës, bëjnë detyra me shkrim, punojnë me tekstin në heshtje etj. Ky raport i zhdrejtë tregon për mungesën e planifikimit të kohës në dispozicion për t'u shprehur me gojë, dhe si rezultat, mungesën e administrimit të saj në favor të ushtrimit dhe kultivimit të shprehjes së të folurit. Edhe në atë segment kohor kur nxënësit shprehen me gojë, nuk i vihet rëndësia e duhur formulimeve gjuhësore të nxënësve, e sidomos në aspektin semantik. Synohet më shumë formulimi i saktë i koncepteve dhe zbatimi i tyre me shembuj në të folur dhe në të shkruar (*Ç'është emri? Më formo një fjali ku të përdoret mbiemri pas emrit? Përdor foljen jam si folje ndihmëse!* etj). Ndërsa në klasën e 4-ët, 5-të, në 65% dhe 76% të kohës nxënësit flasin, diskutojnë dhe bashkëbisedojnë për tema, çështje e argumente të ndryshme. Ndaj, në këto klasa mbetet për t'u parë puna që bëhet me kuptimet dhe domethëniet e përfutuara nga thëniet e shprehjet e nxënësve, mjeteve gjuhësore (gramatikore, leksikore e semantikore) që ato përdorin, veçoritë e stilit të të shprehurit me gojë të secilit prej tyre etj. Këto të fundit do t'i trajtojmë në analizat e gjedheve të folura në dialogët që realizojnë nxënësit e kësaj grupmoshe për tema të caktuara mësimore.

*Në përfundim* mund të pohojmë se respektimi dhe zbatimi i përbërësve pragmatikë, të vëzhguar e hulumtuar gjatë praktikave ligjërimore të ndryshme në lëndën e gjuhës shqipe, luan një rol mjaft të rëndësishëm në funksionimin e ligjërimit të folur, në përfundimin e thëniesve të kuptimshme dhe në përshtatje me kërkesat gjuhësore e ligjërimore. Këto përbërës janë në unison me njëri-tjetrin dhe bashkëveprojnë vazhdimisht midis tyre gjatë veprimtarisë ligjërimore.

Ndaj, duke u mbështetur në rolin dhe rëndësinë e tyre në procesin mësimor, e në veçanti në procesin e mësimit dhe të të nxënësve të gjuhës, të formimit gjuhësor dhe shprehjes gjuhësore e komunikuese, mendojmë se duhen marrë ngaherë në konsideratë nga mësuesit.

Ata, nga njëra anë, duhet të vlerësojnë vazhdimisht ndikimin që ato kanë në gjuhën dhe ligjërimit të folur të nxënësve, si edhe në mbarëvajtjen e procesit të mësimit

dhe të të nxënit të gjuhës. Nga anë tjetër, mësuesit duhet t'u mësojnë e t'u kultivojnë nxënësve mënyra e forma të të shprehurit të mendimeve, ideve e përjetimeve në përshtatje me këta përbërës në ligjërimin e folur.

## *2.6 Analiza dhe interpretimi i gjedheve të folura të nxënësve të moshës shkollore në dialogë*

### *2.6.1 Metoda e dialogut, rëndësia dhe roli i saj në formimin e shprehive gjuhësore komunikuese, e veçanërisht të shprehisë së të folurit.*

Në procesin mësimor, metoda e dialogut si formë e veçantë e komunikimit gjuhësor, zhvillohet përmes bashkëbisedimit midis mësuesit dhe nxënësve e anasjelltas. Kjo metodë zë një vend kryesor në korpusin e metodave mësimore, kryesisht në lëndën e gjuhës amtare. Përmes kësaj metode formohen e zhvillohen aftësitë dhe shprehitë gjuhësore e komunikuese gjatë veprimtarisë ligjërimore.

Përveç vlerave didaktike, kjo metodë kultivon dhe mënyrën e të shprehurit saktë, qartë e bukur përmes gjuhës së folur, duke i mundësuar nxënësve dhe formimin e plotë dhe të qëndrueshëm të shprehisë së të folurit.

Dialogu zhvillohet me anë të pyetjeve dhe përgjigjeve, prandaj kjo metodë është ndër më efikasat për të nxitur dhe aktivizuar pjesëmarrjen e nxënësve në orën mësimore, në diskutime dhe për të mundësuar të shprehurit lirshëm, saktë e qartë të informacioneve, njohurive, ideve e qëndrimeve të tyre.

Dialogu, si një veprimtari ligjërimore, bazohet në përvojat shqisore dhe në njohuritë paraprake të bashkëbiseduesve, duke mobilizuar për rrjedhojë edhe përvojat njohëse të nxënësve, shprehjen e mendimit të lirë dhe kritik ndaj çështjeve të caktuara.

Kjo metodë, gjithashtu bazohet te pyetjet dhe raporti i tyre me përgjigjet. Pyetjet, si pjesë përbërëse e veprimtarive bashkëbiseduese, janë shprehje gjuhësore të mësuesit dhe të nxënësve me qëllimin e përvetësimit të njohurive të reja dhe të kontrollit, si edhe verifikimit të njohurive të fituara më parë.

Ndaj, ato krijojnë një marrëdhënie reciproke me përgjigjet që synojnë të nxisin. Në varësi të saktësisë dhe qartësisë së pyetjes, formulohet edhe përgjigja. Secila prej tyre bart një rëndësi të veçantë sa i përket funksionimit të dialogut në veçanti dhe të procesit mësimor në tërësi.

Analizën dhe interpretimin e gjedheve të folura të nxënësve e kemi bazuar mbi metodën e dialogut (pyetje-përgjigje), duke u ndalur në aspektet më të rëndësishme të funksionimit të tyre në orë të ndryshme mësimore, në lëndë dhe për tema të ndryshme në klasat 2-5. Synimi ynë është që përmes kësaj analize të vërtetojmë se procesi i formimit të shprehisë së të folurit kushtëzohet nga faktorë jo vetëm të natyrës gjuhësore, por edhe jo gjuhësore, ligjërimore e pragmatike.

Nxënësit do të dinë të shprehen saktë, qartë e bukur, nëse gjatë këtyre dialogëve do të ndërtojnë e formulojnë shprehje e shprehi gjuhësore në përputhje me parimet dhe kriteret gjuhësore, ligjërimore dhe pragmatike.

### 2.6.2 Analiza pragmagjuhësore e gjedheve të folura në dialogë

Analiza dhe interpretimi i gjedheve të folura në dialogët e mëposhtëm synon të vërtetojë hipotezën se shprehjet dhe thëniet e nxënësve të moshës shkollore, kuptimi dhe domethëniet që përftohen prej tyre varen nga një tërësi faktorësh e përbërësish të natyrës ligjërimore, konjitive dhe pragmatike, psiko-emocionale e mendore, përveçse gjuhësore.

Të dish të shprehësh saktë, qartë e bukur me gojë do të thotë mbi të gjitha të jesh i aftë të përdorësh gjuhën në përputhje me parimet e kriteret ligjërimore, pragmatike, e gjuhësore, pra të zotërosh kompetencën komunikuese, konjitive, pragmatike e gjuhësore.

Për këtë arsye, kjo analizë do të mbështetet mbi disa përbërës të natyrës pragmatike, psiko-emocionale, gjuhësore e didaktike, të cilët ndikojnë në mënyra të ndryshme në formulimet gjuhësore të thënieve (në raportet pyetje-përgjigje) dhe kuptimet që përftohen prej tyre.

Këto përbërës kanë të bëjnë me:

1. Formulimin gjuhësor të pyetjeve të mësuesit dhe pyetjeve nga teksti, si edhe të përgjigjeve të nxënësve. Qëllimin e pyetjeve dhe përgjigjeve të nxënësve në përputhje me kontekstin e temës, argumentin qendror të saj.
2. Shprehjet dhe shprehitë gjuhësore komunikuese të nxënësve dhe të mësueses (fjalori pasiv dhe aktiv, ndërtimet gramatikore, lidhjet leksikore dhe raportet kuptimore etj).
3. Regjistrat gjuhësorë (regjistri i ulët, i mesëm dhe i lartë), llojet e ligjërimeve (thjesht ligjërimi në raport me ligjërimin libror), etj.
4. Kushtet fizike dhe parimet pragmatike në të cilat realizohet dialogu, biseda apo diskutimi, si: organizmi i hapësirës fizike të klasës, vendosja e nxënësve në marrëdhënie me njëri-tjetrin dhe me mësuesen, situata dhe rrethanat në të cilat zhvillohet dialogu, rolet e bashkëbiseduesve, ndërhyrjet e mësueses, qëllimi i temës a argumentit qendror të saj, kuptimet dhe domethëniet e synuara dhe të përçuara në raport me këtë qëllim dhe kontekstin ligjërimit, etj.
5. Procedetë didaktike, si: teknikat dhe strategjitë e zhvillimit të orës mësimore: dialogu, diskutimi, biseda, pyetje-përgjigje; mjetet mësimore: tabela, videoprojektor, figura, postera, regjistrime e filmime etj.

6. Gjendjet psiko-emocionale, ndjesitë dhe përjetimet e fëmijëve gjatë leximit dhe dëgjimit të fabulës, imagjinata, përvojat njihëse (të dëgjuara, të lexuara a të jetuara) që i mbishtohen ose shoqërojnë informacionet rreth temës a argumentit qendror të saj etj.
7. Këndvështrimet, idetë, mendimet, faktet dhe opinionet rreth temës, përmbajtjes dhe mesazheve që përvijohen prej saj etj.

## **Klasa 2**

### **Lënda: Gjuhë shqipe**

Qëllimi i kësaj ore mësimore përqendrohet në njohjen dhe përvetësimin e leksikut që i referohet disa fushave leksikore e semantike, si: frutat dhe perimet, veprimeve që kryhen gjatë procesit të marrjes së prodhimit, e deri te përvijimi i mesazhit kryesor.

Dialogu realizohet përmes përdorimit të mjeteve didaktike, si: figurat, posterat, filmimet dhe objektet konkrete që nxënësit i kanë sjellë për të ilustruar temën mësimore, fruta, perime, zarzavate, vegla bujqësore etj,

Mësuesi u paraqet fillimisht nxënësve disa pamje nga kopshte të ndryshme në fshat dhe në qytet. Në to pasqyrohen disa personazhe që janë duke mbjellë, prashitur dhe vaditur perime e bimë të ndryshme dhe duke vjelë fruta nga disa pemë frutore.

**Mësuesja:** – A keni ju një kopsht?

**Nxënësit:** - Pooo!

Disa prej tyre: – Joooooo!

**Nx:** - *Mësuese, unë kam qenë te kopshti nr. 5.*

**M:** - Eri! Nuk po flasim për kopshtin ku keni mësuar kur keni qenë më të vegjël dhe nën kujdesin e edukatoreve. Ne po flasim për kopshtin si mjedis fizik, ku mbillen dhe kultivohen bimë e pemë të ndryshme. A keni parë ju një të tillë? Cili prej jush ka parë apo ka në shtëpinë e tij një kopsht?

**Nx** – *Gjyshja ime në fshat ka një kopsht dhe ai është kopshti im.*

**M:** - Ti ke një kopsht tëndin? A merresh ti me kopshtari tek ai?

-[...] (hezitim)

- Çfarë bën ti tek kopshti yt?

-[...] (hezitim)

- Po gjyshja me se merret në kopshtin e saj?

-[...] (Shumë fëmijë flasin njëkohësisht me zë të lartë)

**Nx:** - *Mësuese, ajo nuk e kuptoi se çar i the ti.*

**Nx:** - *Mësuese kopështi në fshat ka shumë gjëra, se unë e kam parë te xhaxhai i babit atë kopështin.*

**Nx:** - *Edhe unë msuse e njoft kopështin, e kam idenë e kopështit, sepse kam bërë disa gjëra në kopësht. (ndërhyn mësuesja: jo kopësht, por kopsht)*

**M:** - Çfarë ke bërë në kopsht? Na e trego atëherë, se jemi të gjithë kureshtarë. Po ju të tjerët që keni kopsht, çfarë bëni në kopshtet tuaja?

- Nx:** - Unë kam kopsht te shtëpia. Ai nuk është shumë i madh, *por* unë kënaqem atje.
- Nx:** - Unë *mbjell perime* atje.
- M:** -Ti mbjell perime?
- Çfarë perimesh mbjell ti?
- Nx:** Qepë të njoma. Ato *kanë bishta të gjatë dhe ngjyrë jeshile*. Mami *i fut në sallatë*. Janë të shijshme dhe nuk të djegin sytë.
- M:** - Shumë mirë Klea. Mami jot *e përgatit sallatën me qepë të njoma*. Apo jo? Ja, një punë e dobishme: të rritim dhe të ushqehemi me ushqime bio, për të cilat kujdesemi vetë. Po tjetër, çfarë mbjellim në kopsht?
- [...] (pauzë e shkurtër)
- Nx:** Mësuese, unë *...te baçja nanës, ...te kopështi i saj ka sallatë*.
- M:** - Ti doje të thojë që në kopshtin e gjyshes tënde *keni mbjellë sallatë*. Shumë mirë.
- Nx:** Te kopshti im, që është shumë i madh, *gjen fruta të ndryshme*. Kumbulla, pjeshka, kajsi, *portokalle*, limona, rrush. Në kemi vilë të madhe dhe shumë *fushë të madhe*, ku babi ka mbjellë lloj-lloj frutash. Ka edhe lule të ndryshme. Më shumë më pëlqejnë trëndafilat. *Ato janë lule te mëdhaja në petale dhe me shumë erë të ëmbël*.
- M:** - Pra, kopshti i Irinës qenka i madh dhe në të mund të gjesh shumë lloje frutash dhe lulesh shumëngjyrëshe me aroma nga më të këndshmet. Atje mund të merresh edhe me kopshtari, apo jo?
- Nx:** Edhe *una* mësuese. (Ndërhyn mësuesja: *edhe unë*). Tek unë ka edhe *patate, që janë thellë në tokë*. Babi më ka thënë se patatet *mbijnë në thellësi të dheut*.
- M:** - Po, është e vërtetë Denis, *patatet groposen në nëntokë dhe mbulohen me dhe*, që të mbijnë e të rriten sa më mirë. [A është e ushqyeshme patatja?]
- Nx:** - Shumë mësuese, *sidomos të skuqura*.
- M:** - Ke të drejtë, por unë ju pyeta për vlerat ushqimore, nëse kanë vitamina dhe i bëjnë mirë organizmit dhe shëndetit tonë.
- Nx:** - *Po, po mësuese. Kanë shumë vitamina. Mami më ka thënë se të bëjnë shumë mirë për shëndetin dhe sidomos të ziera, pure*.
- M:** - Atëherë si duhet të themi? *Mbjellim patate apo i groposim në tokë?*
- Nx:** - [I groposim në tokë. Ato nuk janë fara.]
- Nx:** - Tek bimët, po.
- M:** - Po, për bimët po. Por, çfarë veglash bujqësore do të përdorim për të mbjellë, për të prashitur, për të vjelë etj?
- [......] (hezitim)
- M:** - Çfarë mund të bëjmë akoma në kopsht?
- Nx:** - Kazmë, mësuese. Beli, lopata.
- M:** - Po tjetër? A e dini se për çfarë përdoret secila prej tyre
- Nx:** - Kazma heq barërat e këqija. Mami im pastron shpesh te rrugica e lagjes *ca bimë që rriten kot dhe zënë rrugën dhe muret*.
- M:** - Po, ke të drejtë. Po veglat e tjera gjuhësore?
- Nx:** *Gjyshi im në fshat, më ka thënë se me lopatë, me lopatë të gjatë...ai punon tokën, hap gropa ku fut bimët dhe pemët*.
- M:** - [Pra, themi se me lopatë ne prashitim tokën, hapim gropa për të mbjellë bimë dhe pemë frutore, apo jo?

**M:** - Po kosa, përse përdoret?

- [.....]

**M:** - Asnjë nuk e di? Kosa përdoret për të korrur misrin, që mblidhet dhe pastrohet, duke e ndarë kallirin veç nga degët.

E shihni pra, sesa dobi na sjell kopshti dhe prodhimet e tij. Përfitojmë shumë të mira prej tij, si: mund të mbjellim perime, fruta, zarzavate etj; të kujdesemi për to duke i rritur, prashitur e ujtur vazhdimisht; të ushqehemi shëndetshëm me prodhimet e tyre etj.

Transkriptimi i mësipërm i përket 20 minutave të regjistruara nga një orë mësimi në klasën e dytë të ciklit fillor.

Nga shqyrtimi i këtij dialogu vërejmë se:

- Njohuritë e fëmijëve lidhur me temën janë shumë heterogjene. Pjesa më e madhe e tyre nuk e njohin *kopshtin* si mjedis fizik dhe disa prej tyre i referohen *kopshtit* si institucion arsimor (ciklit parashkollor). Gjithashtu, vetëm një pjesë e vogël e nxënësve kanë pasur mundësinë të shohin një kopsht duke e përshkruar më mirë dhe më saktë atë, në krahasim me pjesën tjetër të nxënësve që nuk kanë kopsht dhe nuk e kanë provuar një përvojë të tillë.
- Shumë pak prej nxënësve e njohin konceptin e *kopshtarisë*, e, pothuajse të gjithë nxënësit nuk janë marrë me kopshtari, madje, edhe ata që kishin kopsht. Ky informacion paraprak, që mësuesja e vjel përmes pyetjeve të qarta, të thjeshta e të kuptueshme për nxënësit, i shërben asaj të ndërtojë dhe të strukturojë shpjegimin e përmbajtjes mësimore dhe arkitekturën e ligjëratës të kësaj ore mësimore, me qëllimin e zgjerimit e pasurimit të fjalorit të nxënësve dhe ngulitjen në kujtesë të fjalëve, koncepteve të reja të kësaj teme mësimi. Mësuesja synon të mobilizojë njohuritë enciklopedike të nxënësve, duke vënë në shërbim të tyre mjete të ndryshme mësimore, si: një poster që paraqet kopshtin, personazhet që paraqiten në kopsht, filmimet mbi aktivitetin e kopshtarisë dhe punëve që bëhen në kopsht.
- Përmes këtyre mjeteve didaktike ajo aktivizon edhe përvojat personale dhe kolektive jashtëshkollore të nxënësve. Këto përvoja shprehen me anë të gjuhës së folur dhe dialogëve që realizohen në orën e mësimi. Në këta dialogë mund të konstatojmë fjalë e shprehje, të cilat pasqyrojnë mungesën e informacionit për këtë temë, mungesën e përvojës, pra, një fjalori të kufizuar mbi këtë temë.
- Rezultatet e këtij mobilizimi njohurish janë të dobëta, edhe për faktin se nxënësit nuk i njohin dhe përdorin si duhet fjalët dhe kuptimet e tyre në kontekstin ligjërimor. Ato i përdorin ato në mënyrë jo të përshtatur nga pikëpamja leksikore e semantikore, madje edhe gabim. Përdoren gabim, kryesisht disa koncepte që i referohen objekteve, dukurive a veprimeve të caktuara që lidhen me *kopshtin* dhe *kopshtarinë*: *gropos/mbjell, kanë/përmbajnë, prashis/hap tokën me lopatë*, etj.
- Vërehen gjithashtu përpjekjet e mësueses për të ngulitur saktë fjalën *kopsht* dhe konceptin përkatës të kësaj fjale, në vargun paradigmatic të fjalëve të përafërta nga kuptimi, që përdorin nxënësit, si: *baçe, fushë, pjesë*, etj.
- Përgjithësisht nxënësit njohin emrat e frutave: *portokall, kajsi, rrush, kumbulla* etj; të disa perimeve: *qepë, sallatë, patate*, etj; të disa veprimeve: *mbjell, prashis, ujis*;

veglave bujqësore: *kazmë, lopatë*, etj. Ndërsa pjesa tjetër e fjalëve të panjohura përdoret nga mësuesja, duke i ndërshtënë ato në mënyrë të natyrshme në dialog dhe pa i ndërprerë nxënësit kur shprehen me gojë. Mësuesja dhe nxënësit i përsëritin fjalët e reja duke i përdorur në shprehje e thënie të ndryshme, gjatë dialogut me njëri-tjetrin, dhe jo si një listë e izoluar fjalësh.

- Mësuesja herë pas here përdor edhe një metodë tjetër: zëvendësimin e koncepteve të pasakta me ato të sakta gjatë rimarrjes së thënies së nxënësit dhe korrektimit të saj në mënyrë të kujdesshme dhe pa e ndërprerë ligjërimin e tij. P.sh.: *Mami i fut në sallatë/Mami jot e përgatit sallatën me qepë të njoma; Hap gropa ku fut bimët dhe pemët/Pra, themi se me lopatë ne prashitim tokën, hapim gropa për të mbjellë bimë dhe pemë frutore; Kanë shumë vitamina/Përmbajnë vitamina të ndryshme etj.*
- Mangësitë e njohurive të fëmijëve për këtë temë dëshmojnë në përdorimin e karakteristikave të të folurit (regjistrin të ulët dhe thjeshtligjërimin), si: hezitimet [...], pauzat, përsëritjet (*se me lopatë, me lopatë të gjatë...*), nisjet false (*Mësuese, unë....te baçja nanës, ....te kopështi i saj ka sallatë.*), fjalë e shprehje të ligjërimin të përditshëm (*fushë, baçe për kopsht*), shmangies nga linja kryesore e diskutimit, si:  
**M:** - A është e ushqyeshme patatja?  
**Nx:** - Shumë mësuese, *sidomos të skuqura.*  
**M:** - Ke të drejtë, por unë ju pyeta për vlerat ushqimore, nëse kanë vitamina dhe a i bëjnë mirë organizmit dhe shëndetit tonë.  
**Nx:** - *Po, po mësuese. Kanë shumë vitamina. Mami më ka thënë se të bëjnë shumë mirë për shëndetin dhe sidomos të ziera, pure.*
- Nga ana tjetër, kjo mangësi në informacion dhe mosnjohja e koncepteve mbi objektet, veprimet dhe proceset pasqyrohet në formulimet gjuhësore, përgjigjet e tyre ndaj pyetjeve të tilla, si: *çfarë mbjellim dhe çfarë korrim? Ç'kuptoni me fjalën kopshtari? Çfarë mjetesh përdorim ne në kopsht (veglat bujqësore)? Çfarë dobie sjell puna në kopsht? Po frutat dhe perimet?* Etj.

Nga shqyrtimi i dialogut, shprehjeve e thëniesve të nxënësve në këtë orë mësimore dalim në disa përfundime:

- Mësuesja përkujdeset dhe vlerëson njohjen, zgjerimin dhe pasurimin e fjalorit pasiv dhe aktiv të nxënësve, saktësinë dhe qartësinë e formulimeve gjuhësore të folura. Ajo e realizon këtë njohje përmes pyetjeve të qarta, të drejtpërdrejta dhe të sakta që drejton, duke u mbështetur në përgjigjet e nxënësve.
- Për mësuesen merr rëndësi njohja e përbërjes leksikore e semantikore e këtij fjalori, konstatimi i mangësive e kufizimeve në njohjen e përdorimit të fjalëve dhe koncepteve nga nxënësit.
- Këto fakte e ndihmojnë mësuesen të organizojë punën duke u mbështetur jo vetëm në mjetet mësimore, por edhe në teknika gjuhësore që aktivizojnë dhe pasurojnë fjalorin e tyre, si: përdorimi i fushave leksikore, semantike e nocionore (*fusha leksikore e fjalës kopsht, kopshtari, perime e fruta, vegla bujqësore etj*), përmes rrëfimit të përvojave personale të nxënësve që lidhen me temën, riaktivizimin dhe përsëritjen e fjalëve të reja etj. Këtë ajo e realizon përmes një veprimtarie të organizuar që

ndihmohet edhe nga elementë të ndryshëm pamorë e dëgjimorë. Në fund të orës mësimore, nxënësit bëjnë një listë fjalësh të reja që kanë mësuar për këtë njësi mësimore dhe vihen në punë për të përshkruar me gojë dhe me shkrim një kopsht të imagjinuar ose të vërtetë. Nga puna e bërë në fund, rezulton që nxënësit i kanë ngulitur një pjesë të fjalëve e koncepteve të reja, i kanë përdorur saktë dhe në mënyrë të përshtatur në këto përshkrime. Shtojmë këtu edhe faktin se, duke e krahasuar këtë orë mësimore, si mësim model, me orë të tjera të ndjekura në klasa të tjera të 2-ta dhe të 3-ta të shkollave të ndryshme, vëmë re se mësuesit nuk zhvillojnë të njëjtin trajtim leksikor në veprimtarinë mësimore për tema të ndryshme, e jo vetëm të gjuhës amtare (dituri, vendlindje, edukatë shoqërore etj.). Mendojmë se, nga njëra anë, ky problem ka të bëjë me teknikat mësimore që përdor mësuesja, por edhe nga zotësia dhe përgjegjësia e saj për ta trajtuar ashtu siç duhet dhe siç synohet te objektivat mësimore çështjen e formimit gjuhësor, e në veçanti leksikor të nxënësve, çështjen e zgjerimit dhe pasurimit të fjalorit të tyre.

- Gjithashtu, mësuesja e ruan gjatë gjithë kohës linjën e dialogut për këtë temë, duke shmangur rastet e devijimit nga argumenti kryesor dhe rrezikut të hapërdarjes së nxënësve nga një linjë diskutimi në tjetrën. Ajo përpiket gjatë gjithë kohës t'i përmbahet qëllimit të temës, kontekstit ligjërimit dhe situatës së komunikimit.

Ky përfundim na çon domosdo në hartimin e pyetjeve problemore, si: *A merren në konsideratë nga mësuesi parimet pragmatike në zhvillimin e dialogut në orën mësimore? A punojnë në të vërtetë mësuesit për një thellim leksikor të fjalorit të nxënësve në seancat mësimore? A duhet të shqetësohen ata për ngulitjen në kujtesë dhe përdorimin e herëpashershëm të këtyre njohurive leksikore e semantike në akte të tjera ligjërimore? Çfarë duhet të bëjnë nëse nxënësit nuk i përdorin saktë dhe qartë ato në shprehje e thënie të ndryshme, ose i harrojnë fare?*

Vëzhgimet tona në seanca të shumta mësimore në klasa të ndryshme të cikleve të ndryshme arsimore na çojnë në përfundimin se këto probleme pasqyrohen edhe në klasat në vijim dhe vazhdojnë të jenë të diskutueshme dhe sot e kësaj dite te kjo grupmoshë në shkollën tonë.

Këto çështje problemore do të pasqyrohen e do të rroken edhe gjatë analizës dhe interpretimit të thënieve të nxënësve në dialogët e mëposhtme në klasat e 2-5-të.

### **Klasa 3**

#### **Lënda: Edukatë shoqërore**

Në dialogun e mëposhtëm do të ndalemi kryesisht te raporti pyetje-përgjigje, (si koncept didaktik e teknikë e metodës së dialogut), në formulimin e tyre dhe rëndësinë e këtyre formulimeve në funksion të formimit të shprehisë së të folurit te kjo grupmoshë.

**M:** - Çfarë është rregulli?

**Nx:** - *Nëse ulem sipas dëshirës që kam.....nëse ulem aty ku kam qejf unë, aty ku jam unë mund të jetë rrëmujë e madhe.*

**Nx:** - *Ti na ke caktu. Nëse ndryshojmë vende, ne bëjmë rrëmuje shumë.*

**M:** - *Pse duhet të ulemi neve secili në vendet përkatëse, që të mos ketë rrëmuja të bëra prej jush?*

**Nx:** - *Të ulesh në vendin e caktuar.*

**Nx:** - *Sepse ë ë ë, sepse.....*

**M:** - *Viola, pse veshim uniformën çdo ditë, edhe ju, edhe unë?*

**Nx:** - *Uniformën e veshim sepse është rregull edhe e shkollës, edhe e klasës, dhe në fakt ne duhet ta respektojmë këtë rregull që ta veshim uniformën.*

**M:** - *Po kur dalim në korridor?*

**M:** - *Sot do të mësojmë për rregullat dhe përgjegjësitë që kemi (e shkruan në tabelë temën). Pse po i mësojmë **rregullat** dhe përgjegjësitë? Do të thotë që të jemi njerëz sa më të formuar, qytetarë të ndershëm. Krahas **detyrave** që ne kemi, ne duhet të kemi edhe disa **përgjegjësi**. Ato ndikojnë që ne të bëhemi njerëz të mirë.*

**M:** - *A është kështu?*

**Nx:** - *Pooooo.*

**M:** - *Pastaj ne do të bëjmë një detyrë, por përpara saj ne duhet të caktojmë disa kritere lidhur me një detyrë që do t'ua parashtroj pak më vonë. Ne me kritere kemi punuar edhe më herët *por, krahas, kështu që* lidhur me rregullat e përgjegjësitë *ne bashkarish do të tentohemi* të caktojmë disa kritere. (shkruan në tabelë)*

**M:** - *Një prej kritereve të cilëve ne përmendëm (shkruan ndërkohë në tabelë) është që....*

*T'i përmendim pesë.....pesë.....ë, ë, ë pesë rregulla. Për të realizuar kriterin e parë ne duhet t'i përmendim disa rregulla. Njëri prej rregullave është që në klasë nuk vihet pa detyra të shtëpisë. A është rregull ky?*

**Nx:** - *Po.*

(mësuesja shkruan dhe lexon)

**M:** - *Tjetër rregull.*

**M:** - *Çfarë thamë më herët ne, që detyra jonë është gjithçka lidhet më mjetet mësimore.*

**M:** - *Hë Donaldi!*

**Nx:** - *Të sillemi mirë me të tjerët.*

(Mësuesja drejton gishtin tregues tek një nxënës tjetër duke i thirrur në emër). Elsa!

**Nx:** - *Të kujdesemi për librat!*

**M:** - (përsërit) *Të kujdesemi për librat, do të thotë mos i keqpërdorim librat? (e shkruan si rregull në tabelë)*

**M:** - *Tjetër, që të jemi sa më të shëndetshëm çfarë kemi thënë në shkollë?*

**Nx:** - *Të mos vrapojmë!*

(Mësuesja përsërit fjalët)

**M:** - *Po dhe për mos vrapu.....*

**Nx:** - *Të mos shkaktojmë pluhur!*

**M:** - *Po lidhur me ambientin, lidhur me higjienën e klasës? Urdhëro Gresa!*

**Nx:** - *Të mos vrapojmë sepse bëhemi me djersë!*

**M:** - *Ergesë!*

**Nx:** - *Rregull tjetër mund të jetë të veshim uniformat!*

**M:** - (insiston) Po, por lidhur me pastërtinë e klasës?  
(Përgjigjet po vetë) Të mbajmë pastër klasën, ambientin! (shkruan në tabelë rregullin)

**M:** - Çka, cila është rregulli tjetër që përmendëm pak ma herët në korridor?

**M:** - (Flasin njëherazi nxënësit) Si?

**Nx:** - (të gjithë) Të ecim sipas radhës! (shkruan mësuësja rregullin në tabelë)

**M:** - Tjetër kriter cili mund të jetë?  
 (Nxënësit mendohen. Mësuësja shkruan dhe flet njëkohësisht duke iu përgjigjur vetë)  
*Krahas rregullave që thamë kemi dhe.....*

**Nx:** - Përgjegjësitë (njëherazi)

**M:** - (shkruan) *T'i përmendim 5 përgjegjësitë. 5 përgjegjësi që duhet të jenë....ë ë ë të kenë lidhje me rregullat, krahas tyre, rregullave duhet të përmendim dhe 5 përgjegjësi.*

Si dhe një kriter tjetër?  
 Një kriter tashti.

**M:** - *Çka duhet të bëjmë tashti me rregullat dhe përgjegjësitë?*  
 (Nxënësi flasin nën zë).  
 (përgjigjet vetë)

**M:** - *Duhet të bëjmë dallimin, edhe ajo mund të jetë si mund t'i respektojmë (i referohet fjalës së një nxënësi që flet nën zë) por.... (përgjigjet nxënësja). - Si Jona?*

**Nx:** - *Të bëjmë dallim midis rregullës dhe përgjegjësisë.*

**M:** - (sqaron duke riformuluar) Të bëjmë dallimin midis zgjedhjeve të përgjegjshme dhe atyre të papërgjegjshme? A e bëjmë kështu?

**Nx:** - Poooo.

**M:** - Po bëjmë dallimin. (shkruan)

**M:** - *Po, a ju ka pengu ndonjë rregull për të ba ndonjë gja që ken dash të bani kundër kriterit?*  
*Këto pra janë ë ë ë 2 kritere që neve tashti ë ë do t'i zbatojmë këto.....kur do t'ju jap tashti detyrën që do ta bëjmë së bashku. Secili nga ju keni nga një fletë që keni mbi bankë aty. Këtu është një detyrë (tregon fletën nga nxënësit)Ë.. ë ë kemi vendosur në njërën anë, kemi vendosur rregullat dhe në anën tjetër duhet t'i vendosim dhe përgjegjësitë. Cilat përgjegjësi kemi krahas këtyre rregullave. Rregullat janë të njëjta sikurse te kriteri i parë dhe ne duke plotësuar kriterin e dytë duhet ta plotësojmë këtë detyrë. Detyrën e ban secili në mënyrë individuale secili me.....secili për vete. Pasi ta mbaroni detyrën, e këmbeni letrën me shokun e bankës që shkoni shumë shpesh, edhe ë ë ë aty ku ka nevojë për të përmirësuar diçka ju i shprehni përmes dëshirave, e komentoni me fjalë ose nëse ka nevojë përmes .....të vizatoni diçka apo imazhe të ndryshme. Aty ku ju mendoni se përgjegjësia është..... përgjegjësia është e shkruar si duhet ju vetëm e shprehni, vetëm me anë të yllit. Filloni të lexojmë rregullat pastaj i plotësojmë krahas tyre përgjegjësia që i takon atij rregulli.*  
 (Nxënësit shkruajnë, plotësojnë) Mësuësi kontrollon dhe i udhëzon nxënësit në vështirësi.

**Nx:** - *Mësuëse si ta shkruaj, ku?*

**M:** - *Qysh është këtu.*

**M:** - I keni mbaru detyrat?

**Nx:** - Po.

**M:** - E keni kuptuar punën e shokut apo shoqes? A keni vërejt ndoj vështirësi apo që i ka ngatërru ë ë ë ë ë....detyrat me përgjegjësitë.....i kanë ba si duhet apo.....kanë pas nevojë për përmirësim dhe ju i keni shprehur me anë të komenteve? (Mësuesja ia jep fjalën nxënësve).

Gjatë kësaj ore mësimore të realizuar përmes teknikës pyetje – përgjigje vëmë re disa probleme:

- Raporti midis pyetjeve dhe përgjigjeve të mësuesit me ato të nxënësve, llojet e tyre, formulimi gjuhësor i tyre, etj.
- Në raportin pyetje të mësueses dhe pyetje të nxënësve vërehet se mësuesja pyet gjatë gjithë kohës dhe nxënësit drejtojnë shumë pak pyetje. Pra, rreth 90% të pyetjeve i drejton mësuesja dhe 10% nxënësit.
- Mësuesja bën disa pyetje njëra pas tjetrës, pa i lënë kohën e mjaftueshme nxënësve për t'u përgjigjur, madje pa vlerësuar e interpretuar saktësinë dhe qartësinë e përgjigjeve të tyre. Pra, nuk i vë rëndësinë e duhur shprehjeve e formulimeve gjuhësore të nxënësve gjatë orës mësimore. P.sh: **M:** - Cfarë është rregulli? **Nx:** - Nëse ulem sipas dëshirës që kam.....nëse ulem aty ku kam qejf unë, aty ku jam unë mund të jetë rrëmujë e madhe.; **Nx:** - Ti na ke caktu. Nëse ndryshojmë vende ne bëjmë rrëmujë shumë. **M:** - Pse duhet të ulemi secili në vendet përkatëse, secili në vendin e vet? **Nx:** - Të ulesh në vendin e caktuar; Sepse ë ë ë, sepse...; **M:** - Viola, pse veshim uniformën çdo ditë, edhe ju, edhe unë? (pa përgjigje)
- Mësuesja bën pyetje të paformuluara mirë, domethënë jo të sakta nga pikëpamja sintaksore dhe jo të qarta nga pikëpamja semantike. P.sh. Pse duhet të ulemi neve secili në vendet përkatëse, që të mos ketë rrëmuja të bëra prej jush?
- Gjithashtu, ato janë të gjata dhe jo gjithmonë në përshtatje me terminologjinë e lëndës. P.sh.: *A keni vërejt ndojë vështirësi apo që i ka ngatërru ë ë detyrat me përgjegjësitë.....i kanë ba si duhet apo.....kanë pas nevojë për përmirësim dhe ju i keni shprehur me anë të komenteve?*  
*Po, a ju ka pengu ndonjë rregull për të ba ndonjë gja që ken dash të bani kundër kriterit?*
- Nga ky problem kushtëzohet edhe problemin tjetër, ai i përgjigjeve të pasakta dhe të paqarta nga ana e nxënësve. P.sh: **M:** - Cfarë është rregulli? Nëse ulem sipas dëshirës që kam.....nëse ulem aty ku kam qejf unë, aty ku jam unë mund të jetë rrëmujë e madhe./ *Ti na ke caktu. Nëse ndryshojmë vende ne bëjmë rrëmujë shumë. Pse duhet të ulemi neve secili në vendet përkatëse? Të ulesh në vendin e caktuar./Sepse ë ë ë, sepse... Viola, pse veshim uniformën çdo ditë, edhe ju, edhe unë? Uniformën e veshim sepse është rregull edhe e shkollës, edhe e klasës, dhe në fakt ne duhet ta respektojmë këtë rregull që ta veshim uniformën.*
- Mësuesja drejton shpesh pyetje të pjesshme, që kërkojnë përgjigje po/jo. P.sh.: **M:** - A është kështu? **Nx:** - Pooooo.; **M:** - A është rregull ky? **Nx:** - Po.
- Drejton pyetje të paqarta që e çorodisin nxënësin dhe e kushtëzojnë atë ose të japë përgjigje të paplota, ose të mos përgjigjet fare. P.sh.: Çka duhet të bëjmë tashti me

rregullat dhe përgjegjësitë? (*Nxënësi flasin nën zë, hezitojnë të përgjigjen, përgjigjet vetë*)

- Përgjithësisht, pyetja i drejtohet një nxënësi. Ky fenomen ndodh në të shumtën e rasteve në orët mësimore, gjatë diskutimeve, dialogëve a bisedave për një temë të caktuar mësimore. P.sh: *Si Jona? Ergese!*
- Mësuesi nuk i nxit nxënësit që t'u drejtojnë pyetje njëri-tjetrit.
- Përgjithësisht pyetjet janë të drejtpërdrejta, nxisin riprodhimin e njohurive dhe në pak raste janë analizeuse, interpretuese a vlerësuese (sipas shkallëve të taksonomisë së Blumit). P.sh. *Tjetër, që të jemi sa më të shëndetshëm çfar kemi thënë në mësim? A është ky një rregull?*
- Në formulimin e pyetjeve mungojnë lidhjet logjike mes tyre, pra nuk ndjekin një rend logjik. P.sh. *Po, por lidhur me pastërtinë e klasës?/Çka, cila është rregulli tjetër që përmendëm pak ma herët në korridor?/Tjetër kriter cili mund të jetë?*
- Pyetjet që drejton mësuesi nuk marrin në konsideratë në një pjesë të rasteve njohuritë dhe informacionet e shtuara nga përvojat e jetuara a të fituara të nxënësve në jetën e përditshme, përgjigje të tjera të mundshme që ata mund të japin, nivelin e formimit të nxënësve.
- Në pjesën më të madhe të kohës së mësimit mësuesja i drejton pyetjet duke sugjeruar edhe përgjigjen, ose duke iu përgjigjur vetë. P. sh.: *Të kujdesemi për librat, do të thotë mos i keqpërdorim librat (e shkruan si rregull në tabelë)? Çfarë thamë më herët ne, që detyra jonë është gjithçka lidhet me mjetet mësimore? Po, por lidhur me pastërtinë e klasës?-(Përgjigjet po vetë) Të mbajmë pastër klasën, ambientin (shkruan në tabelë rregullin)!*
- Në aspektin strukturor, pyetjet nuk ndërtohen me fjalë pyetëse (përemra, ndajfolje pyetëse), por si ndërtime pohore apo mohore me intonacion pyetës, apo një nga pjesët përbërëse të saj ka intonacion pyetës. P.sh: *Të kujdesemi për librat, do të thotë mos i keqpërdorim librat (e shkruan si rregull në tabelë)?/Çfarë thamë më herët ne, që detyra jonë është gjithçka lidhet me mjetet mësimore?/Të bëjmë dallimin midis zgjedhjeve të përgjegjshme dhe atyre të papërgjegjshme?/Tjetër, që të jemi sa më të shëndetshëm çfar kemi thënë në shkollë?*
- Sa i përket përgjigjeve të nxënësve vërehet se mësuesi nuk merr aq sa duhet në konsideratë kritere të tilla, si: drejtimin dhe shpërndarjen e pyetjeve, kohën në dispozicion për të dëgjuar me kujdes përgjigjen e nxënësve.
- Pyetjet e mësueses janë të pjesshme, të thjeshta dhe jo të drejtpërdrejta. P.sh: *Ç'është rregulli? Po kriteri?* Edhe përgjigjet janë të shkurtra, pohuese ose mohuese, të ndërtuara në mënyrën lidhore me kuptim udhëzues ose urdhërues. P.sh.: *Të mos shkaktojmë pluhur! Të mos vrapojmë sepse bëhemi me djersë! Të ecim sipas radhës! Të bëjmë dallim midis rregullës dhe përgjegjësisë! Të ulesh në vendin e caktuar! Të kujdesemi për librat! Të sillemi mirë me të tjerët!*
- Pyetjet e nxënësve janë më shumë të karakterit teknik sesa përmbajtjesor. P.sh.: **Nx:** - *Mësuese si ta shkruaj, ku? M -: Qysh është këtu.*
- Udhëzimet që jep mësuesja për detyra a kërkesa të caktuara gjatë orës mësimore janë mjaft të rëndësishme për nga përmbajtja, saktësia e qartësia e tyre. Vërejmë se udhëzimet që formulon mësuesja janë shpesh të paqarta për nga kuptimi dhe qëllimi,

të pasakta për nga ndërtimi. Madje, disa prej tyre janë të pakuptueshme. P.sh.: *Rregullat janë të njëjtë sikurse te kriteri i parë dhe ne duke plotësuar kriterin e dytë duhet ta plotësojmë këtë detyrë; Filloni lexojmë rregullat pastaj i plotësojmë krahas tyre përgjegjësia që i takon atij rregulli.*

- Në to pasqyrohen karakteristika të të folurit të përditshëm, si: hezitime, pauza, përsëritje fjalësh a shprehjesh dialektore etj. Këto karakteristika ndikojnë në të kuptuarin e qëllimit të pyetjes nga nxënësit dhe në kryerjen me sukses ose jo të detyrave a kërkesave që zhvillojnë nxënësit gjatë orës mësimore. P.sh: *Këto pra janë ë ë ë 2 kritere që neve tashti ë ë do t'i zbatojmë këto.....kur do t'ju jap tashti detyrën që do ta bëjmë së bashku. Secili nga ju keni nga një fletë që keni mbi bankë aty. Këtu është një detyrë (tregon fletën nga nxënësit) ë ë kemi vendosur në njërën anë, kemi vendosur rregullat dhe në anën tjetër duhet t'i vendosim dhe përgjegjësit. Cilat përgjegjësi kemi krahas këtyre rregullave. Detyrën e ban secili në mënyrë individuale secili me.....secili për vete. Pasi ta mbaroni detyrë e këmbeni letrën me shokun e bankës që shkoni shumë shpesh, edhe ë ë ë aty ku ka nevojë për të përmirësuar diçka ju i shprehni përmes dëshirave, e komentoni me fjalë ose nëse ka nevojë përmes të vizatoni diçka apo imazhe të ndryshme. Aty ku ju mendoni se përgjegjësia është, përgjegjësia është shkruar si duhet ju vetëm e shprehni vetëm me anë të yllit.*
- Në aspektin e përmbajtjes mësimore, një rol të rëndësishëm merr shpjegimi i kuptimit mbi termat kyç, me një gjuhë sa më të qartë, të thjeshtë e të kuptueshme për nxënësin. Nga ana tjetër, një rol të rëndësishëm luan edhe ilustrimi i këtyre koncepteve me veprime e sjellje konkrete gjuhësore e me vlerë edukative e qytetare. Duke qenë se fjalët a konceptet *rregull, kriter, përgjegjësi, detyrë* bartin kuptim abstrakt, mësuesja duhet të sqarojë fillimisht përmbajtjen e tyre. Në rastin e mësipërm vërehet se mësuesja i shpjegon në mënyrë sipërfaqësore këto koncepte, e, madje, edhe jo saktë, duke i ngatërruar me njëra-tjetrën, si: *rregullin me kriterin.*
- Shpjegimi i termave bëhet ndonjëherë edhe duke u njaftuar me formulimin e tyre në tekst, pa sqarime të mëtejshme për ta kuptuar më mirë nxënësi. Një përkujdesje e tillë është mjaft e rëndësishëm me qëllim që fëmijët t'i kuptojnë dhe t'i ngulitin konceptet, kuptimet e tyre dhe t'i përdorin saktë dhe në mënyrë të përshtatur në ligjërimin e folur dhe në kontekste të ndryshme komunikative. Përvetësimi i plotë i tyre jo vetëm që pasuron fjalorin e nxënësit, shprehjet e shprehitë e tij gjuhësore e komunikuese, por përmes tyre kultivohen sjellje e shprehi me vlera qytetare, morale e shoqërore.
- Të flasësh për një rregull në shkollë, për zbatimin a respektimin e saj, duhet të kuptosh konceptin e rregullës; të përdorësh një kriter duhet të kuptosh domethënien e fjalës kriter; të kuptosh fjalën përgjegjësi duhet të kuptosh çfarë do të thotë të jesh i përgjegjshëm dhe i papërgjegjshëm etj. Në një pjesë të rasteve këto koncepte mësohen përmendësh, e për këtë arsye harrohen shumë shpejt nga nxënësit.
- Një dukuri e tillë ndodh rëndom në lëndët më karakter shoqëror e praktik, e sidomos kur bëhet fjalë për terminologjinë e lëndës së edukatës shoqërore, që përfshin njohuri e koncepte nga fusha e ekonomisë, politikës, jurisprudencës, etj.

- Nga ana tjetër, vërejmë se mungojnë shembujt e modeleve të larmishme që ilustrojnë konceptet qytetare, morale e shoqërore, etj. Mësuesja rendit formulime rregullash, por jo shembujt përkatëse konkrete nga përvoja njerëzore dhe jeta e përditshme.
- Në këtë kuptim, përgjigjet e nxënësve janë riprodhuese, e në pak raste interpretuese dhe argumentuese. Ato përsëritin informacionin e mësuar nga teksti dhe pohimet e mësueses, pa ngacmuar e aktivizuar gjerësisht e në mënyrë të larmishme përvojat e tyre personale e kolektive që i referohen koncepteve të kësaj teme.
- Mësuesja shkruan në tabelë më shumë sesa flet dhe dëgjon nxënësin. Përdorimi i tabelës është i rëndësishëm për të ritheksuar disa informacione a koncepte kryesore, por bëhet i panevojshëm kur nxënësit i dinë ato, duke ndikuar negativisht në humbjen e interesit e të vëmendjes së tyre.
- Lidhur me ushtrimin e shprehive gjuhësore e komunikuese, nxënësit më shumë lexojnë dhe shkruajnë, sesa shprehen me gojë.
- Më shumë mbizotërojnë teknikat e verbalizimit të produkteve të folura në detyra me shkrim. P.sh. *Plotëso përgjegjësitë dhe rregullat!*

Në përfundim, mund të pohojmë se dialogu përbën një ndër metodat më frytdhënëse të ushtrimit dhe kultivimit të shprehjeve e shprehive gjuhësore e komunikuese. Ai duhet konceptuar, e strukturuar mbi disa përbërës e kritere, si: raporti midis pyetjeve dhe përgjigjeve, formulimi i pyetjeve në varësi të argumentit qendror, dhe shkallëve të taksonomisë së Blumit; llojet e pyetjeve dhe lidhjet logjike midis tyre; lidhjet midis pyetjeve dhe përgjigjeve, formulimi gjuhësor i përgjigjeve të nxënësve, saktësia dhe qartësia e tyre në raport me kërkesën dhe pyetjen etj.

Këta përbërës e këto kritere janë mjaft të rëndësishme në kultivimin dhe formimin e shprehisë së të folurit të mosha e ciklit të ulët, e sidomos në 3 vitet e para të këtij cikli.

Në vazhden e kësaj analize dhe interpretimi do të trajtojmë edhe dialogun e mëposhtëm, ku do të ndalemi kryesisht në aspektet strukturore, leksikore e semantikore të thënieve të nxënësve përmes teknikës së pyetje-përgjigje, përfundimit të kuptimeve të tyre në raport me temën mësimore, përvojat e jetuara dhe repertorit leksikor të nxënësve të kësaj grupmoshe.

#### **Klasa 4, 5**

#### **Lënda: gjuhë shqipe**

#### ***Tema: Vajza që dhuroi fustanin***

**Mësuesja:** - Ne sapo lexuam tregimin. Tani bëjmë një pyetje. *Çfarë lajmi u dha në shkollë? (ngrenë të gjithë dorën e djathtë duke thërritur).* Dua që të ma thotë Kristi.

**Nxënësi:** - Në shkollë u dha lajmi që nxënësit do të shkonin në ekskursionin dy ditor.

**M:** Bravo! *Çfarë ndjenjash provuan vajzat kur dëgjuan këtë lajm?*

**Nx:** - Vajzat provuan ndjenja të gëzuara dhe ndjenja të brengosura.

**M:** - Ma thuaj edhe një herë Ledio!

- Nx:** - Vajzat kishin dy ndenja: të lumtura e të brengosur.
- M:** - Bravo! Edhe Ledio sot ka mësuar. E shikon sa bukur u përgjigje.  
*Pse Merita nuk mund të shkonte në ekskursion?*
- Nx. 1:** - Merita nuk mund të shkonte në ekskursion ngaqë familja e saj ishte shumë e varfër dhe ato jetonin me ndihma.
- Nx. 2:** - Merita nuk mund të shkonte në ekskursion, sepse prindërit e saj ishin shumë të varfër dhe s'kishin lekë....për.....ëëëë.... (ndërhyn mësuesja: nuk mund të paguanin udhëtimin...)
- Nx. 2:** - Për ekskursionin.
- Nx. 3:** - Ajo nuk kishte lekë sepse prindërit ishin pa punë dhe ndoshta me borxhe.
- Nx. 4:** - Ishin shumë të varfër dhe nuk i jepnin dot lekë Meritës dhe nuk ja plotësonin dot qejfin.
- M:** - *Si veproji vajza për të ndihmuar Meritën?*
- Nx. 1:** - Vajza, për të ndihmuar Meritën veproji, me lekët e fustanit të saj ajo pagoi udhëtimin e Meritës.
- Nx. 2:** - Ajo nuk e bleu fustanin që kishte planifikuar por pagoi udhëtimin e Meritës.
- M:** - *Kush më thotë përmbledhjen bukur me fjalët tuaja?*  
(Mësuesja shkruan në tabelë titullin e tregimit: Vajza që dhuroi fustanin. Dy nxënës ngrihen në tabelë dhe përshkruajnë tregimin me fjalët e tyre).
- M:** - *Cili është mesazhi që ne nxjerrim?*
- Nx. 1:** - Po provuam kënaqësi dhe dashuri te të tjerët, do të jemi gjithmonë të lumtur.
- Nx. 2:** - Të mos mendojmë vetëm për veten tonë.
- Nx. 3:** - T'i ndihmojmë të varfrit kur ata kanë nevojë për ne.
- Nx. 4:** - Në jetë duhet të jesh shpirtmirë me të varfrit.

Dialogu i mësipërm është një segment i dialogut të një ore mësimi në lëndën e gjuhës shqipe në klasën e 4-ët. Qëllimi i temës (argumentit qendror) është edukimi i vlerave dhe i shprehive humane e qytetare: *të mbështesim e të ndihmojmë shokun në nevojë e vështirësi.*

Gjatë ligjëritimit të folur nxënësit përdorin fjalë e shprehje të regjistrit gjuhësor të mesëm dhe stil më shumë referencial, sesa ekspresiv. Nxënësit, me anë të përgjigjeve ndaj pyetjeve të mësueses, përshkruajnë, tregojnë dhe në pak raste argumentojnë.

Duke u mbështetur në qëllimin e temës, mësuesja drejton pyetje që synojnë të nxisin e prodhojnë shprehje e shprehi gjuhësore të kuptimshme, të qarta e të pasura. Këto pyetje formulohen duke u bazuar edhe në veçoritë e zhvillimit mendor, njohës e gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshe. Ndaj, analiza dhe interpretimi i shprehjeve, thënieve të nxënësve, do të bëhet në përputhje me këto veçori zhvillimore të kësaj grupmoshe (kl. e 4-ët, 5-të).

Nga dëgjimi dhe transkriptimi i dialogut të mësipërm, vumë re se ai realizohet në disa parametra të caktuar kontekstualë, situacionalë e qëllimorë, të cilat kushtëzojnë edhe përmbajtjen leksikore e kuptimore të thënieve të nxënësve.

Mësuesja e nis dialogun duke drejtuar pyetjen *Çfarë lajmi u dha në shkollë?* (pasi është lexuar teksti prej saj dhe prej fëmijëve):

Kjo pyetje ka funksion referues e karakter informues, duke nënkuptuar përgjigje që do të përmbajnë e transmetojnë informacion të saktë dhe të vërtetë në lidhje me *lajmin*.

Do të shqyrtojmë faktin se sa në koherencë janë përgjigjet e nxënësve me pyetjet e mësueses, qëllimin, situatën dhe kontekstin e ngjarjes.

Vërehet se nxënës të ndryshëm, të njëjtin informacion e japin në mënyra të ndryshme, me anë të thënieve të ndryshme (mjeteve të ndryshme gjuhësore e ligjërimore). Gjithashtu, ata komunikojnë informacione e njohuri të ndryshme (fakte e opinione), që pasqyrojnë qëndrimet e këndvështrimet e tyre subjektive a objektive rreth argumentit qendror të pyetjes, përmbajtjes së tekstit, ideve dhe mesazheve të përvijuara prej tij etj.

Fjala kyç *ekskursion* përbën thelbin e intrigës së ngjarjes dhe çelësin e zbërthimit të kuptimeve e domethënive të ndryshme që përftohen prej tij.

Përgjigjja e parë pasqyron një informacion të plotë, që mund të konsiderohet edhe si lajm thelbësor në tërë elementët përbërës të tij (*çfarë, kush, ku, sa*), si: vendin e lajmit, qëllimin e lajmit, personat të cilëve u drejtohej lajmi, ditët e ekskursionit (madje vetëm një ekskursion dhe jo disa): ***Në shkollë u dha lajmi që nxënësit do të shkonin në një ekskursion dy ditor.***

Përgjigjja e dytë është më e thukët dhe e kufizuar në informacion, pasi jepet vetëm argumenti qendror i lajmit, *ekskursionit*, duke munguar disa fakte të tjera të lidhura me ekskursionin. ***U dha lajmi për një ekskursion dy ditor.*** Mungon informacioni për subjektin kryesor, *nxënësit* dhe për vendin ku u dha lajmi, ***në shkollë***. Parafjala ***për*** (ndryshe nga parafjala ***në*** që në thënien e parë tregon drejtim) i referohet më tepër argumentit qendror dhe qëllimit të lajmit, ***për një ekskursion***, sesa veprimtarisë, *ekskursionit*.

Përgjigjja e tretë e vë theksin te protagonistët e lajmit, ***fëmijët***, që do të bënin këtë ekskursion. ***Do bënin të gjithë fëmijët një ekskursion 2 ditor.*** Në ligjërimin e folur, theksi logjik luan një rol të rëndësishëm për të përcaktuar fjalën që bart peshën më të madhe kuptimore të thënies, si edhe qëllimin e mesazhit. Në thënien e mësipërme, gjatë shqiptimit theksohet më shumë sintagma ***të gjithë fëmijët***, në të cilën përqendrohet qëllimi i mesazhit.

Një rol të rëndësishëm në përcaktimin e qëllimit të mesazhit luan edhe struktura e thënies, rendi i gjymtyrëve: ***Do të bënin [të gjithë fëmijët] një ekskursion 2 ditor/Të gjithë fëmijët do të bënin një ekskursion dy ditor/Një ekskursion dy ditor do të bënin të gjithë fëmijët.***

Thëniet në dialogun e mësipërm, pasqyrojnë dhe përçojnë kuptime e domethënie të ndryshme, në lidhje me të njëjtin argument dhe referent. Këto domethënie varen nga shkalla e përjetimeve të nxënësve gjatë leximit të përmbajtjes së temës, nga këndvështrimet e tyre rreth çështjeve (në formë kërkesash e pyetjesh) të ngritura në orën mësimore, nga përvojat e jetuara të fëmijëve dhe repertori gjuhësor i tyre.

Përgjigjet e nxënësve për pyetjen ***Çfarë ndjenjash provuan vajzat kur dëgjuan këtë lajm?*** janë të ndryshme jo vetëm në formulim, por edhe në përmbajtje. Ato bartin e transmetojnë kuptime e domethënie të ndryshme në varësi të:

Së pari, aftësisë për të kuptuar e interpretuar pyetjet duke i mbështetur në informacionet e njohuritë e tekstit (njësisë mësimore) dhe përvojat e jetuara të nxënësve që u mbivendosen atyre. (kompetenca konjitive)

Së dyti, aftësia për të formuluar përgjigje që bartin kuptime e domethënie, të cilat duhet të jenë në koherencë me pyetjet e drejtuara nga mësuesja. Për këtë arsye, formulimet e tyre varen edhe nga repertori gjuhësor që zotërojnë dhe përdorin. (kompetenca gjuhësore).

Përgjigja e parë, *Vajzat provuan ndjenja të gëzuara dhe ndjenja të brengosura.*, është një riprodhim i formulimit në tekst. Duke iu referuar këtij fakti që e kemi hasur rëndom në seanca mësimore të ndryshme, mund të pohojmë se dukuria e përgjigjeve riprodhuese sipas formulimit në tekst nga nxënësit, përbën një çështje problemore mjaft të diskutueshme. Kjo çështje i referohet raportit riprodhim – argumentim, raport ky që dëshmon mbi të gjitha për nivelin e aftësive intelektuale të nxënësit që lidhet me veprime të caktuara mendore e kategori logjike (konkretizim, abstragim, krahasim, përgjithësim, sinteza, gjykim, arsyetim etj). Këto veprime dhe kategori ndikojnë dhe veprojnë në formulimin gjuhësor, deri në prodhimin përfundimtar të tij. Raporti i mësipërm ndryshon gradualisht me rritjen në moshë dhe përmbysset në klasën e 5-të e në vazhdim, kur nxënësit kanë hedhur bazat e para të të menduarit formal (abstrakt). Pra, kemi më shumë përgjigje argumentuese, interpretuese dhe vlerësuese.

Në përgjigjen e dytë, *Vajzat kishin dy ndjenja: të lumtura e të brengosura.*, vërejmë se lidhjet kuptimore në sintagmën foljore *vajzat kishin + dy ndjenja*, nuk janë të përshtatura për disa arsye. Peshën kuptimore në këtë thënie e bart përzgjedhja e gabuar e predikatit *kishin*, i cili nuk realizon lidhje të përshtatura semantike me plotësin *ndjenja*. Në këtë marrëdhënie kuptimore (*kishin ndjenja*), fjala *ndjenja* nënkupton diçka konkrete, sendore si pronësi e vajzave për shkak të përdorimit të foljes *kam* me kuptimin e pronësisë, përkatësisë. Predikati *kishin* (që tregon pronësi) nuk realizon marrëdhënie semantike me plotësin *ndjenja* (që i referohet një koncepti abstrakt të natyrës psiko-emocionale).

Analiza dhe interpretimi i kuptimit që përçojnë këto thënie do të marrë në konsideratë edhe faktorë të tillë, si: shkalla e perceptimit të një dukurie konkrete në raport më një dukuri abstrakte te kjo grupmoshë, roli i imagjinatës, përjetimet dhe ndjesitë që u ka shkaktuar atyre fabula në fjalë etj. Gjithashtu, kjo analizë do të mbështetet edhe mbi rolin e disa faktorëve pragmatikë, si: si dhe sa e kanë dëgjuar nxënësit me vëmendje pyetjen në veçanti, por edhe fabulën në tërësi, sa kohë u jep mësuesi që ata të reflektojnë mbi pyetjen dhe të mund të formulojnë përgjigjet e tyre etj.

Sa i përket përgjigjes së 3-të, *Ndjenjat e vajzave ishin të lumtura dhe të trishtuara.*, realizohen dy marrëdhënie sintagmatike, sintagma emërore *ndjenjat + e vajzave*, dhe sintagma foljore *ndjenjat + ishin + të lumtura dhe të trishtuara.* Në këtë përgjigje vërehet një zhvendosje e marrëdhënieve semantike, si rezultat i zhvendosjes së marrëdhënieve të përkatësisë. Subjekti *ndjenjat* krijon lidhje të drejtpërdrejta me përcaktorët *të lumtura* dhe *të trishtuara* përmes predikatit, foljes këpujë *ishin*. Gjatë të folurit, theksi logjik e përforcon më shumë këtë argument, pasi bie te fjala *ndjenjat*.

Në sintagmën, *ndjenjat e vajzave*, kalon në plan të dytë ose zbehet pothuajse fare roli semantik i fjalës *vajza* në raport me *ndjenjat*, që i referohet marrëdhënieve të përkatësisë (*pra i përkasin vajzave, janë përjetime e tyre*). Në këtë rast, kemi të bëjmë me një fragmentarizëm semantik në raportin *ndjenja dhe vajza*, që sjell si rezultat një mungesë koherence brenda përmbajtjes së thënies, midis ndjesive dhe përkatësisë së tyre, pra *ndjenjave të vajzave*.

Në përgjigjen e 4-ët kemi një formulim të saktë e të qartë gjuhësor. Realizohet qartë e saktë qëllimi i pyetjes: reagimi emocional që kishte shkaktuar lajmi, *U ndjenë të lumtura dhe të mërzitura*. Përzgjedhja e mbiemrave të figurshëm: *të lumtura dhe të mërzitura*, ndryshe nga ato të tekstit: *të gëzuara dhe të brengosura*, vjen, së pari, si rezultat i referencave të qarta që ka nxënësi për argumentin qendror të temës dhe përmbajtjes së saj. Së dyti, ajo është në koherencë me qëllimin e pyetjes, dhe, së treti, dëshmon për një fjalor të pasur të nxënësit.

Këto argumente mbështeten edhe përmes treguesve konkretë gjuhësorë në këtë thënie. Predikati *ndjenë* përbën një zgjedhje të duhur dhe të saktë leksikore, pasi ai realizon marrëdhënie të qarta semantike me përcaktorët *të lumtura dhe të mërzitura*. Që të gjitha fjalët krijojnë një fushë leksikore më vete që i referohet një gjendjeje shpirtërore (ndjenë-të lumtura-të gëzuara) të caktuar. Semantikisht, mbiemrat *të lumtura dhe të mërzitura*, që krijojnë marrëdhënia antonimike, përçojnë dy ndjesi të ndryshme, të cilat do të bartin gjatë dialogut gjithë peshën kuptimore të temës apo argumentit qendror, përmes pyetjeve që mund t'i lindin çdo nxënësi: *Pse u ndjenë të lumtura a të gëzuara? Pse u ndjenë të mërzitura a të brengosura?*

Përdorimi i predikatit *ndjenë* në përgjigjen e nxënësit, shkon në koherencë semantike me predikatin *provuan* në pyetjen e mësueses. Ky fakt përforcohet edhe nga fakti tjetër, se ruhet e njëjta kohë e foljeve, si në pyetje dhe në përgjigje: *provuan/ndjenë* - e kryera e thjeshtë, që dëshmon për një koherencë kohore.

Pyetja *Pse Merita nuk mund të shkonte në ekskursion?*, nënkupton dhe synon përgjigje argumentuese. Një nga treguesit më të rëndësishëm gjuhësorë, që dëshmojnë natyrën dhe shkallën e këtij argumentimi është përdorimi i lidhëzave nënrenditëse shkakore: *se, sepse dhe ngaqë*. Në aspektin gramatikor dhe semantikore lidhëzat shkakore grupohen në lidhëza shkakore konstatuese (sepse, se etj) dhe arsyetuese (ngaqë, ngase, duke qenë se etj).

Këto funksione sintaksore e vlera semantike janë marrë në konsideratë edhe në analizën dhe interpretimin e përgjigjeve të nxënësve në këtë dialog.

Në përgjigjen e parë *Merita nuk mund të shkonte në ekskursion ngaqë familja e saj ishte shumë e varfër dhe ato jetonin me ndihma*, struktura argumentuese e thënies raporton dy arsye të ndryshme që i referohen një situatë reale dhe një informacioni të supozuar, të mundshëm. Në këtë rast rolin kryesor e bart lidhëza shkakore *ngaqë* me kuptimin e arsyetimit. Këto dy arsye pasqyrojnë nga njëra anë, gjendjen ekonomike (fakt real) dhe, nga ana tjetër, burimin ekonomik (fakt i supozuar). Informacioni i dytë nuk është i vërtetuar, por është potencial, i mundshëm në vargun e arsyeve të pamundësisë për të ardhur në ekskursion.

Ky informacion i mbishtuar, informacion potencial, nxirret nga strukturat njohëse, përvojat e jetuara apo të dëgjuara të nxënësit, me qëllimin për të përforcuar gjendjen ekonomike që shkakton pamundësinë e ardhjes në këtë udhëtim.

Në përgjigjen e dytë, shtohet një informacion tjetër i vërtetë që motivon edhe faktin pse shoqja e pagoi udhëtimin e Meritës: *s'kishin lekë*. Struktura argumentuese e thënies *Merita nuk mund të shkonte në ekskursion sepse prindërit e saj ishin shumë të varfër dhe s'kishin lekë.... për..... ëëëë.... për ekskursionin*, ndërtohet në raportet shkak dhe pasojë dhe mund të interpretohet në dy vështrime (konstatuese dhe arsyetuese). Lidhëza shkakore *sepse* në këtë ndërtim përdoret me funksion konstatues. Marrëdhëniet shkak-pasojë ndërtohen më anë të raporteve semantike që realizohen midis *ishin shumë të varfër dhe nuk ishin lekë* (shkaku) me *nuk mund të shkonte në ekskursion* (pasojë). Në një këndvështrim tjetër, mund të interpretojmë edhe marrëdhënien semantike midis *ishin të varfër dhe nuk kishin lekë*, që realizohet me anë të lidhëzës bashkërenditëse shtuese *dhe*. Në këtë raport semantik mund të zbulojmë një marrëdhënie tjetër shkakore arsyetuese të nënkuptuar, e cila do të rrokej më qartë nëse nxënësi do ta formulonte më vete thënien: *ishin shumë të varfër (dhe), (për këtë arsye) nuk kishin lekë*.

Gjatë ligjërimin të folur të nxënësve të kësaj grupmoshe, vërehet përdorimi i disa elementëve të natyrës ligjërimore (karakteristikat e të folurit, lloji i ligjërimin, regjistrit) dhe prozodike (karakteristikat e zërit). Këto elementë ndikojnë në transmetimin e qëllimit të mesazhit nga nxënësi dhe përkapjes së tij prej të tjerëve. Kur ato përdoren pa vend dhe në mënyrë abuzuese në të folur, ato mund të çojnë në paqartësi e deri në moskuptim a keqkuptim të mesazhit të përçar.

Në thënien e mësipërme, nxënësi heziton dhe nuk e përmbyll formulimin gjuhësor. Hezitimet dhe pauzat zakonisht nënkuptojnë arsye të natyrës pragmagjuhësore dhe psiko-emocionale, si: nxënësi ka emocione dhe bllokohet, nuk i vjen ndër mend fjala e duhur, synon të thotë diçka tjetër por nuk arrin ta shprehë, ngurron, nuk e ka dëgjuar me vëmendje mësuesen ose nuk e ka lexuar përmbajtjen, nuk ka informacion të plotë për argumentin qendror, nuk e ka të qartë pyetjen etj. Përdorimi i parafjalës *për* ka funksion përcaktues lidhur me faktin apo argumentin që vjen pas dhe që përmbyll këtë ndërtim gjuhësor. Pas saj nënkuptohen një shumësi faktesh a argumentesh të hamendësuar nga përgjigja e nxënësit, si: *për udhëtimin, për të paguar, për momentin, për të shpenzuar, për t'u ushqyer, etj*. Ky fluks informacionesh që i vjen në mendje fëmijës, e çorienton atë dhe ia bën më të vështirë përzgjedhjen e duhur apo të synuar të tij. Ky *ngërç gjuhësor dhe ligjërimor* që pasqyrohet përmes hezimitit dhe mospërfundimit të thënies, si një mendim i plotë dhe strukturë e mbyllur sintaksore zgjidhet menjëherë nga ndërhyrja e mësueses, ***nuk mund të paguanin udhëtimin***. Në këtë rast, ndërhyrja e mësueses është mjaft efikase dhe e gjetur, pasi e nxjerr nxënësin nga situata dhe e ndihmon atë të rimarrë fjalën e të vazhdojë rrjedhën e ligjërimin në bashkëmarrëdhënie me folësit e tjerë.

Në përgjigjen e dytë vërehet një pasurim i kontekstit përmbajtjesor të temës, me fakte e argumente të reja: ***Ajo nuk kishte lekë sepse prindërit ishin pa punë dhe ndoshta me borxhe***.

Faktet dhe argumentet e reja që sjell nxënësi, burojnë nga përvojat e jetuara apo të dëgjua të tij, të cilat i shtohen informacioneve e njohurive të temës.

Në ligjërimin e folur, në dialogë e diskutime, këto përvoja luajnë një rol të rëndësishëm. Ato e ndihmojnë nxënësit për të zgjeruar tërësinë e fakteve dhe argumenteve dhe për të vënë në dispozicion të temës edhe njohuritë paraprake që ai ka sendërtuar përmes përvojave personale ose kolektive. *Ajo nuk kishte lekë nënkupton nuk kishte mundësi ekonomike* dhe se kjo pamundësi ekonomike shkaktohej nga *papunësia* dhe *borxhet*, si fakte dhe argumente mbështetëse.

Informacionet e mundshme, p.sh. *ishin pa punë e ndoshta me borxhe*, zgjerojnë përmbajtjen e kontekstit të ngjarjes në fjalë, por pa e ndryshuar atë. Mund të ndodhë që informacionet e mbishtuara ta distancojnë nxënësin nga qëllimi i temës dhe nga përmbajtja e saj. Ai mund të devijojë nga tema për shkak se nuk e njeh mirë përmbajtjen dhe qëllimin e saj dhe kërkon të dalë nga situata kur i drejtohet atij pyetja.

Ndaj, këto informacione duhen vlerësuar me shumë kujdes nga ana e mësuesit për t'i miratuar ose jo ato në përputhje me temën.

Në thënien tjetër, *Sepse familja ishte shumë e varfër dhe nuk i jepnin dot lekë Meritës dhe nuk ja plotësonin dot qejfin*, pasqyrohen arsye të tjera të reja që kanë të bëjnë edhe me këndvështrimet e nxënësve në lidhje me pyetjen dhe argumentin qendror.

Arsyet e përdorura nga nxënësi *nuk i jepnin dot lekë* dhe *nuk ja plotësonin qejfin* zbulojnë këndvështrime personale të zgjidhjes së çështjes kryesore: *do të shkonte apo nuk do të shkonte në udhëtim Merita?* Qasje të tilla subjektive kanë të bëjnë edhe me përvojën dhe ndjesitë që ato përjetojnë nga ngjarja, duke u identifikuar shpesh në këtë grupmoshë me personazhet e fabulës a ngjarjes. Këto ndjesi e qëndrime subjektive pasqyrohen edhe përmes përdorimit të shprehjeve të thjeshtligjërimit: *jap lekë* dhe *plotësoj qejfin*. Nxënësit e moshës shkollore janë mjaft të ndikuar nga ligjërimi i përditshëm, gjë që pasqyrohet te fjalët, shprehjet dhe strukturat sintaksore të thëniesve të tyre. Ndikimi i thjeshtligjërimit vërehet edhe në punët me shkrim, që do të trajtojmë në kapitullin vijues.

Mendojmë se duhet bërë dallimi i rasteve që e pasurojnë ligjërimin e folur përmes fjalësh, shprehjesh të figurshme dhe idiomatike nga thjeshtligjërimit (ligjërimit i përditshëm në raport me atë libror), nga rastet që e varfërojnë madje e dëmtojnë ligjërimin e folur të fëmijës, përmes shmangieve nga norma (norma drejtshqiptimore, leksikore e gramatikore).

Duke iu rikthyer analizës dhe interpretimit të thënies së mësipërme, mendojmë se përdorimi i emrit *familje* ka të bëjë me konceptin e *bashkësisë*, duke funksionuar si metonimi: *“të gjithë anëtarët e familjes”*. Ky përdorim përforcohet nga folja *jepnin* në numrin shumës. Mbiemri *e varfër* në shkallën sipërore përdoret për të përforcuar jo vetëm gjendjen ekonomike, por edhe faktin se nxënësi e sheh të pazgjidhshme këtë situatë për Meritën. Përmes përdorimit të tij, ai synon të motivojë e të vlerësojë veprimin e shoqes së Meritës, si një sjellje e bukur humane e qytetare.

Pyetja *Si veproi vajza për të ndihmuar Meritën?*, është në koherencë me pyetjen paraprijëse. Përgjigjet kanë funksion referues, emotiv dhe nxitës dhe përçojnë domethënie të ndryshme.

Këto kuptime e domethënie varen edhe nga struktura sintaksore e thënieve (fjalive kur transkriptohen me shkrim).

Thënia *Vajza, për të ndihmuar Meritën veproi, me lekët e fustanit të saj ajo pagoi udhëtimin e Meritës* përbën një strukturë të pasaktë sintaksore. Duke e transkriptuar këtë thënie, vërehet se ajo nuk respekton rregullat e organizimit të strukturës sintaksore në gjuhën shqipe. Ky organizim i pasaktë sintaksor ndikon edhe në transmetimin dhe përfitim të kuptimit të paqartë të saj. Gramatiksht, kjo mbështetet edhe nga rregulla që e përkufizon fjalinë (në rastin tonë thënien) si një strukturë të mbyllur, që përmban e përçon një fakt, informacion, opinion, mendim a ide.

Këtë parregullsi e shkakton përdorimi i foljes *veproi* (të rimarrë nga struktura e pyetjes). Nëse do të hiqnim këtë folje, do të qartësohej më shumë kuptimi i saj: *Vajza, për të ndihmuar Meritën, me lekët e fustanit të saj, ajo pagoi udhëtimin e Meritës*.

Gjithashtu, në këtë thënie pasqyrohen edhe disa pështjellime semantike për shkak të përdorimit të përemrit pronor veta e tretë njëjës *e saj* në sintagmën *fustanit e saj* dhe rimarrjes së subjektit *Vajza/ajo* dhe plotësit *Meritën/Meritës*.

Përemri pronor *e saj* nuk e përcakton qartë pronësinë: *fustani i Meritës* apo *i shoqes së Meritës*? Në këtë thënie, pronësia është e nënkuptuar (nga subjekti – vajza), ndaj përdorimi i përemrit pronor më shumë shkakton pështjellim semantike sa e qartëson marrëdhënien e saktë të pronësisë. Rimarrja e subjektit (kryefjalës) *vajza/ajo*, bëhet për të theksuar e dalluar vepruesin dhe veprimin (vajza/ajo pagoi) nga qëllimi e këtij veprimi (për të ndihmuar Meritën).

Edhe rimarrja e plotësit (kunderinorit) *Merita*, bëhet për të dalluar vepruesin në raport me pësuesin (vajza/Merita).

Kjo tregon se nxënësja i ka të qarta në intuitën semantike këto marrëdhënie, pavarësisht me ç'mjete gjuhësore e shpreh dhe e ndërton thënien.

Ndaj, në këtë thënie, këto rimarrje, pavarësisht nga funksioni dhe qëllimi i tyre, mendojmë se e ngarkojnë strukturën sintaksore të saj, duke sjellë edhe paqartësi kuptimore të saj. Reformulimi i kësaj thënieje sipas këtij ndërtimi **Vajza, për të ndihmuar Meritën, me lekët e fustanit, pagoi udhëtimin e saj**, do të përlligjte argumentet e mësipërme, duke qenë kështu edhe më pranë gjedhit gramatikor në gjuhën shqipe.

## **Përfundime**

Në dialogët e mësipërm u pasqyruan gjedhe të ndryshme të komunikimit të folur, në orë e lëndë të ndryshme mësimore në kl. 2-5. Analiza dhe interpretimi i prodhimeve gjuhësore të folura (shprehje e thënie) në këto dialogë u bazua dhe realizua nën ndikimin dhe rolin e disa përbërësve e faktorëve të natyrës pragmatike, psiko-emocionale, konjitive, gjuhësore e didaktike në përfitim të kuptimeve e

domethëniet të ndryshme prej tyre. U vërtetua se në prodhimet gjuhësore të folura, rol kryesor luajnë përbërësit e faktorët ligjërimorë, pragmatikë e konjitivë. Këto faktorë e përbërës ndikojnë drejtpërdrejt në sintaksën e të folurit të kësaj grupmoshe, duke e bërë atë të veçantë e të dallueshme nga sintaksa e të shkruarit.

Ndaj, edhe prodhimi gjuhësor në komunikimin e folur do të mund të kuptohet dhe interpretohet kryesisht në raport me këto faktorë e përbërës, si edhe me shkallën e zotërimit të kompetencës komunikuese, konjitive e pragmatike të nxënësit të kësaj grupmoshe që pasqyrohet përmes shprehisë së të folurit.

Këto formulime u analizuan e interpretuan në aspektin gjuhësor dhe pragmagjuhësor, në raport me faktorët, përbërësit dhe kompetencat e mësipërme, ku konkretisht përgjithësuam këto probleme.

Në aspektin gjuhësor vumë re probleme të natyrës gramatikore, leksikore e semantikore. Në aspektin gramatikor, duke u bazuar edhe në veçoritë e sintaksës së të folurit të kësaj grupmoshe, u vunë re probleme të natyrës strukturore, rendi i fjalëve, lidhjet gramatikore midis tyre, etj. Në aspektin leksikor e semantik, fjalori i nxënësve ishte i kufizuar dhe i varfër. Shpesh vëreheshin gabime në zgjedhjet leksikore, të fjalëve a koncepteve të duhura, si edhe lidhjet e tyre të papërshtatura kuptimore në struktura të ndryshme sintagmatike. Këto probleme ndikonin drejtpërdrejt në kuptimet e domethëniet e përfuara nga këto formulime në raportet pyetje-përgjigje.

Në aspektin pragmatik luanin rol faktorë të tillë, si: argumenti qendror i temës, konteksti dhe qëllimi i diskutimit, rolet e bashkëbiseduesve, komunikimi midis mësuesve dhe nxënësve, nxënësve me njëri-tjetrin, raporti pyetje – përgjigje dhe koha në dispozicion të pyetjeve dhe të përgjigjeve, etj. Këto faktorë ndikonin në mënyra e shkallë të ndryshme në formulimin gjuhësor të pyetjeve dhe përgjigjeve, në saktësinë dhe qartësinë e kuptimeve që përçonin dhe qëllimeve të mesazheve. Në këtë kontekst vumë re se parimet dhe kriteret pragmatike nuk respektoheshin sa dhe siç duhet gjatë veprimtarive dialoguese si nga mësuesi, ashtu edhe nga nxënësi, duke sjellë si rezultat pyetje e përgjigje të paformuluara saktë e qartë, madje edhe të pakuptimshme, të papërshtatura me këto faktorë, parime e kriteret.

Në aspektin ligjërimor (ligjërimi i folur) në këto dialogë, e në mënyrë të drejtpërdrejtë në formulimin e pyetjeve dhe përgjigjeve, luanin rol përbërës të tillë si: arkitektura e ligjëratës, linja e diskutimit, ndikimi i karakteristikave të të folurit, elementët prozodikë, regjistrat gjuhësorë, llojet e ligjërimeve etj. U vu re ndikimi i tyre pa kriter dhe i tepërt në shprehjet e nxënësve, por edhe të mësuesve. Ky ndikim dhe përdorim i tepruar dhe në dëm të përfuturit të shprehjeve e formulimeve gjuhësore të sakta e të qarta, kushtëzohej edhe nga gjendjet psiko-emocionale të krijuara nga komunikimi mësues – nxënës, nxënës – nxënës gjatë orës së mësimit, të bartura më parë nga nxënësit, etj. Kështu, në një pjesë të konsiderueshme të rasteve këto shprehje ishin të pasakta, të paqarta dhe të papërshtatura me qëllimin e temës, argumentit qendror, me raportet pyetje – përgjigje, me kontekstin e diskutimit, etj.

Gjithashtu, një rol të rëndësishëm në këto formulime luanin faktorët konjitivë. Në aspektin konjitiv, përvojat konjitive të nxënësve rrallëherë viheshin në dispozicion krahas njohurive a informacioneve të temës. Ndaj, sugjerojmë që mësuesit duhet të marrin në konsideratë këto përvoja personale e kolektive në këto dialogë, përmes të

cilave nxënësi dëshmon për gjerësinë dhe thellësinë e njohurive, fakteve e opinioneve rreth temës a argumentit të saj, këndvështrimet personale të tij, qëndrimet dhe idetë e tij rreth temës, përmbajtjes dhe mesazheve që përvijohen prej saj etj.

Një mundësi e tillë i favorizon nxënësit dhe përdorimin e shprehjeve e shprehive të larmishme gjuhësore, të cilat ai i sendërton dhe i pasuron jo vetëm në shkollë, por edhe jashtë asaj, në komunikimin e përditshëm, përmes formave, mënyrave e skemave të larmishme gjuhësore e ligjërimore.

Nga ana tjetër, gjatë diskutimeve dhe dialogëve u vu re se këto përvoja ndikonin negativisht në linjën e diskutimit, pasi, ose devijonin prej saj, ose nuk kishin lidhje me qëllimin e diskutimit. Ndaj, mësuesi duhet të përzgjedhë ato përvoja që e pasurojnë informacionin rreth temës së diskutimit dhe dëshmojnë sesa nxënësi e ka kuptuar dhe përpunuar këtë informacion.

Së fundi, përmendim rolin e procedeve e mjeteve didaktike e gjuhësore në zhvillimin dhe formimin e shprehive gjuhësore e komunikuese, e veçanërisht të të folurit, si: dialogu, diskutimi, biseda, pyetje-përgjigje; tabela, videoprojektor, figura, postera, regjistrime e filmime, riaktivizimi dhe përsëritja e fjalëve dhe shprehjeve, riformulimi i thënieve etj. Përdorimi i tyre në përputhje me temën, përmbajtjen e saj, moshën dhe veçoritë e zhvillimit moshor (mendor e psiko-gjuhësor) të nxënësve, bën të mundur konkretizimin sa më funksional të këtyre njohurive, të kuptuarit dhe ngulitjen e tyre në kujtesë.

Nga ana tjetër, përmes këtyre procedeve e mjeteve didaktike e gjuhësore mësuesi aktivizon fjalorin, shprehjet e shprehitë e nxënësve përmes pjesëmarrjes së vazhdueshme të tyre në këto dialogë.

Ndaj, në këtë mënyrë, përmes këtyre metodave e teknikave didaktike e gjuhësore, punës së kujdesshme e të përgjegjshme të mësuesit etj., mundësohet formimi i suksesshëm e shprehisë të të folurit të tyre në gjuhën shqipe.

### 2.6.3 *Analiza leksiko-semantike e thënieve të nxënësve të kl. 2-5*

Procesi i prodhimit gjuhësor fillon së pari me përzgjedhjen e elementit të duhur gjuhësor, leksikor që është i regjistruar në leksikon e tij mendor<sup>129</sup>. Për të prodhuar një thënie të kuptimshme, veprimi i parë që bën një folës amtar është përzgjedhja e njësisë leksikore, e cila kalon në procesin e kodimit fonologjik të formës së saj dhe kodimit semantik të kuptimit që ajo bart dhe që duhet t'i përshtatet gramatikusht dhe semantikusht njësive të tjera me të cilat ajo lidhet e kombinohet. Për të nisur përzgjedhjen leksikore, folësi duhet të përqendrohet në konceptin leksikor<sup>130</sup>.

Ndaj, mund të pohojmë se procesi i përzgjedhjes leksikore dhe lidhjeve kuptimore është një proces kompleks duke u mbështetur edhe në faktin se në të ndikojnë shumë faktorë të ndryshëm gjuhësorë dhe jogjuhësorë. Kjo do të thotë se ka

<sup>129</sup> Leksiku mendor i referohet tërësisë së leksemave që janë të regjistruara në të nga përdorues i caktuar i gjuhës, i cili i njeh, zotëron dhe përdor sa herë që ato i nevojiten në komunikimin e folur a të shkruar për shprehur e komunikuar njohuri, informacione, mendime, ide, etj.

<sup>130</sup> Rrahman Pacarizi, Shqipja standard në parametrat psikolinguistikë, Prishtinë 2011, f. 34.

shumë faktorë që ndikojnë në kohëzgjatjen e periudhës së latencës, që nga identifikimi vizual apo mendor i konceptit të synuar, e deri te kodimi i formës, që është realizimi akustik (në të folur) dhe grafik (në të shkruar) i shenjës gjuhësore<sup>131</sup>.

Në mënyra të ndryshme dhe sipas shkallës së ndikimit të tyre, do t'i përmendim këto faktorë edhe në analizën dhe interpretimin e prodhimeve gjuhësorë të folura, thënieve, të nxënësve të klasës së 2-5.

Analiza dhe interpretimi i tyre do të synojë të rrokë shkallën e zotërimit të kompetencës leksikore e semantike, (në raport edhe me kompetencën sintaksore). Pra, me pak fjalë, synojmë të vërtetojmë hipotezën se përzgjedhjet e tyre leksikore e lidhjet kuptimore e sintaksore, duke u mbështetur edhe në veçoritë e sintaksës së të folurit të tyre, kushtëzohet nga faktorë e përbërës të natyrës psikogjuhësore, konjitive dhe pragmagjuhësore.

Analiza e mëposhtme është realizuar duke u nisur nga një korpus i thënieve të regjistruara dhe të transkriptuara me shkrim gjatë disa seancave mësimore në lëndën e gjuhës shqipe në klasat 2-5. Sqarojmë këtu se, kjo analizë do të mbështetet mbi konceptin e thënies të trajtuar më lart, koncept ky që do të rrezonjë me tregues të natyrës ligjërimore dhe gjuhësore: thënia si një prodhim gjuhësor, që nga njëra anë ruan tiparet e saj si njësi ligjërimore, dhe, nga ana tjetër, si njësi gjuhësore (si strukturë gramatikore dhe si strukturë semantike). Kemi operuar përmes teknikës së riformulimit, me qëllimin për të dalluar, analizuar e interpretuar kuptimin e përftuar në krahasim me kuptimin e synuar prej këtyre thënieve.

*Në grupin e parë thëniet e riformuluara janë gjeneruar nga një ose më shumë thënie të mëparshme nga i njëjti folës, si edhe nga folës të ndryshëm (nxënësit), thënie me të cilat ajo bart një ngjashmëri pak a shumë të përmbajtjes dhe/ose të formës. Jemi ndalur në analizën e raporteve paradigmatiske dhe lidhjeve sintagmatike të njësive leksikore në këto thënie në procesin e riformulimit përmes mekanizmave të zëvendësimit, zhvendosjes, transformimit, rimarrjes dhe parafrazimit.*

*Në grupin e dytë thëniet e nxënësve janë shkëputur nga konteksti ligjërimitor. Në këtë grup jemi ndalur në analizën e kuptimeve të përfuara nga lidhjet leksikore, semantike të njësive gjuhësore të realizuara në strukturat sintaksore përkatëse.*

### Grupi i parë.

#### **Klasa 2. Tema. Përshkruaj dikë a diçka.**

Folësi 1. Trupi i tij është [pak] mesatar.

Folësi 2. Trupin e ka të shkurtër.

<sup>131</sup> Po aty, f. 29.

Folësi 3.  $\overbrace{\text{Trupi i tij është [shumë] i shkurtër.}}$

Folësi 4.  $\overbrace{\text{Është [i shkurtër].}} \longleftrightarrow \text{Është [trupshkurtër].}$

Folësi 5.  $\overbrace{[\text{Zemra}] e tij ishte shumë e mirë dhe [\text{zemërgjerë}].} \longleftrightarrow \text{Është [i mirë] dhe}$   
 $[\text{zemërgjerë}].$

Folësi 6.  $\overbrace{[\text{Sjellja}] e tij [është] [\text{shumë e mirë}].} \longleftrightarrow [\text{Ka}] [\text{sjellje}] [\text{të mirë}].$   
 $\longleftrightarrow [\text{Sillet mirë}].$

Nga thënia e parë e deri tek e fundit, vërehet një proces transformimi sintaksor, leksikor e semantik me synimin për të përfutur një kuptim sa më të plotë, të përshtatur, të pranuar e të përdorshëm nga folësit amtarë sipas gjedhit gramatikor në shqip. Fjala kyç *trupi* përshkruhet me anë të mbiemrave *i shkurtër*, *mesatar*, *trupshkurtër* të shoqëruar nga ndajfoljet që tregojnë shkallën e mbiemrit *pak*, *shumë*, të cilat i referohen konceptit të *gjatësisë*.

Ky koncept luhetet midis dy skajeve sinonimike *shumë i shkurtër*, *pak i shkurtër* dhe *mesatar* dhe antonimike *i gjatë*, (sinonime dhe antonime të plota dhe të përafërta). Në sintagmën *trupi – pak – mesatar*, ndajfolja *pak* tregon shkallën e mbiemrit mesatar, duke nënkuptuar që *nuk është shumë i gjatë* dhe/ose *nuk është shumë i shkurtër*.

Thënia e dytë e riformuluar synon qartësimin e kuptimit që bart dhe përçon raportin *trup – i shkurtër* përmes ndërmjetësimit të foljes *kam*, si folje me kuptim të plotë (pronësi).

Në riformulimin e tretë hyn në lojë folja këpujë *është + shumë + i shkurtër*, ku ndajfolja *shumë* tregon një tipar fizik (gjatësinë) në shkallën sipërore të saj. Ndërsa riformulimi i 4-ët, 5-të është forma më e plotë dhe e pranueshme që përdorin të gjithë folësit amtarë në ligjërim për të treguar kuptimin e plotë dhe të drejtpërdrejtë “*i shkurtër vs i gjatë*”: *është + i shkurtër*, *është + trupshkurtër*.

Ndaj, mund të themi se në rastin konkret luajnë rol lidhjet kuptimore që vendosin fjalët që zëvendësojnë njëra-tjetrën, nga varianti i parë e deri te ai i fundit, sidomos sintagmat emërore dhe sintagmat foljore. Në varësi të këtyre lidhjeve përftohet edhe kuptimi i duhur dhe i përshtatur me qëllimin, situatën dhe kontekstin ligjërimor, si edhe me gjedhin sintaksor më të pranueshëm e të përdorshëm nga folësit amtarë.

Në rastin e dytë vërehet një paqartësi semantike, madje deri në shkarje semantike për shkak të transferimit nga të një tipari kuptimor abstrakt të emrit *zemër* (kuptimi i figurshëm) në një tipar kuptimor konkret të saj (kuptimi bazë): *zemra e tij ishte shumë e mirë*. Këto tipare kuptimore qartësohen nga riformulimi: *zemra e tij ishte zemërgjerë (përdorim i konotuar)*, e deri në riformulimin e plotë dhe të saktë e thënies: *ishte i mirë dhe zemërgjerë*.

Ky transferim kuptimesh realizohet në procesin e riformulimit, përmes zëvendësimit të njëjësive leksikore dhe zhvendosjes së lidhjeve sintaksore e kuptimore brenda thënies.

Këto mekanizma luajnë rol të rëndësishëm në përfitim të kuptimit të saktë dhe të përshtatur me qëllimin e komunikimit, situatën dhe kontekstin ligjërimor dhe sipas gjedheve sintaksore në gjuhën amtare.

Edhe në rastet *sjellja + është + e mirë; ka + sjellje + të mirë*, thënia kalon në këtë proces përmirësimi përmes mekanizmave të mësipërm deri në formulimin e saktë dhe të përshtatur të saj: *sillet mirë*.

### Kl. 3

Folësi 1. [Qeni] [*të do shumë*]. → [Qeni] [*të afrohet*]. → [Qeni] [*luan*] me mua.

Folësi 2. [Qeni] [*nuk të zhgënjën*]. → [Qeni] [*nuk të tradhton*]. →

[Qeni] [*është besnik*].

Folësi 3. Unë për krishtlindje [*plasa + fishekzjarrë*]. → Në orën 12 të natës ne

*qëlluam + me fishekzjarrë*] në qiell. → [*Pëlcitëm + fishekzjarrët*] nga ora 12. →

Për Krishtlindje [*hodha + fishekzjarrë*].

Folësi 4. Unë [*kam shumë miqësi*]. → [*Miqësia*] ime [*është e madhe*]. → [*Kam*

*miq e shok* [plot]. → [*Kam*] [sa të duash] [*miq dhe miksha*].

Folësi 5. [Vendndodhja] ime është [*Elbasani*]. → Kam lindur në [qytetin e Elbasanit].

Folësi 6. [*Elbasani*] është [vendi ku unë kam lindur].

Folësi 7. [*Elbasan*] quhet [vendlindja] ime. → Folësi 8. Unë jam nga [rrethi i Elbasanit].

Në klasën e 3-të vërehet rimarrja e thënieve dhe riformulimi i tyre me anë të zëvendësimit të njësive gjuhësore në aksin sintagmatik, deri në përzgjedhjen e saktë të tyre.

Në të gjitha rastet e riformulimeve të thënieve shfaqen përpjekjet për të përzgjedhur saktë dhe qartë në aksin paradigmatic fjalën e duhur dhe për ta përshtatur atë në aksin sintagmatik (në lidhjet leksikore e raportet kuptimore me fjalët e tjera). P.sh: **qeni** + *të do* – *të afrohet* – *luan me ty*; **Qeni** + *nuk të zhgënjën* – *nuk të tradhton* – *është besnik*; *plasa* + **fishekzjarrë** – *qëlluar* – *pëlçitëm* – *hodhëm* (përdorimi i saktë); *kam shumë miqësi* – *kam miq e shokë plot* (përdorimi i saktë) etj.

Siç pohuam më lart, riformulimi ka të bëjë e transformimit të thënies, ku veç mekanizmave të zëvendësimit, zhvendosjes et., rol të rëndësishëm luan edhe perifrazimi. Ky mekanizëm funksionon në rastet kur nxënësi nuk e njeh një fjalë dhe e përshkruan me fjalët e tij, ose nuk i kujtohet ajo fjalë në çastin e ligjërimit. Thënia *Elbasani është vendi ku unë kam lindur* në vend të *vendlindja ime*, dëshmon se nxënësi për të dalë nga situata dhe për të shtjelluar një fakt manovron përmes këtij mekanizmi. Vërehet edhe në thënie të tjera, se riformulimet dhe parafrazimet janë mekanizmat e drejtpërdrejtë gjuhësorë që veprojnë për të ndërtuar e përçuar një thënie me kuptim.

Rastet e tjera dëshmojnë se nxënësit operojnë më tepër me mekanizmat e zëvendësimit dhe zhvendosjes në përfitim të thënieve të sakta për nga ndërtimi dhe të qarta për nga kuptimi. Vërehet se kujdesi përqendrohet kryesisht në zgjedhjet e fjalëve dhe lidhjet e tyre kuptimore përmes teknikave të zëvendësimit dhe përsëritjes (rimarrjes), si: *vendndodhja*, *qyteti*, *vendlindja*, *rrethi i Elbasanit*.

#### Klasa 4.

**Përshkruaj dikë a diçka. Argumento: Kush është një shok i ngushtë për ty dhe pse?**

Folësi 1. Për disa njerëz [*dimri*] është një [*stinë + fatkeqe*] **sepse** [*të mbjellat*] e tyre [*përkeqësohen*]. → Disa e përjetojnë si [*stinë + të mërzitshme*] **ngaqë** bie shumë shi dhe borë e këto ditë nuk shëtit dot.

Folësi 2. Dimri për mua është [*stinë + e ftohtë dhe + e trishtueshme*], **se** [*nuk të lë + të dalësh*] prej [*shirave që përmytin*] rrugët e qytetit. → Ja pse nuk më pëlqen dimri, **ngase** [*të bën + të mbyllesh*] në shtëpi nga të ftohtët dhe shiu që bie pa pushim.

Folësi 4. [*Miqësia*] për mua është [*shoqëria*] **që** unë kam. → Unë [*miqësi + të ngushtë*] kam [*shokët e pallatit*]. → [*Shoqet*] e mia të lagjes mund ti quaj [*mikeshat*] më të mira. → [*M.*] është [*miku*] im më i mirë deri më sot.

Folësi 5. Sabli gjithmonë vjen i përgatitur. → Ajo gjithmonë ka mësuar në klasë. → Ajo i bën gjithmonë detyrat në shtëpi dhe në klasë. → Sabli gjithmonë vjen me detyra.

#### Klasa 5.

**Tema. Argumento: Ç'është miqësia për ty? Kush është një mik i ngushtë për ty dhe pse?**

Folësi 1. Miqësinë ta zgjedhim të mirë **sepse**, nëse miqësia jonë është e keqe, dhe ne do të marrim sjellje të keqe. → Ai njeri që ka dhe mban miqësi ka virtyte të larta që të realizojë miqësinë e vërtetë. → Me një fjalë miqësia është lulja e jetës që na e zbukuron e na e rrit jetën!

Folësi 2. Miqësia për mua është një bashkëveprim që bëhet nga populli. →

Miqtë të duhen shumë. → Miqtë duhen shumë. → Disa njerëz në vendin tonë

nuk e ndjejnë miqësinë. → Miqësia është gjëja më e mirë që ka ndodhur.

→ Miqësia është gjëja më e shtrenjtë në botë e do të thotë dashuri.

Folësi 3. Miqësia e vërtet është ajo që flasim për ndjenjat tona më të thella me besim

të plotë. → Për mua miqësi do të thotë miqësi e ngushtë e krijuar mes njëri-tjetrit.

Folësi 4. Miqësia është diçka që mban sekrete. → Miqësia është ajo që të gjendet

pranë me vendime të vështira. → Mik është dikush që të do, të njeh vërtet

por dhe të plotëson.

Folësi 5. Për mua miqësia është qeliza e jetës. → Miqësia është një “degë” se unë

mbështetem në raste nevojë. → Miqësia është një lidhje reciproke shoqërore,

respekti e vlerësimi për njëri-tjetrin. → Miqësi, kam nevojë për ndihmën tënde,

për të shfaqur ngjyrat e botës sime!

Në klasën e 4, 5-të thënie të pësojnë një transformim të tërë strukturor përmes mekanizmit të parafrazimit, që gjen shumë përdorim në këtë grupmoshë. Një fakt, argument, një shprehje a thënie mund të jepet, përshkruhet me fjalë e shprehje të tjera, duke e ruajtur përmbajtjen e saj. Në këtë grupmoshë parafrazimi nuk synon përshkrimin e një fjale a shprehje që nuk njihet nga nxënësi apo nuk i vjen ndër mend. Përmes tij nxënësit synojnë të përshkruajnë gjera e gjatë, të tregojnë e argumentojnë e të shtjellojnë një çështje, argument a temë në ligjërimin e folur.

Nga pikëpamja gjuhësore, ai pasqyrohet në tregues të tillë, si: zgjerimit të strukturës sintaksore të thënies, të strukturës argumentuese të saj, e strukturës kuptimore. Në këtë mënyrë, struktura e thënies bëhet më e gjerë, më e plotë dhe më komplekse. Tashmë zgjerohen edhe sintagmat si element përbërës të thënies/fjalisë, dhe ndërlikohet raporti midis pjesëve përbërëse të saj, sidomos në marrëdhëniet e varësisë (motivimi sintaksor e semantik i lidhëzave nënrenditëse). P.sh. në klasën e 4-ët por edhe të 5-të lidhëzat nuk motivohen semantikisht: Miqësia është një “degë” se unë mbështetem në rast nevojë.

Përdorimi i lidhëzës shkakore *se, sepse*, nuk e motivon marrëdhënien e shkakësisë që synon ajo, dhe për rrjedhojë nuk respektohet lidhja gramatikore midis pjesëve të thënies (ku nënkuptohen marrëdhënie përcaktore). Kjo marrëdhënie qartësohet nga zëvendësimi i lidhëzës *se* me përemrat lidhorë *ku, në të cilën* që motivojnë gramatikisht dhe semantikisht lidhjet midis pjesëve përbërëse të saj. Në këtë rast përfundi i kuptimit të duhur kushtëzohet nga elementi gramatikore.

Në shembuj të caktuar prania a mungesa e një formanti gramatikor mund të ndryshojë krejt kuptimin e thënies: Miqte të duhen dhe Miqte duhen. Domethëniet që

përftohen kushtëzohen nga trajta e shkurtër e përemrit vetor **ti** (*ty të*), në rasën dhanore, mungesa e të cilit në formulimin e dytë e ndryshon dhe e qartëson krejt kuptimin e saj.

Megjithatë më të shumta janë rastet ku thënia gramatike është e saktë, por semantikisht e paqartë e deri e pakuptimtë. Thënie të tilla i ndeshim shpesh në klasat e 4-ta e të 5-ta gjatë ligjërimit të folur. P.sh. ... miqësia është *lulja e jetës* që *na e zbukuron* e *na e rrit jetën*. Miqësinë *ta zgjedhim* të mirë *sepse nëse miqësia jonë është e keqe*, dhe *ne do të marrim sjellje të keqe.*, etj.

Karakteristikë tjetër e këtyre formulimeve është edhe zgjerimi dhe pasurimi i strukturës së saj me fjalë dhe shprehje të reja me kuptime të shumta (polisemike), të përafërta (sinonimike), të kundërta (antonimike), etj. Të marra më vete ato dëshmojnë zgjerimin e fushave leksikore, semantike e nocionore, gjë që dëshmon zgjerimin dhe pasurimin e fjalorit të tyre pasiv e aktiv.

Fjala – **Miqësia** = *shoqëria; shok i ngushtë, bashkëveprim, ndjenjë, dashuri* etj. Në rastin konkret koncepti i *miqësisë* nuk perceptohet më si koncept konkret si në shembujt e klasës së 3, 4 (Unë kam **shumë miqësi**. *Miqësia ime është e madhe*. etj), por si një koncept abstrakt, që përftohet nga përdorimi i duhur dhe i përshtatur i fjalës *miqësi* në lidhje leksikore e semantike të sakta e të përshtatura me fjalët e tjera të thënies, si: **Miqësia** është një *lidhje reciproke shoqërore, respekti e vlerësimi* për njëri-tjetrin. Pra, **miqësia** = *lidhje shoqërore, = respekt, = vlerësim*.

Shprehje si: **Sabli** = *vjen i përgatitur; ka mësuar në klasë; i bën gjithmonë detyrat; vjen me detyra.*, që do të thotë – **është nxënës i mirë, i dalluar**.

## **Përfundime**

Thëniet e formuluar nga nxënësit e moshës shkollare dhe të analizuara pas transkriptimit të tyre zbulojnë veçori që kushtëzohen drejtpërdrejt nga mekanizmat e përzgjedhjes dhe kombinimit të njësive leksikore, si edhe veçoritë e sintaksës së të folurit të kësaj grupmoshe. Vërehen dallime nga grupmosha në grupmoshë, klasa 2, 3 në krahasim me kl. 4, 5.

Në kl. 2, 3 vërehen probleme të natyrës leksikore e semantike, në aspektin e përzgjedhjes së fjalës a konceptit të duhur, dhe aspektin e përshtatjes së saj kuptimore me fjalët e tjera. Në klasën e dytë, fjalori i nxënësve përbëhet nga fjalë me kuptim konkret dhe të drejtpërdrejtë. Në pikëpamjen strukturore, thëniet, përgjithësisht në këtë grupmoshë, janë të shkurtra, mungesore, pavetore dhe shpesh njëkryegjymtyrëshe. Edhe në rastet e ndërtimeve dykryegjymtyrëshe ato kanë një strukturë të thjeshtë sintaksore të përbërë nga dy sintagma, emërore dhe foljore. Thënia ka natyrë përshkruese, narrative dhe rrallëherë argumentuese (pasi kërkon struktura sintaksore më komplekse, sikundër ndodh në klasat e 4, 5).

Siç vërehet, thëniet e nxënësve në këtë grupmoshë pasqyrojnë përpjekjet për të rindërtuar e riformuluar thënie të sakta e të qarta, pa e ndryshuar përmbajtjen dhe qëllimin e tyre.

Këto riformulime dëshmojnë për një fazë mjaft të rëndësishme të pjekurisë mendore, intelektuale e gjuhësore të fëmijës, fillesat e kalimit nga të menduarit

konkret në atë abstrakt, nga përdorimi i fjalëve me kuptim konkret e të drejtpërdrejtë në përdorimin e fjalëve me kuptim abstrakt e të figurshëm.

Në kl. 4, 5 vërehet një zgjerim e pasurim i fjalorit, përdorime të sakta të koncepteve dhe fjalëve me kuptim abstrakt e të figurshëm. Në aspektin strukturor zgjerohen strukturat sintaksore të thënies, strukturat argumentuese dhe struktura kuptimore. Në këtë mënyrë, struktura e thënies bëhet më e gjerë, më e plotë dhe më komplekse. Tashmë zgjerohen edhe sintagmat si element përbërës të thënies/fjalisë, dhe ndërlikohet raporti midis pjesëve përbërëse të saj, sidomos në marrëdhëniet e varësisë (motivimi sintaksor e semantik i lidhëzave nënrenditëse).

Më shumë problematike shfaqet përdorimi i lidhëzave nënrenditëse, të cilat në një pjesë të rasteve të përdorura nuk motivohen semantikisht.

Ndaj, kjo analizë na orienton të kuptojmë e vlerësojmë faktin se në procesin e formimit gjuhësor të nxënësve të moshës shkollore, është mjaft e rëndësishme që mësuesit të kuptojnë e vlerësojnë konceptin e gjuhës së folur dhe të thënies në krahasim me konceptin e gjuhës së shkruar dhe fjalinë, si dy forma të ndryshme të organizimit të kodit gjuhësor me njësitë e tyre përkatëse gjuhësore e ligjërimore.

Në praktikën mësimore ata duhet t'i kushtojnë rëndësi formulimeve të thënieve, sikurse u japin rëndësi formulimeve të fjalive. Vlerësimi i thënies si njësi ligjërimore duhet të realizohet në raport me veçoritë e ligjërimit të folur, gjuhës së folur dhe faktorëve pragmatikë, mendorë, konjitivë e psiko-emocionalë. Nga ana tjetër, vlerësimi i thënies si produkt gjuhësor duhet të mbështetet mbi fjalorin e nxënësve të kësaj grupmoshe dhe përbërjen e këtij fjalori, si edhe strukturat sintaksore në të cilat realizohen lidhjet leksikore e semantike.

Vlerësimi i thënieve të nxënësve në këto dy aspekte u jep mundësi mësuesve t'u kultivojnë e formojnë atyre fjalor, shprehje e shprehje gjuhësore e komunikuese të larmishme, të pasura e në e në mënyrë të përshtatur me kriteret e parimet gjuhësore e ligjërimore. Në mënyrë të drejtpërdrejt këto shprehje e shprehje gjuhësore e komunikuese do të mundësojnë një formim të plotë e të qëndrueshëm të shprehisë së të folurit.

## **Grupi i dytë**

### ***Analiza gjuhësore e thënieve të nxënësve të kl. 2-5, të shkëputura nga konteksti ligjërimor***

Thëniet e mëposhtme janë shkëputur nga dialogë, diskutime e biseda të realizuara në orë të ndryshme mësimore dhe në lëndë të ndryshme, si: gjuhë shqipe, edukatë shoqërore, vendlindje etj., dhe janë analizuar në formën e transkriptuar.

Analiza dhe interpretimi i tyre do të rrokë aspekte të zotërimit të kompetencës leksikore e semantike duke u përqendruar në veçanti te gabimet leksikore (përzgjedhjet e njësive leksikore) dhe të gabimeve semantike (lidhjet kuptimore midis njësive leksikore) brenda strukturave të ndryshme sintaksore (kompetenca sintaksore).

Tipologjia e këtyre gabimeve është e bazuar në një terminologjinë të caktuar kryesisht në fushë të semantikës leksikore<sup>132</sup>. P.sh.: *gabim në zgjedhjen leksikore, papërshtatshmëri në rrjetin leksikor, për afrim leksikor, konfuzion leksikor*<sup>133</sup>, *shmangia leksikore*<sup>134</sup>, *thjeshtim leksikor, konfuzion semantik, shmangie semantike, shkarje semantike, devijimi semantik*<sup>135</sup>, *gabime strukturore*<sup>136</sup>, *gabime të fjalorit*<sup>137</sup> etj; *mungesa e koherencës semantike (mungesa e artikulimi midis thënieve në lidhje me përzgjedhjen dhe përdorimin e lidhëzave bashkërenditëse a nënrenditëse), mungesa e koherencës sintaksore: mungesa e koherencës kohore, mosrespektimi i akordimit të kohëve dhe mënyrave, etj.*

## Klasa 2

1. *Atë e [kam zgjedhur] (e kam) shoqe, sepse jemi në një bankë.*

Në këtë thënie përzgjedhja e foljes *zgjedh* i korrespondon kuptimisht foljes *kam*, është për *mua*, pasi pjesa e dytë e saj që nis me lidhëzën shkakore *sepse*, përcakton dhe argumentin e kësaj zgjedhjeje (të qenit bashkë) në strukturën argumentuese të saj.

Lidhëza nënrenditëse shkakore *sepse* në këtë rast luan funksion konstatues. *Jemi në një bankë* përbën një argument që konstaton një fakt, një të dhënë të verifikueshme.

2. *Mua më pëlqen qeni sepse [të ha] (të ruan, të mbron) dhe, që hajdutët [i ha] (i sulet), dhe që [luaj] (argëtohem) me të.*

Kemi të bëjmë me një ndërtim jo gramatikor që sjell si rezultat një devijim semantik, madje dhe konfuzion semantik. Kjo vërehet fillimisht te përdorimi i lidhëzës bashkërenditëse shtuese *dhe*, e cila përdoret dy herë, për të lidhur 2 pjesë të varura nga pjesa kryesore *mua më pëlqen qeni – (sepse) - të ha – dhe – i ha – dhe - luaj*. Përdorimi dy herë radhazi i lidhëzës *dhe* e ndërlikon strukturën sintaksore të këtij formulimi dhe e ngarkon strukturën argumentuese, duke e errësuar nga pikëpamja semantike kuptimin e saj.

Renditen disa argumente lidhur me arsyen se *pse më pëlqen qeni*, të cilat përbëjnë informacione dhe fakte më vete e të pavarura nga njëra – tjetra. Kjo thënie do të ishte e saktë dhe e kuptueshme nëse do të ndaheshin pjesët përbërëse të saj si

<sup>132</sup> María Pilar Agustín Llach. *A critical review of the terminology and taxonomies used in the literature on lexical errors. A list of terms and expressions for lexical error.* www.misclaneajournal.net, f. 23.

<sup>133</sup> Po aty, f. 23. Fjalë me formë të ngjashme (sinformat) janë ngatërruar, që do të thotë, një fjalë që është përdorur në vend të një fjale tjetër.

<sup>134</sup> Po aty. Shmangiet normative të njësisve leksikore.

<sup>135</sup> Po aty. Disa tipare semantike të një fjale që janë transferuar në mënyrë të gabuar te një fjalë tjetër e synuar.

<sup>136</sup> Po aty. Përbërja fonetike dhe morfemore e fjalës, sidomos e fjalëve të gjata, përbërja e fjalive, strukturës së fjalive.

<sup>137</sup> Po aty. Gabimet që kanë të bëjnë me faktet leksikore.

thënie më vete: 1. *Mua më pëlqen qeni sepse [të ha] (të ruan, të mbron) dhe i sulet hajdutëve*; 2. *Më pëlqen qeni sepse [luaj] (argëtohem) me të*; ose e njëjta strukturë sintaksore duke hequr vetëm përemrin lidhor *që* dhe njërën nga lidhëzat bashkërenditëse *dhe*: *Mua më pëlqen qeni sepse [të ha], hajdutët [i ha] dhe [luaj] (argëtohem) me të*.

Duke qenë se përemri lidhor *që* në këtë thënie nuk motivohet gramatikiisht, mendojmë se është i tepërt përdorimi i tij, madje e ndërlikon përfitim e kuptimit prej saj. Të ndërshtënit pa vend i përemrave, trajtave të shkurtra të përemrit vetor etj., vërehet jo në pak raste të thëniet dhe/ose fjalitë që formulojnë nxënësit në këtë grupmoshë.

Përdorimi i tyre dhe strukturat e gjata e të ndërlikuara sintaksore në thënie e fjali me disa lidhje bashkërenditëse e nënrenditëse, mendojmë se ka të bëjë me faktin se nxënësit ende nuk e zotërojnë siç duhet kompetencën sintaksore në gjuhën shqipe.

Kjo kompetencë ka të bëjë, ndër të tjera, me faktin se në këtë grupmoshë ende nuk është i qartë koncepti i raporteve bashkërenditëse shtuese, që nënkuptojnë lidhjen e dy njësive sintaksore që kryejnë funksion të njëjtë, dhe i raporteve nënrenditëse ku njëra njësi sintaksore varet ose drejton një apo disa njësi të tjera sintaksore dhe kryejnë funksione të ndryshme.

Nga pikëpamja leksikore hasim gabime që shkaktohen nga zgjedhjet e pasakta a të përshtatura leksikore në aksin sintagmatik. Përzgjedhja e foljes *ha/të han* në pjesën e dytë të frazës ndodh për arsye të ndryshme.

Një nga arsyet është fjalori i varfër dhe i kufizuar i nxënësit të kësaj grupmoshe, që në aspektin e zotërimit të shprehive gjuhësore komunikuese dëshmon për një nivel të ulët të kompetencës leksikore e semantike.

Gjithashtu, mund të kushtëzohet edhe nga faktorë të tillë, si: fëmija e ka ngulitur më shpesh në mjedisin gjuhësor si një formulë të gatshme *qeni të ha*, sepse ashtu e ka dëgjuar prej të tjerëve; ndër zgjedhjet e mundshme në aksin paradigmatic ai njih dhe përdor vetëm foljen *ha* (me kuptimin *mbron, ruan*), ose në çastin e ligjërimit i vjen ndër mend më shpejt folja *ha* në raport me foljet e tjera *mbron, ruan*, që ai i zotëron në leksikun mendor dhe kujtesën semantike.

Konstatimi i këtyre gabimeve dhe shkaqeve të tyre, na çon në sugjerimin se duhet bërë një punë më e kujdesshme nga mësuesit, e sidomos të gjuhës shqipe, për të kultivuar te nxënësit aftësitë përzgjedhëse të fjalëve dhe të kombinimit të përshtatur të tyre me qëllimin e mesazhit, kontekstin ligjërimor, situatën, etj, si edhe për të aktivizuar fjalorin pasiv dhe për të pasuruar fjalorin aktiv të tyre me fjalë e shprehje të reja.

3. *[Unë vij]* me *(unë shoqërohem apo e kam shok të ngushtë Luisin) Luisin sepse [na pëlqejnë]* (= *pëlqejmë të njëjtat gjëra*) gjërat e njëjta.

Përzgjedhja e foljes *vij* në këtë thënie nuk nënkupton thjesht një veprim fizik, por veprime e gjendje, si: *jam, qëndroj, shoqërohem, ndjehem, më pëlqen, luajmë* etj., të mundshme këto të fundit për t'u përzgjedhur e përdorur në rrafshin sintagmatik,

krahas foljes *vij*. Këto njësi leksikore (folje) kanë disa tipare të përbashkëta kuptimore, dhe për këtë arsye mund të zëvendësojnë njëra-tjetrën pa e prishur kuptimin e thënies dhe qëllimin e mesazhit. Në sintagmën *gjërat e njëjtat*, nga pikëpamja kuptimore, nxënësi e kufizon qarkun e gjërave të përbashkëta që kryejnë a pëlqejnë të bëjnë, duke nënkuptuar një tërësi të kufizuara objektesh. Këtë argument e përforcon edhe theksi logjik që bie mbi fjalën *gjërat* (e njëjta) gjatë ligjërimit të folur.

Trajta e shkurtër e përemrit vetor *na* (neve na) në rasën dhanore, numri shumë përcakton dhe kufizon numrin e personave në fjalë, unë dhe shoku im, duke u dalluar e veçuar në lidhje me të tjerët: *mua dhe shokut tim dhe jo të tjerëve, ndryshe nga të tjerët, në raport me të tjerët*. Ndërsa në riformulimin *pëlqejmë të njëjtat gjëra*, përftohet një kuptim i ri, si rezultatet i ndërrimit të vendeve të njësisë leksikore të sintagma emërore të *njëjtat gjëra* dhe përdorimit të foljes *pëlqejmë* pa trajtën e shkurtër *na*. Theksi logjik zhvendoset nga *gjërat*, në rastin e parë, tek mbiemri të *njëjtat*.

Ndaj, mbiemri të *njëjtat* (gjëra) e zgjeron spektrin e gjërave duke përfshirë edhe mendime, opinione, parapëlqime, ide, dëshira, hobi etj. Ky kuptim drejtohet dhe përforcohet nga folja *pëlqejmë*, që nënkupton shumë gjëra (veprime, ndjesi, mendime, ide, etj), si: bëjmë, kryejmë, luajmë, dëshirojmë, ëndërrojmë etj.

#### 4. *Mua më pëlqen sepse [është i përkëdhelur] (= është lozonjar, mund ta ledhatoj).*

Sintagma foljore *është i përkëdhelur* në këtë formulim gjuhësor, që përbën edhe argumentin kryesor të këtij pëlqimi lepurin, mund të bartë dy domethënie: *është lozonjar dhe mund ta ledhatoj*.

Pra, krijohet një ambiguitet semantik për shkak të zgjedhjes jo të saktë të mbiemrit i *përkëdhelur* dhe lidhjes së papërshtatura kuptimore me foljen këpujë *është*.

### **Klasa 3.**

#### 1. *[Një] është kuzhina ku ne rrimë. (= kemi vetëm një kuzhinë a dhomë ndenjeje, ku rrimë së bashku, Ne rrimë në kuzhinë etj).*

Kemi të bëjmë me një ndërtim jogramatikor, që sjell dhe konfuzion semantik. Thënia fillon me numërorin *një* që i referohet *kuzhinës* si pjesë e ambientit fizik ku jeton nxënësi, e në raport me këtë mjedis, pra *kemi vetëm një kuzhinë a dhomë ndenjeje*. Ky ndërtim sintaksor nuk është gramatikor, sepse nuk i shkon për shtat gjedhit gramatikor në gjuhën shqipe: *Kemi vetëm një kuzhinë a dhomë ndenjeje, ku rrimë së bashku, Ne rrimë në kuzhinë etj*). Ndërtime të tilla hasen shpesh në ligjërimitin e fëmijëve të kësaj grupmoshe, madje edhe te më të rriturit. Një nga shkaqet e përdorimit të tyre është edhe ndikimi i medias së folur dhe të shkruar në formulimin e thënies e frazave në gjuhën shqipe, sipas gjedheve jo shqip.

Pjesa e parë e thënies kushtëzon pjesën e dytë, si edhe krejt kuptimin e saj. Në përshkrimin e mjedisit të shtëpisë nxënësja formulon një thënie ku synon të

nënkuptojë se në këtë mjedis ndodhet vetëm *një kuzhinë* dhe se në të mblidhen të gjithë anëtarët e familjes në çaste të caktuara të ditës.

Përdorimi i emrit *kuzhinë* nënkupton jo vetëm vendin e ndenjes (*dhomë ndenjeje*), por edhe të gatimit, si edhe veprime të tillë si: qëndrojmë, bisedojmë dhe hamë së bashku. Pra, fjala *kuzhinë* bart disa funksione e vlera semantike në këtë përdorim.

2. Atij i [*pëlqen gjella*]. (= *Preferon të hajë më shumë gjellë ose preferon të gatujë më shumë gjellë*)

Ambiguiteti kuptimor që vërehet në këtë shprehje vjen si rezultat i një thjeshtimi leksikor, përmes përzgjedhjes dhe përdorimit të fjalës *gjellë*. i *pëlqen gjella* mund të nënkuptojë i *pëlqen të gatujë*, ose i *pëlqen të hajë gjellë*. Fjala *gjellë* në leksikon e përditshëm përdoret si një hiponim i fjalëve që emërtojnë lloje të ndryshme gatimesh të lëngshme (jo të pjekura a të skuqura, por të ziera).

3. Ai ka shumë cilësi të mira, si për shembull, dhe [*që është besnik*]. (= *Ai ka shumë cilësi të mira, si p.sh., është besnik*).

Bëhet fjalë për cilësitë e *qenit* si kafshë besnike. Të ndërshtënit e përemrit lidhor *që* dhe pranëvënia e tij me pjesëzën shtuese *dhe*, sjell jo vetëm një gabim strukturor, por edhe një shkarje semantike.

Kjo shkarje semantike, që vjen për arsye strukturore, del në pah më mirë te marrëdhënia midis *si për shembull* dhe *është besnik*.

4. Atij i pëlqen [*loja me të kapme*]. (= *turravrap*)

Në këtë rast kemi një përafrim leksikor si rezultat i mosnjohjes së emërimit të lojës ose një emërtimi tjetër alternativ në zhargonin e fëmijës së kësaj grupmoshe: *me të kapme* për *turravrap*, *symbyllurazi* etj.

Kjo kushtëzohet edhe nga fjalori i lojërave, llojeve dhe elementëve përbërës të tyre, që fëmijët njohin dhe përdorin së bashku, që ato kryejnë e që mund të jetë i ndryshëm nga një ligjërim në tjetrin, nga një grupmoshë në tjetrën. P.sh *loja me pafka*, *loja me peta*, *loja me një këmbë në katror* etj.

Pra, ndihet ndikimi i thjeshtligjërimimit, të folurës së përditshme dhe fëmijërore.

5. [Mua si kafshë shtëpiake] (*nga kafshët shtëpiake*) më pëlqen macja, sepse ka [*lesh*] (= *qime*) të butë, putra të vogla dhe është lozonjare.

Vërejmë që në fillim, se kemi të bëjmë me një ndërtim jogramatikor, pasi të pjesa e parë *mua si kafshë shtëpiake*, mungon pauza dhe thënia shqiptohet pa ndalesë.

Në këtë thënie, gjithashtu, përzgjidhet dhe përdoret gabim koncepti *lesh* në vend të konceptit *qime*, të dallueshme këto nga njëri-tjetri. Kjo ndodh për shkaqe të

ndryshme, ndër të cilat: mosnjohja e koncepteve të fjalës *lesh* dhe/ose *qime*, ngulitja e gabuar e kuptimit të fjalëve në kujtesën semantike, përafërsia e kuptimeve a tipareve kuptimore, etj.

Raste të tilla janë mjaft të shpeshta. P.sh.: Kali më pëlqen sepse [*ka lesh të butë në kokë*]. (= *jelet*). Ka [*thonj dhe ka katër*] këmbë. (= *ka thundra*)

#### **Klasa 4.**

1. [*Kafsha ime e pëlqyer*] është qeni. (= *Qeni është kafsha që më pëlqen më shumë./Mua më pëlqen qeni*)

Ndryshe nga rasti i mësipërm, nxënësi përzgjedh mbiemrin *e pëlqyer* që derivon nga folja *pëlqej*. Për arsye të një përafrimi leksikor në rrafshin paradigmatic, ose si një formë derivuese e mbiemrit nga folja, ai bën një përzgjedhje dhe përdorim të gabuar, të mbiemrit *e pëlqyer* në strukturë sintagmatike *kafsha e pëlqyer*, duke sjellë si rezultat edhe një devijim semantik të krejt kuptimit të thënies.

Edhe si ndërtim sintaksor nuk është i saktë, pasi nuk respekton rendin e duhur gramatikor të gjymtyrëve, që do të ishte: *qeni është kafsha që më pëlqen më shumë* apo *mua më pëlqen qeni*. Përzgjedhja e gabuar dhe largimi nga gjedhi në shqip sa i përket rendit gramatikor mund të çojë deri në keqkuptimin e thënies.

2. [Unë] (= *mua*) qeni më pëlqen, sepse [*e kam fantazi*] (= *e kam ëndërr të kem një qen*).

Në këtë thënie, vërehen probleme të natyrës gramatikore që sjellin si rezultat dhe paqartësi deri në moskuptimin e saj. Përdorimi i gabuar i përemrit vetor *unë* në rasën emërore në vend të *mua* në rasën dhanore (rasa emërore kundrejt rasës dhanore) sjell si rezultat një shmangie të rregullit gramatikor dhe shkarje semantike të pjesës së parë të thënies. Kjo shkarje semantike përforcohet nga përzgjedhja dhe kombinimi i papërshtatur i njësive leksikore *e kam fantazi*.

Tipologjia dhe struktura<sup>138</sup> sintaksore e shqipes e përjashton një ndërtim të tillë si: *unë/mua qeni më pëlqen* apo *qeni më pëlqen*. Duke qenë se lidhjet sintagmatike kushtëzohen nga kjo lloj tipologjie ndërtimore, edhe sintagma foljore *e kam fantazi* në vend të *e kam ëndërr* nuk motivohet semantikisht, duke u bazuar në lidhjet sintagmatike midis *e kam fantazi*.

Formulime të tilla, qoftë në ligjërimin e folur, qoftë në atë të shkruar janë jogramatikore dhe e privojnë kuptimin e thënieve, të cilat bëhen shpesh të painterpretueshme.

3. Unë [*doja të merrja*] (= *dëshiroja*) një qen. Por babai dhe mamaja [*s'më lejnë*] (= *nuk më lejojnë, ma pengojnë, refuzojnë*). Ato thonë se [i kanë inat] (*nuk i pëlqejnë, nuk i durojnë*) **ngaqë** [*lëshojnë push*] (= *qime*) dhe mami [*e ka inat pushin*]. Unë [*e pranoj*]

<sup>138</sup> R. Përnaska. Gjuhësi ...gjuhësore. Maluka. *Me ndërtim (strukturë) kuptohet uniteti gramatikor i përbërë prej fjalësh, I cili ka formën e vet, d.m.th. ka skemë vetjake*. F. 119

*sepse* [s'kam baçe]. Mua ajo më pëlqente ngaqë edhe [është e butë] (jo e egër, e dashur) me mua.

Në këtë paragraf të shkëputur nga dialogu me një nxënës të klasës së 4-ët vërehen disa probleme të natyrës gramatikore dhe leksikore. Vërehen fillimisht shmangie leksikore (të normës leksikore), për arsye të përafrimit leksikor midis foljeve *lejnë* (lë) për *lejojnë* (lejoj) dhe përdorimin e fjalëve e shprehjeve nga ligjërimi i përditshëm (thjeshtligjërimi): *kanë inat për nuk i pëlqejnë, nuk i duan, nuk i durojnë dot, baçe për kopsht etj.*

Sa i përket shmangieve nga norma leksikore, një ndikim të madh luan thjeshtligjërimi (ligjërimi i përditshëm) mbi atë libror. Gabime të kësaj natyre vërehen edhe te shkrimet e nxënësve, dhe kjo për faktin se ata ende nuk e kanë të formuar vetëdijen gjuhësore sa i përket dallimeve midis gjuhës së folur dhe gjuhës së shkruar si dy ligjërime të ndryshme.

Në aspektin gramatikor vërehet mungesa e koherencës kohore që vjen si rezultat i mosalternimit të kohëve të foljeve brenda një teksti të caktuar, si: *doja të merrja/s' më lejnë.*

Mungesa e koherencës kohore vërehet më së shumti në shkrimet e nxënësve dhe lidhet drejtpërdrejt me zotërimin e kompetencës sintaksore te kjo grupmoshë.

Në aspektin leksikor, vërehen përzgjedhje të gabuara leksikore e për rrjedhojë edhe mospërshtatje semantike. Thënia *lëshojnë push për lëshojnë qime* dëshmon se në këtë grupmoshë vërehen raste të përzgjedhjes së koncepteve në vend të njëra-tjetres mbi bazën e përafrisë të tipareve kuptimore në aksin paradigmantik.

Këto përzgjedhje të gabuara ose të papërshtatura të njësive leksikore pasqyrohen më qartë në lidhjet e tyre kuptimore në strukturën e sintagmës: *është e butë me mua, e ka inat pushin*, por edhe në tërë strukturën e thënies: *unë e pranoj sepse s'kam baçe.*

4. Mua më pëlqen gjuha [*sepse është e mirë*]. (= *është lëndë e bukur, që të tërheq*). Ajo të zhvillon [*trurin*] (= *mendjen*).

Kjo thënie është e ndërtuar saktë gramatikiht, por e paqartë semantikiht. Përzgjedhja e emrit *gjuha* në vend të *lënda e gjuhës* sjell një devijim semantik në përfitim të kuptimit të mesazhit.

Kjo përzgjedhje jo e saktë e emrit *gjuha* ndikon në strukturën semantike të thënies. Ky devijim semantik theksohet nga struktura e sintagmës (*sepse është e mirë* si një argument (lidhëza shkakore *sepse*) që nuk realizon qëllimin e mesazhit që synon të përçojë folësi, nxënësi.

Ndaj, për këtë arsye nuk realizohet koherenca semantike midis sintagmave foljore *më pëlqen gjuha* dhe *është e mirë* që lidhen me lidhëzën shkakore *sepse*. Mungesa e koherencës kohore mund të çojë në ambiguitet semantik, i cili i referohet perceptimit të gjuhës si një koncept konkret (objekt a frymor) dhe jo si një koncept abstrakt (lëndë e gjuhës).

Thënia tjetër të zhvillon trurin përbën një argument më vete në lidhje me parapëlqimin për lëndën e gjuhës. Edhe në këtë thënie vërehet i njëjti gabim si në disa raste më lart: përzgjedhja e gabuar e njësisë leksikore dhe lidhjet e papërshtatura semantike në strukturën e sintagmës *zhvillon + trurin/mendjen*.

Këto gabime kushtëzohen nga shkalla e aftësisë përzgjedhëse e kombinuese të njësive gjuhësore të nxënësit e kësaj grupmoshe në sintagma e struktura sintaksore të thënies apo fjalive të ndryshme. Ato tregojnë se ata ende nuk e zotërojnë në nivelin e duhur dhe të synuar kompetencën leksikore e semantike në gjuhën shqipe.

## **Klasa 5**

1. [*Të kesh miqësi do të zësh*] (= *do të thotë të – zësh, njohësh, të bësh*) mik, mike apo shok, shoqe.

Në këtë thënie vërehet një thjeshtimi sintaksor i strukturës së saj *Të kesh miqësi – do të thotë – të zësh.....* që shkakton dhe paqartësi kuptimore e deri në vështirësi të përfutimit dhe interpretimit të kuptimit të mesazhit.

Thjeshtimi sintaksor, si në rastin e mësipërm, nuk është karakteristikë e gjuhës shqipe (siç mund të ndodhë në anglisht apo në ndonjë gjuhë tjetër). Duhet theksuar se nxënësit e kësaj grupmoshe, të ndikuar dhe nga mjedisi gjuhësor përkatës e sidomos bashkëmoshatarët dhe për shkak të shpejtësisë dhe rrjedhshmërisë së të folurit, shpesh shkurtojnë fjalët, shkrijnë ose heqin morfema të një fjale, fjalë a shprehje të një thënieje etj.

Kjo dukuri ndodh në çdo moshë, pavarësisht në ç' masë dhe në ç' formë e mënyrë pasqyrohet ajo. Gjithashtu, ky gabim gramatikor dëshmon edhe nivelin e zotërimit të kompetencës sintaksore në këtë grupmoshë. Ndërsa, në ligjërimin e shkruar është më pak e pranishme një dukuri e tillë.

2. Mua, ajo [*më mëson rrugën drejt në jetë*]. (= në rrugën e duhur, jo shtrembër, /të jem drejtë, e matur, të jem e kujdesshme etj).

Në aspektin semantik, në këtë formulim vërehet një ambiguitet kuptimor që shkaktohet nga përzgjedhja dhe lidhjet jo të përshtatura leksikore e kuptimore midis njësive gjuhësore përkatëse. Luan rol edhe tipologjia e strukturës sintaksore të thënies në ndërtimin *më mëson - rrugën - drejt - në jetë* që nuk i përshtatet gjedhit gramatikor në shqip, duke sjellë këtë ambiguitet e deri keqkuptimin e saj.

Fillimisht, vërejmë se përzgjedhja dhe përdorimi i fjalës *rrugë* si koncept konkret nuk realizon lidhje e raporte të përshtatura e të qarta semantike me njësitë e tjera (me kuptim e përdorim abstrakt e të figurshëm). Në rastin e mësipërm këtë ambiguitet e shkaktojnë së pari, marrëdhëniet kuptimore që vendosen midis fjalëve *rrugë* dhe *jetë*, pra midis një koncepti konkret dhe një koncepti abstrakt. Të njëjtën gjë mund të pohojmë edhe për përdorimin e ndajfoljes së mënyrës *drejt*, që në një rast tjetër mund të perceptohet edhe si parafjalë *drejt në jetë*, duke ndikuar gjithashtu në qëllimin e mesazhit.

Nga ana tjetër, përdorimi i emrit *rrugë* me kuptim të figurshëm dhe si koncept abstrakt kushtëzohet edhe nga natyra e lidhjeve gramatikore dhe raporteve kuptimore me njësitë e tjera në këtë ndërtim, siç është pranëvënia dhe lidhja gramatikore me ndajfoljen e mënyrës *drejt* (pa bërë dredhi, jo shtrembër), që përdoret me kuptim të figurshëm.

Në aspektin psikolinguistik, zhvendosja e kuptimit dhe tipareve kuptimore (nga ai konkret në atë abstrakt dhe anasjelltas) kushtëzohet nga veçoritë e të menduarit të kësaj grupmoshe (të menduarit konkret dhe abstrakt).

Në aspektin pragmagjuhësor ajo lidhet me shkallën e zotërimit të kompetencës gjuhësore dhe përbërësve të saj, si edhe të kompetencës konjitive e pragmatike. Nën ndikim e këtyre faktorëve nxënësi arrin të formulojë saktë e qartë gjuhësisht mesazhin e synuar, duke transmetuar tek folësit e tjerë kuptime të sakta e qarta.

Në të kundërt, shkaktohen paqartësi, moskuptime dhe keqkuptime për shkak të largësisë midis kuptimit që nxënësi ka në mendje dhe synon të shprehë dhe kuptimit që përftohet nga formulimi gjuhësor. Kur kjo largësi theksohet, nuk përmbushet as qëllimi i mesazhit, as qëllimi i komunikimit.

Nga rastet e shqyrtuara vërejmë se këto moskuptime e keqkuptime, kjo largësi lidhet me aftësinë përzgjedhëse dhe kombinuese të njësive gjuhësore gjatë procesit të formulimeve gjuhësore, thënieve a fjalive, që varion nga një nxënës te tjetri.

Dukuritë e mësipërme përbëjnë çështjet problemore më të diskutueshme të debatit didaktik e psikolinguistik në ditët tona që i referohen drejtpërdrejt formimit gjuhësor të nxënësve, e në veçanti formimit të plotë e të qëndrueshëm të shprehive gjuhësore e komunikuese, fillimisht në gjuhën amtare e, përmes saj, në gjuhët e huaja.

Të ngjashëm e të përafërt në problematikë e në interpretim janë edhe rastet: Miqësia [të *ndihmon*] gjithmonë në jetë; Në liqen [*notojnë*] varka; [*Miqësia më pëlqen*] shumë; Miqësia për mua [*është një pikë e fortë*], sepse më *ndihmon* kur luaj futboll; Miku im [*është një shpatull e madhe*] për mua; Të jesh [*mik i njërit*] do të thotë të jesh edhe ti [*mik i tij*]; Pa miq [*s'ka jetë*]; Shoku i mirë [*përbën një miqësi të mirë*] etj.

3. Në fund gjithmonë të kësaj stine [*është një traditë*] (= *është bërë traditë*) që festohet me një festë (=të festohet) që Viti i Ri ne e kemi quajtur (=Viti i Ri).

Kemi një ndërtim jogramatikor. Kuptimi i kësaj thënieje varet mbi të gjitha nga rendi i fjalëve (struktura sintaksore) të saj, e më pas nga përzgjedhja dhe kombinimi i kuptimeve të tyre në të (struktura semantike).

Përdorimi i fjalës *stinë* nënkupton muajin *dhjetor*, dhe jo stinën që përmbillet me muajin *janar*. Kjo dëshmon se nxënësi e ka të paqartë konceptin e muajit dhe të stinës, pra, nuk i dallon ato sipas treguesve kohor (ditët e javët për muajin dhe muajt për stinën) dhe raportet kohore midis tyre (ditë/javë/muaj/stinë/vit).

Rendi jo i saktë sintaksor i rrethanorëve të kohës në fund dhe gjithmonë ndikon drejtpërdrejt në kuptimin e kësaj thënieje duke sjellë konfuzion semantik e deri në shkarje semantike të tij. Këto përforcohen nga përzgjedhja e kombinimi jo i përshtatur i foljes këpujë *është* me emrin *tradihtë* në strukturën sintagmatike *është një*

*traditë* (duke nënkuptuar *është bërë traditë*), dhe i foljes *festohet* me emrin *festë* në strukturën sintagmatike *festohet me një festë* (duke nënkuptuar *festohet festa*), të cilat i largohen gjedhit sintaksor në shqip që është më i pranueshëm dhe i përdorshëm nga folësit amtarë të gjuhës shqipe.

Përdorimi i përemrit lidhor *që* dy herë radhazi dhe rendi jo i saktë sintaksor *Viti i Ri ne e kemi quajtur*, e ndërlikon dhe e ngarkon strukturën sintaksore të thënies, duke e bërë të vështirë interpretimin e kuptimit të saj, madje, ndonjëherë, të pamundur.

4. Unë mendoj *se* në të ardhmen [*të bëhem*] arkitekt. (= *se - do të bëhem, që - të bëhem*)

Në këtë thënie, kemi një ndërtim jo të saktë gramatikor, që ka të bëjë me përdorimin e gabuar të lidhëzës ffilluese *se* në një strukturë sintaksore me marrëdhënie kundrinore.

Marrëdhënia kundrinore në këtë ndërtim, do të motivohej gramatikisht dhe semantikisht nëse ndërkëmbejmë lidhëzën ffilluese *se* me lidhëzën ffilluese *që*. Lidhëzat *që* dhe *se* përgjithësisht ndërkëmbehen; por **që-ja** nuk ndërkëmbehet me **se-në** kur fill pas saj vjen folja kallëzues *në lidhore*; gjithashtu **se-ja** nuk ndërkëmbehet me **që-në** kur fill pas saj vjen një *fjalë pyetëse*.<sup>139</sup> Ky rregull na orienton në drejt një interpretimi sa më të motivuar të kuptimit të kësaj thënieje.

Ndërkëmbimi i tyre bën të mundur realizimin e koherencës sintaksore dhe semantike të saj.

Kështu, nga ky ndërkëmbim do të përftojmë dy thënie të ndryshme me kuptime të ndryshme.

Në përftimin e këtyre kuptimeve do të na ndihmojnë kategoritë gramatikore të mënyrës dhe kohës së foljes. Këto thënie janë: 1. *Unë mendoj se në të ardhmen do të bëhem arkitekt*, dhe 2. *Unë mendoj që në të ardhmen të bëhem arkitekt*. Në këto thënie, zgjedhja e profesionit të arkitektit nga nxënësi, luhetet midis dëshirës dhe bindjes (në një kontekst të tillë që nënkupton kam dëshirë dhe/ose jam i bindur).

Në rastin e parë, nënkuptohet *dëshira për këtë profesion*, më shumë sesa *bindja* për ta zgjedhur atë. Ky kuptim realizohet me anë të kohës së tashme të mënyrës lidhore të foljes *bëj – që në atë ardhmen të bëhem*.

Në rastin e dytë nënkuptohet *bindja dhe vendosmëria për të zgjedhur këtë profesion*, që realizohet me anë të kohës së ardhme të mënyrës dëftore të foljes *bëj – se në të ardhmen do të bëhem*. Ndaj, ndërkëmbimi i dy lidhëzave ffilluese *se* dhe *që* në ndërtime më vete, bën të mundur përftimin e kuptimit të synuar nga nxënësi dhe realizimin e qëllimit të mesazhit.

Në këtë grupmoshë vërehen edhe thënie që nuk bartin kuptim dhe janë të painterpretueshme nga pikëpamja leksikore e semantike.

Një pjesë të këtyre thënieve i kemi pasqyruar më poshtë, pasi korpusi i tyre ishte mjaft i gjerë nga materiali i vjelë ndër vite.

<sup>139</sup> M. Celiku, M. Karpinjalli, M. Stringa, *Gramatika praktike e gjuhës shqipe*. Toena, Tiranë, 1998, f. 440.

[*Udha është shtëpia e të gjithëve!* ] (= vendi ku kalon çdokush, ku kalojnë të gjithë)

- [*Pres fjalën dhe të qeshurën*] me shokët e mi, kur takoj ndonjë të sëmure rëndë në rrugë [*që po e përcjellin për në spital*].
- Edukata e një populli [*gjykohet*] sipas sjelljes që shfaqim në udhë.
- Unë [*studioj udhët e qytetit*] ku jetojmë.
- [*Atdheu*] ka qenë një [*nënë*] për mua sepse [*ai më ka mësuar, më ka dëfryer e më ka mbrojtur*].
- I kënaqur e i mallëngjyer nga [*bukuritë e dëborave*], u nisa bashkë me shokët për në shkollë.
- Në qoftë se nuk kemi miqësi, *po qe se kemi shoqëri*.
- Pranvera të sjell gjallëri *me shpirtin e saj*.  
Rastet kur nuk motivohen semantikisht lidhëzat nënrenditëse.
- Të gjithë njerëzit ishin të gëzuar, *por* edhe buzëqeshin.
- Miqtë duhet t'i zgjedhim të mire, *ngaqë* miqtë tanë janë të këqij dhe ne do të marrim sjellje të keqe.
- Miqtë synojnë të na bëjnë të ndihemi mirë, *ndonëse* ne nuk i kalojmë problemet e vështira vetëm.
- Për mua miqësia është ndjenja më e bukur, *ngaqë* e kam përjetuar në jetën time.
- As shoqëri nuk do të kishim, *edhe pse* pa miqësi.

### *Përfundime*

Analiza e thënieve të mësipërme, pas transkriptimit të tyre me shkrim, synoi të nxjerrë në pah veçanti të formulimit të tyre të nxënësit e klasës së 2- 5-të në aspektin leksiko-semantik dhe sintaksor. Në aspektin leksikor, pjesa më e madhe e gabimeve kishin të bënin me përzgjedhjet e gabuara dhe/ose të papërshtatura të fjalëve, të koncepteve, kuptimit të tyre.

Këto gabime të përzgjedhjeve në aksin paradigmatic kushtëzoheshin nga shumë faktorë të natyrës gjuhësore dhe jogjuhësore. Faktorë të natyrës gjuhësore ishin: fjalori i kufizuar dhe i varfër, mosnjohja e kuptimit të fjalës, ngulitja e gabuar në kujtesën semantike të kuptimit të fjalëve të caktuara, ngatërrimi i koncepteve me njëra-tjetrën etj. Këto gabime dilnin më qartë në pah nga lidhjet dhe raportet e tyre semantike me njësitë e tjera gjuhësore.

Në raportet semantike vërehej mospërshtatja kuptimore e këtyre lidhjeve që sillte si rezultat edhe paqartësi e deri në moskuptim a keqkuptim të thënies dhe qëllimit të mesazhit.

Këto gabime haseshin më shpesh te klasa 2, 3, 4, dhe në pak raste te klasa e 5.

Në aspektin sintaksor, më të shpeshta ishin gabimet gramatikore dhe ato strukturore. Gabimet gramatikore ndikonin në strukturën kuptimore të thënies, dhe si rezultat sillnin edhe errësimin e kuptimit të saj, duke e bërë të vështirë interpretimin e këtij kuptimi. Sa i përket strukturës sintaksore, u vu re se ndërtimet gramatikore, në një pjesë të rasteve, e sidomos te kl. 2, 3, 4, por edhe tek kl. 5, nuk i përshtateshin gjedhit gramatikor në gjuhën shqipe. Një dukuri e tillë ndodh për shumë arsye, ndër të cilat, veçori që lidhen me sintaksën e të folurit te kjo grupmoshë, natyra dhe veçantia e ligjërit të folur dhe gjuhës folur, ndikimi i thjeshtligjërit, medieve të shkruara dhe të folura, etj.

Analiza leksiko-semantike e këtyre thënieve u realizua në përputhje edhe me faktorë të natyrës mendore, psiko-emocionale, ligjërimore, pragmagjuhësore e konjitive. Vetë koncepti i thënies si njësi ligjërimor e dallueshme nga fjalia si njësi gjuhësore, na diktoi marrjen në konsideratë të këtyre faktorëve dhe përbërësve jogjuhësorë e jashtëgjuhësorë.

Përmes kësaj analize u synua të vlerësohej shkalla e zotërimit të kompetencave leksiko-semantike e sintaksore të formulimeve gjuhësore të folura (shprehjeve a thënieve) të nxënësve të moshës shkollore. Njohja dhe vlerësimi i këtyre kompetencave na ndihmoi të dalim në përfundimin se aspektet leksiko-semantike dhe sintaksore në formulimin e një thënie të kuptimshme e të përshtatur me kërkesat gjuhësore e ligjërimore luajnë një rol po aq të rëndësishëm sa edhe aspektet e tjera, të natyrës ligjërimore dhe pragmatike.

Në fakt, edhe pse thënia është një njësi ligjërimore, me tipare të dallueshme nga fjalia si njësi e kategori sintaksore, ajo mbi të gjitha është një prodhim gjuhësor që bart e përçon një kuptim të caktuar, me synimin për të realizuar një qëllim komunikativ.

## KAPITULLI I TRETË FORMIMI I SHPREHISË SË TË SHKRUARIT

### 3.1 Të shkruarit, fillesat e shkrimit te fëmijët

Ndjeshmëria dhe interesi për shkrimin dhe të shkruarit si aktivitet, shfaqet shumë më herët, para se fëmija të hyjë në shkollë. Mund të vërejmë disa tregues të natyrës intuitive mbi aspektin grafik të organizmit të gjuhës, para dhe gjatë ciklit parashkollor. Në këtë periudhë kohore dhe etapë moshore ka premisa të përftohet e, më pas, formohet e zhvillohet vetëdija metafonologjike. Përvijimi i kësaj vetëdije bëhet i mundur falë shkathtësive e aftësive psiko-motorike të fëmijës për të vizatuar (ravigjzuar forma pa ndonjë referent, pa kuptim) e, më pas, për të shkruar germa, fjalë e fjali në aktivitete të ndryshme grafo-motorike në ciklin parashkollor, si: fjalët e para me shkronja kapitale *MAMI, BABI, BENI, TOPI, MOLLA etj.*, (grupi i 2-të, 3-të) deri te fjalitë e tekstet e shkurtra (kl. 1). Kjo periudhë, nga mosha 0-6 vjeç, njihet si *periudha e zgjimit*<sup>140</sup>, ajo që autorë të ndryshëm e emërtojnë si *gjurmët e shkrimit të rastësishtëm*.

Nga grupmosha 8-11 vjeç përvijohet një perceptim, fillimisht intuitiv (kl. 1, 2) e, më pas, i vetëdijshëm (kl. 3, 4, 5) për natyrën simbolike të shkrimit, jo vetëm si paraqitje grafike e gjuhës së folur, por si mjet, mënyrë dhe formë e të shprehurit dhe komunikimit të mendimeve, ideve, qëndrimeve, përjetimeve etj.

Gjatë 5 viteve të ciklit fillor, formohet gradualisht vetëdija dhe kompetenca metagjuhësore e gjuhësore, përbërësit e tyre (fonemor, leksikor e gramatikor).

Në planin didaktik, të nxënit e shkrimit në këtë cikël zhvillohet në një dinamikë më të gjerë të ushtrimit të këtyre aftësive dhe formimit të shprehisë së të shkruarit, në përputhje me objektivat e synuara në programin e lëndës së gjuhës shqipe dhe me veçoritë e zhvillimit mendor, psiko-emocional, konjitiv e gjuhësor të kësaj grupmoshe.

### 3.2 Të shkruarit, si aftësi dhe shprehi gjuhësore

Shkrimi përbën një realitet të ri gjuhësor dhe ligjërimitor me të cilin duhet të përballlet nxënësi i moshës shkollore në këtë etapë të arsimimit dhe edukimit të tij, që në klasën e parë. Në klasën e 2 – 5-të, nxënësit ushtrojnë gradualisht aftësitë e të shprehurit me shkrim, në veprimtari të ndryshme shkrimore me synimin për të

---

<sup>140</sup>Shiko për më tepër: Jacqueline Thériault (Auteur), Natalie Lavoie. *L'éveil à la lecture et à l'écriture...., Une responsabilité familiale et communautaire*. Broché – 20 août 2004.

formuar shprehi të plota dhe të pasura gjuhësore e në përputhje me kërkesat e gjuhës dhe ligjërit të shkruar.

Këto aftësi kanë të bëjnë me mjetet dhe nivelet e ndryshme të organizimit gjuhësor, si: organizimit të njësive të leksikut sipas rregullave gramatikore të shqipes, lidhjeve të përshtatura kuptimore, llojeve e teknikave të shkrimit, regjistrave e stileve gjuhësore.

Pra, stërvitja dhe kultivimi i këtyre aftësive në aktivitetet të tilla, si: detyra e ushtrime me shkrim, punët me shkrim (ese) etj., do të bëjë të mundur formimin e shprehisë së të shkruarit. Nxënësi i kësaj grupmoshe do të fitojë gradualisht zotësinë për të shkruar saktë, qartë dhe me shprehësi gjuhësore, nëse i ka fituar këto zakone gjuhësore të stërvitura herë pas here në shkollë nën kujdesin e mësuesit dhe në përputhje me qëllimet dhe objektivat e synuara në programin e lëndës së gjuhës shqipe. Formimi cilësor i këtyre zakoneve gjuhësore në ciklin fillor synon jo vetëm formimin e plotë të kësaj shprehie, por njëkohësisht edhe vetëdijen gjuhësore se të shkruarit është një mënyrë tjetër e veçantë e organizimit të gjuhës, e dallueshme nga të folurit.

Gjithashtu, formimi i shprehisë të të shkruarit rrezonon me tregues të natyrës gjuhësore dhe psiko-gjuhësore. Në aspektin gjuhësor shprehia e të shkruarit do të pasqyrojë shkallën e zotërimit të njohurive leksikore, semantike e gramatikore, pra, të kompetencave leksiko-semantike e gramatikore. Në aspektin psiko-gjuhësor, kjo shprehi formohet në ndikimin e mekanizmave mendorë në procesin e receptimit, kuptimit dhe formulimit gjuhësor.

### **3.3 Koncepti i kompetencës leksiko-semantike, leksikut dhe fjalorit**

Nga studiues të shumtë kompetenca leksikore konsiderohet pjesë përbërëse e kompetencës gjuhësore dhe komunikative, e tillë që luan një rol mjaft të rëndësishëm në të shprehurit e nxënësit (me gojë dhe me shkrim). Formimi i kësaj kompetence ia bën të mundur nxënësit të kësaj grupmoshe të shpalosë njohuritë e veta gjuhësore, në veçanti, si dhe ato tërësore (enciklopedike), në përgjithësi. Këtë ai e realizon përmes një fjalori të zgjedhur dhe të përshtatshëm, duke hedhur kështu një hap drejt suksesit shkollor. Ajo lidhet drejtpërdrejt me njohjen, zotërimin dhe përdorimin e fjalëve jo si një listë e veçuar, por si një tërësi e organizuar në lidhje sintagmatike dhe paradigmatisht, të sakta e të përshtatura gramatikisht dhe kuptimisht.

Dihet se fëmija hyn në shkollë me një repertor të caktuar leksikor, që ka filluar të formohet më herët. Në shkollë synohet formimi i plotë i kompetencës leksikore duke e drejtuar atë në një mësim të programuar të njohurive leksikore dhe përmes ushtrimit të saj në veprimtari të ndryshme shkrimore. Një rol të rëndësishëm në këtë aspekt luan dhe lënda e gjuhës amtare, e cila i ofron dhe i kultivon nxënësit njohjen dhe përdorimin e një tërësie fjalësh (fjalori i tekstit) të organizuara në lidhje leksikore

e semantike. Kësisoj, "...kompetenca leksikore konsiston në njohjen dhe aftësinë për të përdorur leksikun e një gjuhe."<sup>141</sup>

Por nuk mjafton të njohësh një korpus të gjerë fjalësh, pra të zotërosh një fjalor, e rëndësishme është dhe të dish t'i përdorësh fjalët e gjuhës amtare në kontekstin e duhur, sipas kuptimit dhe domethënies që ato bartin dhe shfaqin në të. Ta njohësh e ta përdorësh fjalën, kuptimin e saj përbën një faqe tjetër të kësaj kompetence. Pikërisht, kjo njohje, ky zotërim dhe përdorim i kuptimeve të saj i referohet anës tjetër të medaljes, kompetencës semantike, e cila "...ka të bëjë me vetëdijen dhe kontrollin që nxënësi ka mbi organizimin e domethënies."<sup>142</sup> Që të dyja, kur i referohemi kuptimit dhe domethënies si koncepte të mirëdalluara, funksionojnë së bashku njëra me tjetrën.

Gjatë të nxënimit të një fjale, fëmija fillimisht e kupton, më pas e prodhon dhe riprodhon atë. Sipas psikolinguistit Jean Aitchison: "...fëmija mëson kuptimet e fjalëve vetëm pasi i ka dëgjuar ato"<sup>143</sup> dhe i ngulit në kujtesë pasi i ka përdorur ato në situata të ndryshme komunikative. Të kuptuarit ka të bëjë jo vetëm me receptimin dhe perceptimin e fjalës, por edhe me prodhimin dhe me përdorimin e saj në ligjërim. Kur të dy proceset ujdisen (akordohen) mirë me njëri – tjetrin, mundësohet mbajtja mend (memorizimi) i fjalës në leksikun mendor.

Nxënësit hyjnë në shkollë me nivele të ndryshme të njohurive leksikore, ndaj mësimi dhe nxënia e gjuhës amtare synon fillimisht zgjerimin dhe, më tej, pasurimin e fjalorit të tyre.

Në aspektin didaktik, formimi i kompetencës leksiko-semantike arrihet me aktivizimin, zgjerimin e pasurimin e fjalorit aktiv në procesin mësimor. Kjo rrugë çon drejt sheshimit të pabarazive dhe nxitjes për mënyra shprehjeje sa më të begata në fjalor e domethënie. Në aspektin psikolinguistik, formimi i kësaj kompetence ka të bëjë me faktorë të tillë, si: veçoritë e të menduarit (të menduarit konkret dhe abstrakt), receptimin, kuptimin dhe prodhimin e fjalëve, ngulitjen e fjalëve dhe kuptimeve të tyre në leksikun mendor, kujtesën, teknikat e ngulitjes së fjalëve në kujtesë, etj.

Ndërsa, nocionet "leksik" dhe "fjalor" nuk zbulojnë të njëjtin realitet. Për këtë arsye ato duhen dalluar mirë jo vetëm në rrafshin teorik, por, edhe më tepër, në atë praktik. Ata që merren në mënyrë të vazhdueshme me fëmijët e grupmoshës për të cilën po flasim dhe që e kanë të përhershëm shqetësimin për pasurinë shprehëse të kësaj grupmoshe, duhet domosdo ta njohin dhe zbatojnë këtë dallim konceptor.

Leksiku është tërësia e fjalëve të një gjuhe të caktuar, tërësi komplekse dhe e strukturuar, e përbërë nga njësi të tipit: leksema dhe togje. Ai nuk mund të rrëgjohet vetëm në një listë të thjeshtë fjalësh dhe as në përmbajtjen e një fjalori të caktuar a të preferuar. Nga ana tjetër, fjalori duhet parë si një pjesëz (nëntërësi) e leksikut: *fjalori i një teksti, fjalori i gjuhës amtare, fjalori i një individi*. Leksiku, ndryshe nga fjalori, i përket gjuhës, ndërsa fjalori i përket ligjërimin.

<sup>141</sup> Mario Cardona. *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*. Università di Bari, Studi di glottodidattica 2008, 2, 10-36 ISSN: 1970-186110, Aprile, 2005, f.2.

<sup>142</sup> Po aty, f.3.

<sup>143</sup> J. Aitchison, *Word in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Cambridge University:1997, f.80-91.

Brixhid Marin (Brigitte Marin) e përkufizon fjalorin si “... një tërësi fjalësh të njohura dhe të përdorshme nga nxënësi, ato fjalë që ai është në gjendje t’i kuptojë (fjalori pasiv) dhe ato fjalë që ai është i aftë t’i përdorë në ligjërim (fjalori aktiv).”<sup>144</sup> Prej këtij, fjalori ka kuptim më të ngushtë se sa leksiku. Ky i fundit i referohet tërësisë së fjalëve të një gjuhe, përmes të cilit komunikojnë një tërësi folësish të asaj gjuhe.

Në këndvështrimin didaktik, fjalori nuk pasurohet nga nxënia e mësimi i një liste fjalësh jashtëtekstore (të dekontekstualizuara), por duke i shtënë në lidhje me fjalë të tjera që futen në një marrëdhënie ngjashmërie, afërsie a kundërvënije, domethënë duke favorizuar organizimin e rrjeteve të fjalëve<sup>145</sup>, të përvetësueshme përmes përdorimit të teknikave e strategjive të ndryshme në procesin mësimor.

### 3.4 Pasqyrimi i kompetencës leksiko-semantike në programet mësimore të gjuhës shqipe 2-5

Meqenëse zhvillimi i kompetencës leksiko-semantike të nxënësve luan një rol të rëndësishëm në formimin e shprehisë së të folurit dhe të të shkruarit gjatë procesit të mësimit dhe nxënies së gjuhës amtare në shkollë, do të ndalemi konkretisht në konceptimin, trajtimin e saj në programet mësimore të gjuhës shqipe nga 2000 – 2015.

Më konkretisht, në lidhje me trajtimin e njohurive leksikore e semantike në programet e sipërpërmendura dallojmë mangësi të tilla si:

1. Mungesë dhe paqartësi konceptore që lidhen me leksikun dhe kompetencën leksiko-semantike (duhen parë e konceptuar më qartë çështjet që lidhen me fjalorin, kompetencën leksiko-semantike, fjalorin pasiv e aktiv etj.)<sup>146</sup>
2. Leksiku shihet dhe trajtohet si një sistem njësisht të abstraguara teorikisht. Pra, mësimi i këtyre njohurive leksikore anon më tepër për nga funksioni metalinguistik, duke mos i dhënë vendin dhe rëndësinë e duhur funksionit komunikativ të gjuhës.
3. Njohuritë leksikore zënë një vend mjaft të kufizuar në shpërndarjen e ngarkesës së orëve të planifikuara për këtë rubrikë. Klasa II, nga 82 orë gjithsej – vetëm 6 orë janë parashikuar për leksikologjinë (sinonime, antonime, fjalë të thjeshta dhe të përbëra); Klasa III, nga 60 orë – 5 orë leksikologji (sinonimet, antonime, shprehjet frazeologjike); Klasa IV, nga 45 orë njohuri rreth gjuhës – 5 orë leksikologji (sinonimia e fjalëve, antonimia e fjalëve, fjalë me kuptim të figurshëm); Klasa V, nga 55 orë – 5 orë janë leksikologji (fjala si njësi më e vogël e kuptimit të gjuhës, antonimet dhe sinonimet, përbërësit e fjalës, shprehjet frazeologjike dhe fjalori).

<sup>144</sup> A. Florin, Professeur de psychologie à l’université de Nantes, Laboratoire de Psychologie Éducation, Cognition, développement (LABECD), *Comment l’enfant apprend-il le sens des mots?*, f.2.

<sup>145</sup> M. Cellier, *Le vocabulaire a l’école primaire*, Retz, 2008; Vancomelbeke, *Enseigner le vocabulaire*, Nathan, 2004. Nga vepra ku janë përfhirë punimet e tyre: *L’enseignement et l’apprentissage du vocabulaire a l’école primaire. Quell lien avec la littérature?* IEN Marvejols – Octobre 2011, f.3.

<sup>146</sup> Programet mësimore të gjuhës shqipe, Tiranë 2004-2015 Klasa e II, III, IV, V.

4. I jepet përparësi e konsiderueshme njohurive gramatikore në dëm të atyre leksikore. Ky fakt, besojmë, ka ndikuar drejtpërdrejt në nivelin e ulët të kompetencës leksiko-semantike të nxënësve të ciklit fillor, gjë që dëshmohet në fjalorin e varfër, më tepër referencial dhe jo ekspresiv, qoftë në ligjërimin e folur, qoftë në atë të shkruar.

5. Siç konstatohet, nuk kemi gjithëpërfshirje të njohurive e koncepteve leksiko-semantike, e cila del si një kompetencë më vete. Vetëm në Kurrikulën Kombëtare të Arsimit bazë (2012, 2014), për herë të parë leksiku trajtohet në bashkëmarrëdhënie me semantikën (leksikologji dhe semantikë)<sup>147</sup> ndryshe nga kurrikula pararendëse (leksikologji dhe fjalëformim).

6. Objektivat dhe synimet e përgjithshme e të veçanta të programit mësimor prekin shumë pak formimin e kësaj kompetence përmes fjalorit aktiv dhe janë shumë të përgjithshme.

*Nisur nga këto mangësi të programeve që lidhen me formimin e kompetencës leksiko-semantike, për përmirësim të mëtejshëm do të këshillojm:*

1. Përcaktimin e objektivave lëndore më konkrete për mësimin dhe të nxënësve të leksikut (numri i fjalëve që duhet të përvetësohen brenda një viti shkollor, cilat fjalë duhen përvetësuar, cili është fondi i fjalëve që duhet të përbëjë leksikun aktiv etj).
2. Leksiku nuk duhet konceptuar si një sistem i izoluar (listë fjalësh dhe konceptesh a dukurish leksikore), por si një tërësi lidhjesh e rrjetesh dinamike leksikore e semantike, si edhe i ndërthurur me nënsisteme të tjera gjuhësore, sidomos me sistemin gramatikor.
3. Kriteret e përzgjedhjes së leksikut duhet të variojnë duke pasur parasysh jo vetëm natyrën e gjuhës amtare, por edhe grupmoshën e nxënësve dhe nivelin e kompetencës leksiko-semantike të tyre: p.sh., në klasën e parë dhe të dytë duhet synuar zgjerimi i fjalorit. Ndërsa për klasën e 3-të, 4-ët, 5-të duhet të synohet pasurimi i repertorit leksikor të nxënësve, duke zgjeruar edhe gamën e regjistrave, stileve gjuhësore e ligjërimore, etj.
4. Duhet riparë më mirë konceptet dhe zgjidhjet didaktike që lidhen drejtpërdrejt me mësimin e leksikut dhe të kompetencës leksiko-semantike në bashkëkohësi me arritjet e shkencës moderne të mësimin dhe të nxënësve të gjuhës.
5. Strategjitë dhe teknikat e formimit të kompetencës leksiko-semantike të sugjeruara në këto programe duhen përzgjedhur e përdorur në mënyrë më efektive për të garantuar një formim cilësor të kësaj kompetence.

---

<sup>147</sup> Kurrikula Kombëtare e Arsimit Bazë, Program lëndor, Fusha: gjuhë shqipe dhe letërsi; Lënda: gjuhë shqipe, Klasa: 1-9, Tiranë 2012. Fq 44 – kl. II, fq 58 – kl. III, fq. 71 – kl. IV, fq. 87 - kl 5.

### 3.5 Formimi i kompetencës leksiko-semantike përmes punëve me shkrim të nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç

Formimi gjuhësor i fëmijës, e veçanërisht ai leksikor e semantik, kalon në disa etapa, të kushtëzuara edhe nga veçanti të natyrës mendore, gjuhësore e konjitive. Herët në fëmijëri e deri nga mosha 11, 12 vjeçare fëmija mëton të përdorë më së shumti emrat, foljet, mbiemrat, ndajfoljet e më pas kategoritë e tjera leksiko-gramatikore. Gjithashtu, këto përdorime bartin dhe pasqyrojnë fillimisht kuptime konkrete e të drejtpërdrejta, e më pas abstrakte e të figurshme.

Kjo argumentohet mbi të gjitha me veçoritë e të menduarit të tyre: të menduarit konkret (6-11 vjeç) dhe të menduarit abstrakt (11, 12 vjeç e në vazhdim). Formimi leksikor e semantik ndjek një rrugëtim të gjatë e të vazhdueshëm, nga fëmijëria e deri në moshën madhore, pasi vazhdimisht e pandërprerë i shtojmë fjalë e shprehje të reja fjalorit tonë, e zgjerojmë e pasurojmë, *siç rrisim njëkohësisht përvojat dhe pasurojmë strukturat tona njohëse*<sup>148</sup>.

Duke u mbështetur në këto tregues të zhvillimit gjuhësor, mendor e konjitiv, kemi konceptuar përshkrimin dhe analizën e kompetencës leksiko-semantike te esetë e nxënësve 8-11 vjeç, duke u fokusuar në:

1. *Përshkrimin e fjalorit aktiv (zgjerimi dhe pasurimi) te esetë*
2. *Analizën leksiko-semantike të formulimeve gjuhësore të shkruara (fjalive) në punët me shkrim*

#### 3.5.1 *Përshkrimi i fjalorit aktiv te esetë e nxënësve të klasës së 2-5-të*

Në këtë syth do të përshkruajmë e analizojmë fillimisht korpusin leksikor në punët me shkrim, duke u ndalur në:

- a. *Zgjerimin dhe pasurimin e tij përmes analizës statistikore të dendurisë së kategorisë leksiko-gramatikore të emrit, foljes, mbiemrit dhe kuptimeve leksikore të tyre: konkretë/abstraktë, të drejtpërdrejtë/të figurshëm.*
  - b. *Pasurimin e tij përmes analizës statistikore të dendurisë së kategorive semantike: sinonimeve, antonimeve, njësive frazeologjike.*
- ✓ Janë përzgjedhur tema që janë më afër natyrës së kësaj grupmoshe duke qëndruar më pranë llojit të shkrimit personal dhe opinionit vetjak të çdo individi (shkrimi i lirë apo spontan<sup>149</sup>). Kampioni i studimit, esetë, është vjelë përafërsisht nga 13 shkolla të ndryshme të qyteteve, rretheve e fshatrave të ndryshme të Shqipërisë, kryesisht të

<sup>148</sup> Amanda C. Brandone, Sara J. Salkind, Roberta Michnick Golinkoff. *Language Development*, University of Delaware. Kathy Hirsh - Pasek. Temple University. <http://udel.edu>, f. 499.

<sup>149</sup> Shkrimi spontan – term i përdorur në didaktikën e shkrimit në literaturën bashkëkohore në këtë dije të zbatuar.

Elbasanit. Shtojca në fund të punimit paraqet korpusin tematik të eseve dhe shpërndarjen gjeografike të shkollave<sup>150</sup>.

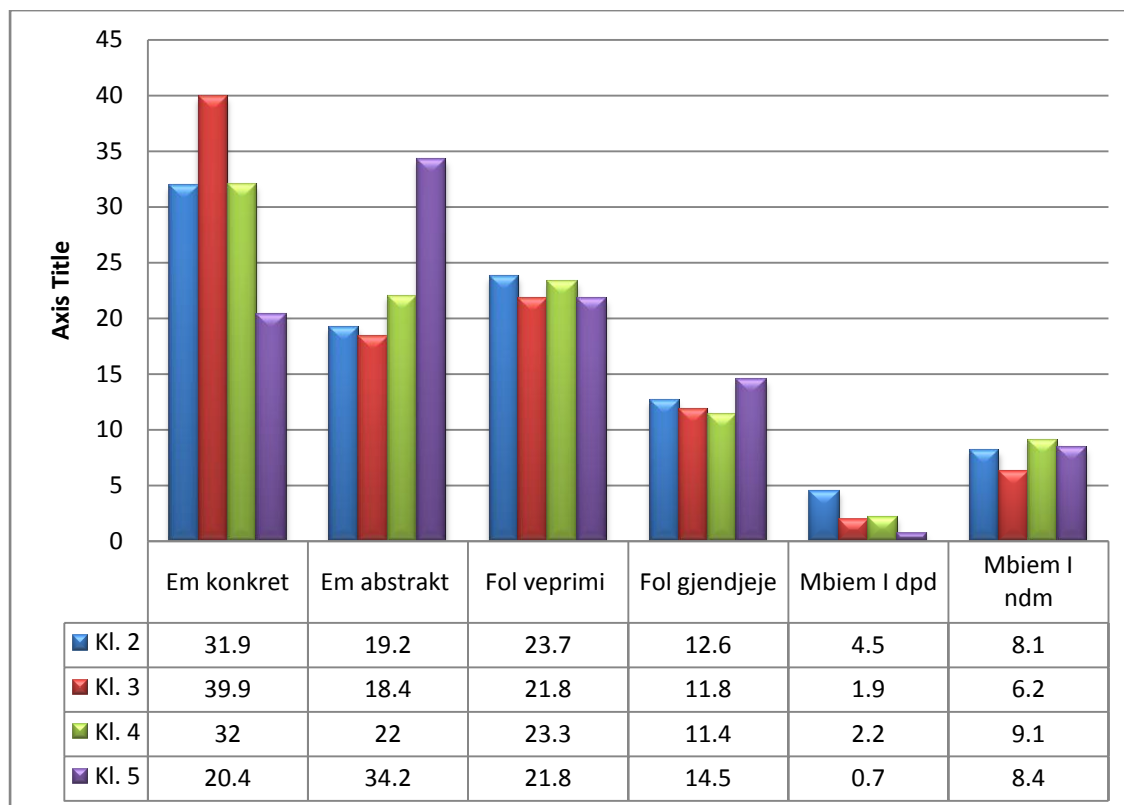
- ✓ Analiza statistikore e këtij korpusi leksikor do të realizohet përmes programit kompjuterik *TeXstudio* nën platformën *Linux*, sa i përket dendurisë së përdorimit të kategorive leksiko-gramatikore të emrit, foljes e mbiemrit (format përfaqësuese të tyre). Ndërsa kuptimet e tyre leksikore janë vëzhguar e trajtuar në kontekstet ku janë përdorur.

Tab 1. Kategoritë leksiko-gramatikore dhe kuptimet leksikore të tyre te esetë e kl. 2-5-Të

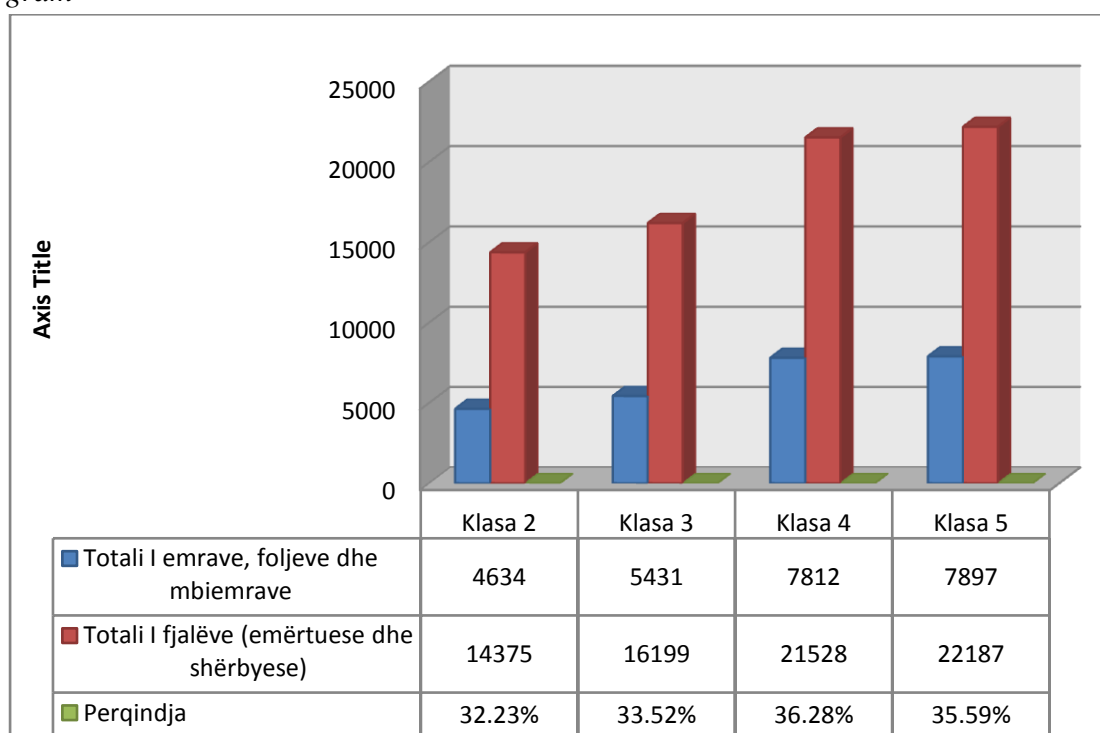
	Kl. 2	Total	Kl. 3	Total	Kl. 4	Total	Kl. 5	Total
<b>Nr. eseve</b>	<b>280 ese</b>		<b>279 ese</b>		<b>278 ese</b>		<b>278 ese</b>	
<b>Em/konk</b>	1480	<b>2369</b>	2170	<b>3170</b>	2507	<b>4218</b>	1613	<b>4313</b>
<b>Em/abst</b>	889		1000		1711		2700	
<b>Fol/vep</b>	1099	<b>1684</b>	1187	<b>1827</b>	1815	<b>2705</b>	1724	<b>2866</b>
<b>Fol/gjend</b>	585		640		890		1142	
<b>Mbiem/dpd</b>	207	<b>581</b>	100	<b>434</b>	170	<b>889</b>	55	<b>718</b>
<b>Mbiem/nd</b>	374		334		719		663	
<b>Em/fol/mb</b>	<b>4634</b>		<b>5431</b>		<b>7812</b>		<b>7897</b>	
<b>Gjithsej (fj. em/shërb)</b>	Nga <b>14375</b> fjalë, <b>32,2%</b> em/fol/mb.		Nga <b>16199</b> fjalë, <b>36.8%</b> em/fol/mb.		Nga <b>21528</b> fjalë, <b>36.3%</b> em/fol/mb.		Nga <b>22187</b> fjalë, <b>35.6%</b> em/fol/mb.	

<sup>150</sup> Shtojca nr. 1

Graf.1 Denduria e përdorimit të kuptimeve leksikore në raportet konkret/abstrakt, i drejtpërdrejtë/i figurshëm (i ndërmjetuar)



Graf.2 Denduria e përdorimit të emr/folj/mbiem në raport me kategoritë e tjera leksigram



Nga analiza statistikore përvijuum këto të dhëna.

**Kl. 2:** Emra – 31.9% em. konk., si: *krevat, fotografi, ëmbëlsirë, babagjysh, makinë, kompjuter, tullumbace, zbukurim, fishekzjarr, kukull, ngjyrë, klasë, motër, lokal, lule, trup, tortë, mace, etj.*, dhe 19.2% em. abst., si: *dituri, dashuri, atdhe, sjellje, surprize, kohë, kënaqësi, imagjinatë, gëzim, profesion, problem, edukatë, e ardhme, festë, etj.* Folje – 23.7% fol. vep., si: *zvarrit, vizatoj, vendos, qeras, ushqej, rregulloj, shëroj, etj.*, dhe 12.6% fol. gjend., si: *shijoj, ndihem, mërzis, kuptoj, harroj, gëzoj, gëzohem, çuditem, befashem, argëtohem, argëtoj, kënaqem, etj.* Mbiemra – 4.5% mb. drejt., si: *verë e nxehtë, det i ngrohtë, top i zi, është i egër, kafshë shtëpiake, ngjyrë bojëqielli, ngjyrë jeshile, tavolinë e vogël, oborr i madh, komedinë është e gjatë, etj.*, dhe 8.1% mbi. ndërm., si: *djalë shembullor, është i përkëdhelur, përkëdhelëse, fjalë magjike, është e pëlqyer, lënda e preferuar, njeri i zoti, i ditur, i shkathët, etj.*

Nga 14375 fjalë të vjela nga 280 ese të kl. së 2-të, 32.23% janë emra, folje dhe mbiemra.

**Kl. 3:** Emra – 31.9% em. konk., si: *tapet, bakllava, anije, televizor, pemë, park, motër, makinë, kala, kalë, tavolinë, dritare, det, zbukurim, fishekzjarr, banesë, tortë, pemë, shkollë, etj.*, dhe 19.2% em. abst., si: *atdheu, argëtim, e ardhme, dëshirë, shoqëri, mendim, dituri, mërzitje, mendje, mëmëdhe, mendim, lumturi, kulturë, kujtim, kënaqësi, hidhërim, fëmijëri, dashamirësi, etj.* Folje – 23.7% fol. vep., si: *bashkëpunoj, arrij, shpëtoj, recitoj, plotësoj, ndriçoj, kërcej, fryj, flas, sjell, organizoj, këndoj, tregoj, blej, bëj, etj.*, dhe 12.6% fol. gjend., si: *trishtohem, mërzitem, kënaq, imagjinoj, habitem, dëfrehem, pëlqej, argëtoj, kënaqem, argëtohem, gëzoj, adhuroj, dëshiroj, etj.* Mbiemra – 4.5% mb. drejt., si: *është i gjatë, mesatare, flokë të gjata, është e gjatë, trup të dobët, është e zezë, flokë të shkurtra, macet e bardha, sy bojëqielli, flokë të zeza, pemë të madhe, etj.*, dhe 8.1% mbi. ndërm., si: *mik i ngushtë, fjalë të ëmbla, gjuhë të huaj, figura të lezetshme, ushtrime të lehta, është e rëndësishme, është zbavitëse, mik i ngushtë, është lozonjare, figura argëtuese, mendime të njëjta, etj.*

Nga 16199 fjalë të vjela nga 279 ese të kl. së 3-të, 33.52% janë emra, folje dhe mbiemra.

**Kl. 4:** Emra – 31.9% em. konk., si: *laptop, fustan, frutë, fotografi, floktore, fishek, çati, liqen, kompjuter, film, vizatim, oborr, kasolle, lokal, etj.*, dhe 19.2% em. abst., si: *trishtim, sakrificë, ndjesi, miqësi, atdhe, shoqëri, sekret, pasion, ndershmëri, mëmëdhe, mendim, mençuri, mërzis, miqësi, ndjenjë, virtyt, xheloz, etj.* Folje – 23.7% fol. vep., si: *lë, vishem, ngjaj, shëroj, vizatoj, ndihmoj, bëj, marr, mësoj, puth, pyes, rrah, zbukuroj, blej, kap, iki, fryj, takoj, etj.*, dhe 12.6% fol. gjend., si: *ofendohem, inatosem, gëzohem, gjykoj, ëndërroj, zbavitem, trishtohem, lumturoj, kënaq, adhuroj, argëtohem, emocionohem, dëshiroj, dua, pëlqej, etj.* Mbiemra – 4.5% mb. drejt., si: *tullumbacet e fryra, libër të trash., qytet i vogël, lëndina të gjelbërta, sy bojëqielli, gjatësi mesatare, është i shëndoshë, Ana flokëkuqja, etj.*, dhe 8.1% mbi. ndërm., si:

*është e domosdoshme, ndjenja e vetmuar, rrezet lozonjare, libër shumë tërheqës, mikpritës, etj.*

Nga 21528 fjalë të vjela nga 278 ese të kl. së 4-ët, 36.28% janë emra, folje dhe mbiemra.

**Kl. 5: Emra** – 31.9% em. konk., si: *mollë, manushaqe, lokal, klasë, instrument, gjysh, flamur, errësirë, volejball, çun, vajzë, hekur, kartolinë, inxhinier, mjaltë, natyrë, natë, muzikë, pagë, park, etj.*, dhe 19.2% em. abst., si: *bukuri, besim, gëzim, dashuri, atdhe, arsim, interes, gjallëri, brez, botë, lumturi, ndjenjë, kohë, traditë, dëshirë, sekret, nevojë, shpirt, pasion, durim, ngushëllim, etj.* **Folje** – 23.7% fol. vep., si: *vesh, ushqej, stërvit, studioj, saktësoj, regjistroj, realizoj, qep, përshkoj, përçaj, përcjell, përdor, thur, thërras, ujis, vrapoj, zbatoj, zbukuroj, zgjidh, dhe 12.6% fol. gjend., si: *trishtohem, përmallohem, lumturoj, lëndoj, mërziem, mërzi, imagjinoj, harroj, gëzohem, mendoj, emocionoj, pëlqej, dua, dëshiroj, ëndërroj, mallëngjehem, mahnitem etj.* **Mbiemra** – 4.5% mb. drejt., si: *pallate shumëkatësh, lule shumëngjyrëshe, djalë trupmadh, ngjyrë blu, është truphollë, patate të skuqura, hapësira të gjelbërta, klimë bregdetare, etj.*, dhe 8.1% mbi. ndërm., si: *mik i vërtetë, është i butë, gjëja më e çmuar, familja e shtrenjtë, fjalë të urtë popullore, i edukuar, etj.**

Nga 22187 fjalë të vjela nga 278 ese të kl. së 5-të, 35.59% janë emra, folje dhe mbiemra.

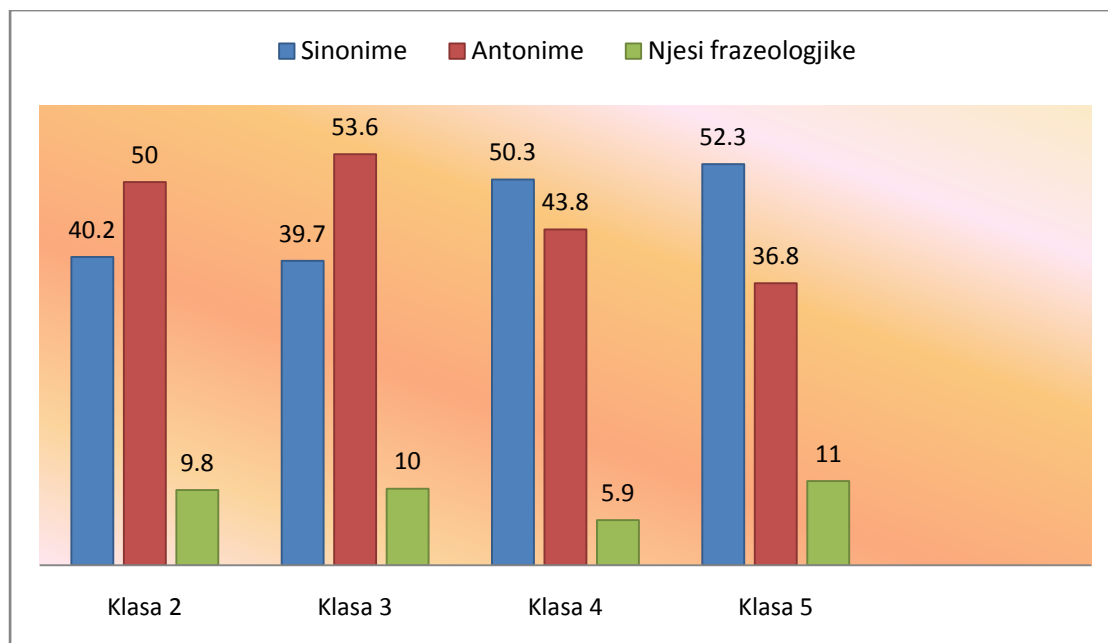
Duke u mbështetur në këto të dhëna mund të përgjithësojmë disa përfundime, duke ofruar edhe disa sugjerime:

- Vërehet një përqindje më e vogël e emrave/foljeve/mbiemrave në punët me shkrim të të gjitha klasave në raport me kategoritë e tjera leksiko-gramatikore dhe kuptimet e tyre përkatëse në tekst. Duke marrë në konsideratë numrin e këtyre kategorive në total të krahasuar me tri kategoritë e zgjedhura prej nesh, ky raport motivohet sa i përket vëllimit leksikor e kuptimor të tyre.
- Të bie më shumë në sy fakti se në klasën e 4-ët, përgjithësisht, ndodh një rritje ose zbritje progresive (zgjerimit apo pakësimit) të këtyre kategorive e kuptimeve të tyre përkatëse. Kjo dukuri mbështetet, ndër të tjera, edhe nga veçoritë e zhvillimit konjitiv të kësaj grupmoshe. Është faza kur shfaqen treguesit e parë të konceptimit abstrakt të dukurive e fenomeneve të realitetit, në lidhje edhe me formimin e kategorive të tilla mendore e logjike, si: gjykimi, arsyetimi, vlerësimi, sinteza, analiza etj. Përmes tyre dëshmohet kalimi nga një mendim e gjuhë konkrete në një mendim e gjuhë abstrakte.
- Sa i përket kuptimeve leksikore, mbizotërojnë më shumë emrat, foljet me kuptim konkret dhe mbiemrat me kuptim të ndërmjetuar, të figurshëm. Emrat konkretë përdoren më shumë në klasën e dytë, me një rritje të dukshme në klasën e 3-të. Nga klasa e 4-ët dhe e 5-të denduria e këtyre kuptimeve pëson një zbritje, më e dukshme kjo te klasa e 5-të. Vërehet se kalimi nga kuptimi konkret në atë abstrakt realizohet

me të njëjtin ritëm rritjeje (sikurse zbritje) nga klasa e 2 - 4-ët, dhe në klasën e 5-të pasqyrohet një rritje sasiore e cilësore e kuptimit abstrakt. Kjo denduri më e madhe e kuptimit abstrakt në klasën e 5-të mbështetet nga rritja sasiore e cilësore e njohurive gjuhësore e, kryesisht, leksikore, zgjerimi e pasurimi i fjalorit pasiv e aktiv. Njëkohësisht, mbështetet edhe nga zgjerimi dhe pasurimi i përvojave dhe strukturave njohëse.

- Foljet pasqyrojnë një përqindje më të vogël dendurie përdorimi krahasuar me emrat, që mbizotërojnë në raport me dy kategoritë e tjera. Përdoren më shumë folje me kuptim konkret në një raport pothuajse krejt të zhdrejtë me foljet me kuptim të figurshëm. Duke qenë se folja si kategori sintaksore përbën bërthamën e fjalisë, me të cilën lidhen dhe organizohet njësitë e tjera, duhet parë më me përparësi denduria e përdorimit të saj, qoftë si kategori sintaksore, por edhe si njësi leksiko-semantike. Pra, duhet zgjeruar e pasuruar përdorimi i foljeve me kuptim abstrakt e të figurshëm.
- Mbiemrat përbëjnë kategorinë me një numër më të vogël dendurie përdorimi në këto ese. Përdorimi i mbiemrit me kuptim konkret, të drejtpërdrejtë rezulton me një përqindje pak më të lartë në klasën e 2-të, por në klasën e 3-të, 4-ët, 5-të kemi një përmbyse të këtij raporti, ku mbizotërojnë mbiemrat e ndërmjetuar e të figurshëm. Mbizotërimi i këtyre mbiemrave mendojmë se kushtëzohet fillimisht nga tema dhe lloji i esesë: përshkruese, treguese, argumentuese etj. Gjithashtu, ne mund ta argumentojmë përdorimin e mbiemrit të figurshëm edhe me faktorë të natyrës psiko-gjuhësore. Është vërtetuar se, herët në fëmijërinë e tij, fëmija krijon dhe ndërton receptimin dhe perceptimin mbi botën, realitetin dhe mjedisin që e rrethon përmes ndjesive, përjetimeve dhe reagimeve të natyrës instiktive dhe intuitive. Ky receptim dhe perceptim dëshmohej përmes mjeteve të tilla gjuhësore si, fjalë e shprehje me ngjyrim pozitiv dhe negativ. Këto ngjyime ata i shprehin sidomos përmes përdorimit të mbiemrave të ndërmjetuar e të figurshëm. Kjo na çon në përfundimin se, mbiemrat si një ndër kategoritë leksiko-gramatikore që pasuron leksikun e një gjuhe dhe fjalorin e fëmijës, duhen përdorur më shumë qoftë përmes gjuhës së shkruar, qoftë dhe asaj të folur. Ky sugjerim bazohet në analizën statistikore të mbiemrit, që në klasën e 5-të rezulton në një përqindje shumë të vogël përdorimi, ndryshe nga ç'pritet dhe synohet, duke u mbështetur edhe në veçoritë e zhvillimit mendor e konjitiv të kësaj grupmoshe.
- ✓ Në aspektin e pasurimit të fjalorit të nxënësve të kësaj grupmoshe një vend të rëndësishëm zë njohja dhe përdorimi i saktë dhe i larmishëm i sinonimeve, antonimeve dhe njësive frazeologjike. Nga analiza statistikore e këtyre kategorive kemi nxjerrë disa të dhëna. Mbi këto të dhëna kemi përvijuar disa përfundime dhe kemi dhënë disa sugjerime.

Graf. 3 Denduria e përdorimit të kategorive semantike në raport me njëra – tjetrën të esetë e nxënësve të klasës së 2-5-të



Sipas analizës statistikore të dendurisë së përdorimit të sinonimeve, antonimeve dhe njësive frazeologjike, na rezultojnë:

**Kl. 2** – Në 280 ese, 40.2 % sinonime dhe 50 % antonime, 9.8 % njësi frazeologjike. Sinonime: *ngrohtë-nxehtë, dua-adhuroj, i bukur-i lezetshëm, gjithmonë-çdoherë, i veçantë-i përveçëm, e famshme-e njohur, mësuese-zysh, flas-komunikoj, e shkathët – e zgjuar, i zgjuar – i mençur, e lumtur-e gëzuar, shtëpi- strehë, dritare- penxhere, mësoj- studioj, pëlqej-dëshiroj, vendin- atdheun, hajdut- vjedhës etj., antonime:* *i hollë-i trashë, e lartë-e ulët, i pastër- i ndotur, shkoj-vij, e shkurtër – e gjatë, ndonjëherë – asnjëherë, shok – shoqe, punëtor – përtac, e urtë – grindavece, e thjeshtë-e vështirë, e sëmurë –e shëndetshme, e pastër-e pisët, e rregullt –e ngatërruar, shëruese- helmuese etj., njësi frazeologjike:* *bëj me hile, etj.*

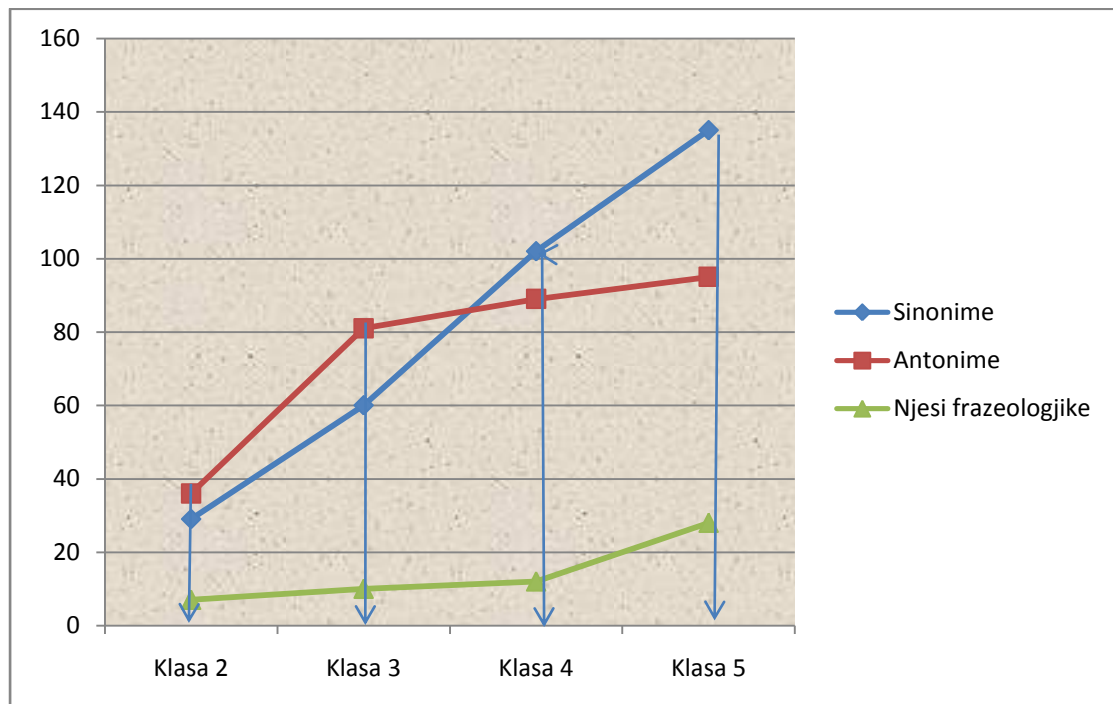
**Kl. 3** – Në 279 ese 39.7 % sinonime, 53.6 % antonime, 10 % njësi frazeologjike. Sinonime: *varkë-anije, bluze-triko, e mirë-e dashur, gjithmonë-çdoherë, miku-shoku, lart-përperjetë, xhinse-pantallona, bukur-lezetshëm, bojëqielli-blu, grindem-zihem, dëshiroj-dua, e këndshme-e sjellshme, e bukur - e pashme, e ngushtë-e afërt, e shëmtuar-e shpifur, zihet-grindet, etj., antonime të shkurtra-të gjata, herët-vonë, shkoj-vij, i shëndoshë-i dobët, i pastër-i pisët, lart-poshtë, dua–urrej, shumë–pak, prish-rregulloj, mirë-keq, e drejtë-e shtrembër, plot-bosh, prish-rregulloj; etj., njësi frazeologjike:* *S’ia ha qeni shkopin; E mbaj në pëllëmbë të dorës; S’ma ha mendja; U bë nami; E la në baltë; Ta ngroh zemrën; etj.*

**Kl. 4** – Në 278 ese, 50.3 % sinonime, 43.8 % antonime, 5.9 % njësi frazeologjike. Sinonime: *pëlqej–adhuroj, veçantë – special, momente – çaste, rrogë – pagë, garanton – siguron, yll-yjësi-meteor, atdhe-mëmëdhe, djalë-çun, person – individ,*

momente – çaste, etj., antonime: i shkurtër-i gjatë, pak-shumë, mashkull-femër, i gëzuar-i hidhëruar, i pastër-i fëlliur, i bukur – i shëmtuar, shokët—shoqet, lehtësi – vështirësi, etj., njësi frazeologjike *Është shtyrje kohe; S'ia ha qeni shkopin; i skuqen faqet; E mbaj në pëllëmbë të dorës; S'ma ha mendja; U bë nami; E la në baltë; Ta ngroh zemrën.* etj.

**Kl. 5 – Në 278 ese** 52.3 % sinonime, 36.8 % antonime, 11 % njësi frazeologjike. Sinonime: *pëlqej–adhuroj, mësoj – studioj, i preferuar– i dashur, i zemëruar – inatosur, djalë – çun, dekoroj – zbukuroj, pasion – dëshire, person – individ, rrogë – pagë* etj., antonime: *i bukur-i shëmtuar, i rritur-i mitur, i mençur-i çmendur, i gëzuar-i hidhëruar, të gjatë – të shkurtër, shokët—shoqet, motra—vëllai, rashë—vrapova, sëmurem – shërohem, të ndryshëm – të njëjtë, harroj – kujtoj, lehtësi –vështirësi, të reja – të vjetra, të gjatë – të shkurtër, e vogël- e madhe ,të pastër –të pisët, etj., njësi frazeologjike: *Me mend në kokë; Brez pas brezi; U bë nami; E la në baltë; Dhuratë nga perëndia; Ta ngroh zemrën; Me gjithë zemër; S'çante kokë.* etj.*

Graf. 3 Kurba e përdorimit të kategorive semantike te esetë e nxënësve të kl. 2 deri në kl. 5



Duke u bazuar në grafikun dhe diagramin e mësipërme, vëmë re se sinonimet, antonimet dhe njësitë frazeologjike ndjekin një kurbë përdorimi të ndryshme nga njëra – tjetra.

- Vertikalisht, sinonimet dhe antonimet krijojnë një raport të zhdrejtë dendurie përdorimi me njësitë frazeologjike. Ky fakt na çon në një çështje problemore: varfëria

e fjalorit të nxënësve sa i përket aspektit të pasurisë kuptimore dhe që ka të bëjë drejtpërdrejt me pasurimin e gjuhës së tyre.

- Në rrafshin horizontal, nga krahasimi midis sinonimeve dhe antonimeve, Vemë re se kemi një ndërthurje që ndërron trajektore në klasën e 4-ët dhe të 5-të në raport me klasën e 2-të dhe të 3-të. Të bie në sy fakti që, deri në klasën e 4-ët mbizotërojnë antonimet në raport me sinonimet, dhe në klasën e 4-ët, e sidomos në klasën e 5-të kemi një rritje në përqindje përdorimi të sinonimeve.
- Kjo luhet në dendurinë e përdorimit të këtyre kategorive semantike shpjegohet, sidomos, me faktorët gjuhësorë e konjitivë. Njohuritë leksikore të fëmijës kushtëzojnë edhe përdorimin e këtyre kategorive semantike. Sa më të pasura të jenë këto njohuri, aq më shumë fjalë sinonime dhe antonime do të përdoren në të shkruar, por edhe në të folur nga fëmija. Puna e mësuesit duhet të përqendrohet te përdorimi i fjalëve me kuptim të njëjtë apo të përafërt, të kundërt dhe të figurshëm, dhe jo në të mësuarin e këtyre kategorive si koncepte abstrakte e, më tej, për t'u zbatuar skematikisht në ushtrime e detyra të ndryshme në temat përkatëse mësimore. Në aspektin konjitiv, këto njohuri leksikore i referohen njohjes së objekteve dhe dukurive të realitetit, konkrete apo abstrakte qofshin ato. Këto objekte e dukuri vedosen në raporte të ndryshme kuptimore me njëra-tjetrën, si: raporte barazie, varësie, hierarkie, kundërvënie etj. Të kuptuarit e këtyre raporteve bëhet i qartë për fëmijën kur ai fillon të konceptojë e kuptojë natyrën e tyre, duke i dalluar e shprehur saktë dhe qartë ato përmes gjuhës së folur dhe të shkruar. Në këtë proces njohjeje, kuptimi, nxënieje e përdorimi, një rol të rëndësishëm luajnë veprimet mendore, si: *krahasimi, kategorizimi, hierarkizimi, grupimi, klasifikimi* etj.
- Sinonimet që përdorin nxënësit realizojnë marrëdhënie kuptimore të përafërta nëpërmjet fjalëve të kategorive të ndryshme leksiko-gramatikore, si: emra, folje, mbiemra, ndajfolje, parafjalë etj. Kuptimet e përafërta të tyre përdoren në të shumtën e rasteve dhe motivohen nga fakti se sinonimia lidhet me nocionin e polisemisë, pasi ka të bëjë në fakt veçse me një pjesë të kuptimit. Dy sinonime nuk janë gjithmonë të ndërkëmbyeshme, ndaj sinonimia kërkon marrjen në konsideratë të përdorimeve të sakta të fjalës.
- Duke qenë se lidhet me dukurinë e polisemisë, sinonimia është një dukuri leksikore e semantike që kërkon një fjalor të gjerë e të pasur, me qëllim përdorimin e saktë, të qartë e të duhur të kuptimeve të një fjale, ndryshe nga antonimet që janë shumë më të kufizuara në përdorim. Ndaj, në klasë është e domosdoshme të nënvizohet fakti që jo të gjitha fjalët kanë antonime dhe se kërkimi duhet bërë në kontekst.
- Përdorimi i sinonimeve në një përqindje më të lartë në raport me antonimet në këto ese, argumentohet edhe me faktin se nxënësi e ka më të lehtë të zëvendësojë një fjalë sinonime me një tjetër (p.sh. e mirë-e sjellshme- e dashur etj.), sesa të vendosë në raporte kundërvënie dy a më shumë fjalë antonime (p.sh. i mirë-i keq-jo i mirë).
- Denduria më e madhe e sinonimeve të përafërta lidhet dhe me përbërësit semantikë të fjalëve, si: nuanca kuptimore, stilistiko-emocionale etj.

*Në përfundim mund të përgjithësojmë nga këto statistika disa vlerësime:*

Nxënësit e kësaj grupmoshe përgjithësisht karakterizohen nga një fjalor i varfër. Ky fjalor i varfër ka të bëjë me njohuritë e kufizuara leksikore të tyre qoftë në vëllimin leksikor, ashtu edhe në atë kuptimor.

- Kjo varfëri leksikore pasqyrohet edhe në drejtim të zgjedhjeve dhe përdorimeve të fjalëve e kuptimeve të tyre jo të përshtatura me kontekstin dhe qëllimin e temës. P.sh. përdorimi i parafrazave dhe perifrazime, si: *doktoreshë për fëmijë – pediatre, na rrit jetën – na zbukuron jetën, ai nxënës që ka nota të mira – nxënës i dalluar; apo shprehje të tilla si: Të mos kesh miqësi do të thotë sikur nuk i ke organet e brendshme në trup – Të mos kesh miqësi duket sikur ndjehesh bosh etj.*
- Kjo varfëri dëshmohet edhe në dendurinë e kuptimeve leksikore, ku vërehet një përqindje e ulët e kuptimeve abstrakte dhe të figurshme në raport me ato konkrete e të drejtpërdrejta (kryesisht emrat konkretë dhe foljet që shprehin veprime, dukuri konkrete).
- Fjalori i kufizuar dëshmohet edhe në faktin se këto nxënës pothuajse përdorin të njëjtin repertor leksikor në të njëjtën klasë, por edhe në klasat në vijim (*të njëjtën listë emrash konkretë a abstraktë, foljesh e mbiemrash; në klasën e dytë p.sh., mbizotërojnë mbiemrat: i mirë, e bukur, e dashur, e sjellshme, dhe në pak raste – lozonjare, bukuroshe, mirënjohëse, etj.*)
- Mangësi në njohjen dhe përdorimin e konceptit të duhur, si: *puna e doktorit, aeroplani transporton, mjeshtëria e peshkut, i kënduan ditëlindjes, etj.*
- Mbizotërojnë më shumë fjalë të thjeshtligjërimit, sesa të ligjërimit libror, si: *lëshohemi nga shkolla me çunat – dalim, çunat e klasës për shokët etj.*
- Varfëria pasqyrohet gjithashtu në përdorimin e kufizuar të sinonimeve, antonimeve dhe shumë të pakët të njësive frazeologjike, por dhe shprehjeve të figurshme.
- Sinonimet dhe antonimet janë pothuajse të njëjta nga klasa në klasë dhe kemi shumë pak fjalë të reja në raporte sinonimike dhe antonimike në klasën e 5-të.

Në bazë të përfundimeve të nxjerra nga analiza statistikore e korpusit leksikor për këto kategori leksiko-gramatikore dhe kuptimet leksikore të tyre, si edhe kategoritë semantike mund të pohojmë se fjalori i nxënësve të kësaj grupmoshe është i varfër si në aspektin e dendurisë së përdorimit të këtyre kategorive në raport me kategoritë e tjera në këto ese, ashtu edhe në dendurinë e kuptimeve leksikore përkatëse.

Kjo varfëri e fjalorit, për rrjedhojë, dëshmon zotërimin në një nivel të ulët të kompetencës leksiko-semantike, që çon si rezultat në formimin e një shprehie të varfër të të shkruarit. Kjo situatë ngre një çështje problemore, për t'u hulumtuar e diskutuar qoftë në aspektin gjuhësor, qoftë edhe në atë didaktik: *rolit dhe rëndësia e fjalorit në formimin e gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshe.*

Kështu, nga shqyrtimi i programeve mësimore të lëndës së gjuhës amtare dhe lëndëve të tjera shkollore të ciklit fillor në shkollat evropiane dhe perëndimore, kemi vënë re se në çdonjërin prej tyre fjalori zë pjesën qendrore, përmes të cilit synohet dhe të nxënit e përmbajtjes së asaj lënde. Në këtë kuptim sugjerojmë se duhet parë me përparësi një fakt i tillë, duke u pasqyruar edhe në programet tona lëndore të ciklit fillor e më tej.

Gjithashtu, duhet parë me përparësi nga mësuesit, dhe sidomos specialistët, didaktët që merren me hartimin e programeve, teksteve dhe përzgjedhjen e metodave e teknikave të ndryshme, çështja e mësimit dhe nxënies së fjalorit në të gjithë korpusin e disiplinave shkollore.

Ky konceptim e trajtim duhet bërë edhe në përputhje me veçoritë e zhvillimit mendor, konjitiv e gjuhësor të moshës shkollore.

### 3.5.2 Analiza leksiko-semantike e fjalive te esetë e klasës 2 – 5

Janë marrë në shqyrtim për analizë dhe interpretim fjalitë që ndërtojnë nxënësit e kësaj grupmoshe në detyra e punë të ndryshme me shkrim. Qëllimi kryesor i kësaj analize është që të vlerësohet niveli i zotërimit të kompetencës leksiko-semantike të moshës shkollore në ligjërimin e shkruar dhe në funksion të formimit të shprehisë së të shkruarit. Kjo kompetencë ka të bëjë me faktin sesa të aftë dhe të zotë janë nxënësit e kësaj grupmoshe të bëjnë zgjedhjet e duhura e të sakta gjuhësore (në mënyrë specifike të njësive leksikore) dhe t'i përshtatin ato në lidhje të ndryshme gramatikore e semantike.

Synojmë nëpërmjet kësaj analize të vërtetojmë dy hipoteza:

**Së pari**, në fazën e përzgjedhjes leksikore dhe prodhimit gjuhësor, një rol po aq të rëndësishëm luajnë mekanizmat mendorë, përvojat konjitive dhe formimi gjuhësor në raport me veçoritë zhvillimore të kësaj grupmoshe.

**Së dyti**, mësuesi luan një rol vendimtar në vlerësimin e këtyre përzgjedhjeve dhe prodhimeve gjuhësore të shkruara. Në këtë kuptim, formimi i shprehisë së të shkruarit do të varet nga kriteret e sakta shkencërisht dhe të qarta metodologjiksht që ai përdor për të analizuar, interpretuar e vlerësuar prodhimet gjuhësore të shkruara. Ndër këto kriteret përmendim kriterin psikolinguistik (zhvillimin mendor, gjuhësor e konjitiv të tij) dhe gjuhësor (aspektet leksiko-semantike e gramatikore të prodhimeve gjuhësore).

Në këtë analizë kemi përdorur 2 teknika:

1. Dekontekstualizimi dhe kontekstualizimi i fjalive, për të përkapur kuptimet dhe domethëniet e synuara dhe të mundshme të tyre.

2. Rishkrimi dhe riformulimi i tyre nga vetë shkruesi, nxënësi, për të analizuar këto kuptimet e domethënie, si dhe për të interpretuar tipologjinë e gabimeve leksikore e kuptimore në strukturat përkatëse sintaksore të këtyre fjalive.

Fjalitë janë marrë nga esetë e nxënësve të klasave 2-5 për këto tema, si: *Luli i vocërr; Vendlindja ime; Një udhëtim imagjinar; Pushime të paharruara, Lënda juaj e preferuar, Shoku yt i ngushtë etj.* (Ese përshkruese, klasa 2,3 dhe argumentuese kl. 4, 5).

## KL. 2

(1) [Çizmet] e tyre [ishin] (të reja), (të mira), (të pastra), (shkëlqyese) e [të hijshme].

(2) Çizmet e tyre ishin të reja, të mira, të pastra, shkëlqyese e të bukura.

Do të analizojmë dhe interpretojmë këtë fjali në planin semantik, duke u ndalur veçanërisht në lidhjet kuptimore të njësive leksikore në sintagmat foljore: *ishin të reja, ishin të reja, ishin të mira, ishin të pastra, ishin shkëlqyese, ishin të hijshme*. Në aksin sintagmatik, nxënësi përzgjedh vargun e mbiemrave të *mira, të reja, të pastra, shkëlqyese* dhe të *hijshme*. Në aksin paradigmatic këto mbiemra lidhen më foljen këpujë *ishin*, duke krijuar një tërësi sintagmash foljore. Këto mbiemra shënjojnë tipare kuptimore të ndryshme, që i referohen emrit *çizme*, të cilat do t'i analizojmë më vete.

Do të analizojmë fillimisht raportin semantik në sintagmën mbiemërore *çizme shkëlqyese*.<sup>151</sup> Përcaktori, mbiemër i panyjshëm, *shkëlqyese*, përzgjidhet nga vargu sintagmatik i mbiemrave me kuptime të përafërta, si: *vezulluese/ndriçuese/rrezatuese etj.* Ky mbiemër shënjon një tipar fizik dhe përdoret si derivat<sup>152</sup> që formohet nga folja *shkëlqej*.<sup>153</sup> Një përdorim i tillë ka të bëjë ndër të tjera edhe me aftësinë krijuese të fëmijës së kësaj grupmoshe për të gjeneruar fjalë e kuptime të reja mbi bazën e një gjedhi fjalëformues, siç është rasti i vargut paradigmatic të mësipërm, në gjuhën shqipe. Ndërsa, nga pikëpamja e lidhjeve semantike, përdorimi i sintagmës emërore *çizme shkëlqyese*, motivohet edhe si rezultat i një rrjeti tiparesh të njëjta kuptimore që bartin mbiemrat e tjerë në lidhje me fjalën kyç *çizme: të reja, të mira, të pastra*. Në këtë bashkësi tiparesh kuptimore, do të ndalemi te sintagma emërore *çizme të mira* dhe *çizme të hijshme*, për të parë nëse motivohen ose jo semantikisht. *Çizme të mira* – nënkupton një tipar fizik/konkret, tipar që i përbashkon edhe përcaktorët e tjerë (mbiemrat), domethënë *të mbajtura, që bëjnë figurë, të reja, jo të përdorura shumë*, duke e motivuar semantikisht raportet kuptimore midis subjektit (*çizme*) dhe plotësit (*të mira*).

<sup>151</sup> Fjalor i shqipes së sotme, 2002, f. 1251. Që shkëlqen, i shkëlqyeshëm. P.sh gur shkëlqyes.

<sup>152</sup> Fjalët e formuara me parashtesa dhe prapashtesa K. Cipo I quan derivate, domethënë të prejardhura. *Gramatika shqipe, Tiranë 1949*, f. 35.

<sup>153</sup> Në formulimin e dytë nxënësi përdor: *çizme që shkëlqenin*.

Edhe te sintagma emërore *çizme të hijshme*, përdorimi i mbiemrit cilësues *e hijshme*<sup>154</sup>, nuk është i gabuar, edhe pse mund të konsiderohet i tillë kur i referohemi semantikës së këtij formulimi të përdorur nga një i rritur. Nisur nga konteksti dhe riformulimi i fjalisë gjatë rishkrimit të saj, mendojmë se ky përdorim bart e zbulon dy vlera semantike: (1) *çizme që binin në sy për pamjen, bukurinë e tyre, për pastërtinë, ngjyrën, të qenit të reja etj.*, dhe (2) *çizme që i ëndërronte, i dëshironte çdo fëmijë i varfër si Luli*, kuptim ky që lidhet me motive të brendshme, ndjesitë e përjetime subjektive të personazhit apo vetë nxënësit.

Siç e kemi pohuar edhe në rastet e tjera të mësipërme, marrja në konsideratë e faktorëve psiko-emocionalë dhe konjitivë na ndihmon të ndriçojmë kuptime e domethënie të ndryshme të fjalëve a shprehjeve që përdorin nxënësit në të folur e në të shkruar. Asnjë prodhim gjuhësor nuk mund të vlerësohet si i saktë apo i pasaktë, i përshtatur apo i papërshtatur, nëse nuk merren parasysh këto faktorë.

Ndaj, si përzgjedhjet e fjalëve (mbiemrave) në fjalinë e mësipërme, ashtu edhe lidhjet e tyre semantike, motivohen nëse i referohemi zbulimit të kuptimeve të synuara duke u bazuar te faktorët psiko-emocionalë (motivet e brendshme të nxënësit), të qartësuara këto përmes teknikës së rishkrimit (fjalja e rishkruar).

(1) Macja që më pëlqen më shumë [e ka ngjyrën portokalli] (*është ngjyrë portokalli*).

(2) Më pëlqen më shumë macja (*që është*) me ngjyrë portokalli.

Kemi një ndërtim jogramatikor, që nuk i përshtatet gjedhit të shqipes. Kjo vërehet në pjesën e dytë të fjalisë, *e ka ngjyrën portokalli* në sintagmë foljore, *e ka ngjyrën*. Në këtë fjali forma më e pranueshme për folësit dhe shkruarit amtarë do të ishte *është ngjyrë portokalli/është portokalli*. Një ndërtim i tillë gramatikor jo vetëm nuk i shkon për shtat gjedhit strukturor në gjuhën shqipe, por ndikon edhe në strukturën semantike të fjalisë.

Nga ana tjetër, mund të pohojmë se janë të qarta në intuitën semantike të nxënësve kuptimet dhe përdorimet e foljes *kam* në raport me foljen *jam*, pavarësisht përdorimeve të gabuara apo të papërshtatura të tyre. Këto përdorime të gabuara a të papërshtatura mund të sjellin paqartësi, shkarje semantike e errësim të plotë të kuptimit të fjalisë.

(1) Unë [edukohem] me [edukatë].

(2) *Lënda e Edukatës na mëson si të sillemi.*

Fjalja e mësipërme është josemantikore, edhe pse përbën një strukturë të rregullt sintaksore. Kuptimi që përftohet prej saj është i pasaktë dhe i paqartë, duke krijuar kështu një konfuzion semantik, e deri në moskuptimin e qëllimit të mesazhit. Kjo paqartësi kuptimore në këtë fjali ndodh për shkak të mospërshtatje semantike

<sup>154</sup> Fjalor i shqipes së sotme, 2002, f. 479. Që ka tipare shumë të rregullta ose gërshetim të këndshëm përmasash, përpjesëtimesh e ngjyrash, i pashëm, i bukur, që është në pajtim me kërkesat e shijet e përgjithshme, që të ngjall kënaqësi të madhe.... P.sh: Vajzë a djalë i hijshëm. Me trup të hijshëm. Sjellje e hijshme. Qëndrim i hijshëm.

midis dy njësive leksikore *edukohem + me + edukatë*. Përzgjedhja e tyre mund të diktohet edhe nga ngjashmëritë a përafritë formale që kanë me njëra-tjetrën, sidomos në rastet e fjalëve që derivojnë nga një fjalë e caktuar.

Këto ngjashmëri a përafri të formës (rrënja dhe/ose tema fjalëformuese), te fjalët *eduko-j/hem* prej së cilës derivon dhe emri *edukatë, edukim, i edukuar etj.*, mund të ndikojnë e diktojnë edhe ngjashmërinë a përafrinë e kuptimeve të tyre duke u ngulitur gabim në kujtesën semantike të nxënësit. (rastet: jam *i edukuar*, kam *edukatë, edukohem* me *edukatë*, bëjnë *edukim*).

Nga ana tjetër mund të ndodhë që nxënësi t'i përdorë ato pa ia ditur kuptimin, por duke u nisur thjesht nga përafria e formës së tyre. Jo në pak raste kemi hasur përdorime të tilla gjatë shqyrtimit të thënieve dhe fjalive të kësaj grupmoshe (klasa e 2-të, 3-të).

Përdorime të tilla të fjalëve nisur nga përafria formale i çojnë ato në gabime leksikore dhe semantike. Këto gabime dalin në pah më mirë kur këto fjalë lidhen me njëra- tjetrën në struktura të ndryshme sintagmatike dhe sintaksore. Të njëjtën gjë mund të vërejmë dhe argumentojmë për shembullin: Unë [*gëzohem*] shumë shpejt me [*gëzimin*] tim.

(1) Lepuri ka shumë [*qime*].

(2) Lepuri ka *gëzof*.

Në këtë fjali, përdorimi i sintagmës *ka qime* në vend të sintagmës *ka gëzof* krijon një devijim semantik për shkak të përzgjedhjes së gabuar të konceptit të duhur dhe si rezultat marrëdhënies së papërshtatura semantike midis *lepuri + ka + gëzof*.

Përzgjedhja dhe përdorimi i gabuar i emrit *qime* në vend të *gëzof* në raport me fjalën *lepur* mund të ndodhë për arsye të ndryshme, si: nxënësi e ka ende të paqartë kuptimin e dy koncepteve më vete; për shkak të disa tipareve të përafërta kuptimore apo nuk e njeh konceptin përkatës që i referohet një objekti të caktuar, pra fjalën: *lepur* dhe *qime* (*gëzof*).

Raste të tilla kemi hasur më së shumti te fjalitë e nxënësve të klasës së 2-të, 3-të, por edhe të klasës së 2-të.

### Klasa 3

(1) Fshati i tij (*ishte*) **{jo me të vërtetë}**, [*por*] aty ishte rritur.

(2) Nuk ishte me të vërtetë fshati i tij, por aty ishte rritur.

Në këtë fjali vërehen gabime të natyrës gramatikore që lidhen me rendin e gjymtyrëve në strukturën sintaksore të saj. Në këtë kuptim kjo fjali është jogramatikore, edhe për faktin sepse nuk i përshtatet gjedhit gramatikor në gjuhën shqipe. Këto gabime gramatikore e strukturore ndikojnë në përfitim të kuptimit të saj, duke sjellë si rezultat dhe shkarje semantike.

Përdoret pjesëza mohore *jo* e pranëvënë me një ndajfolje mënyre *me të vërtetë*, në këtë skemë/strukturë sipas kësaj formule:

pohim (*ishte*) + mohim (*jo*) + pohim (*me të vërtetë*) = (mohim) *nuk ishte*.

Pra, nënkuptohet një mohim i një fakti real (*nuk ishte fshati i tij*), duke synuar një pohim të nënkuptuar këtij fakti (*dëshironte të ishte fshati i tij*), që më shumë kushtëzohet nga faktorë psiko-emocionale (motive të brendshme), sesa pragmatikë (referenti, konteksti). Riformulimi i saktë i fjalisë nga nxënësi na e vërteton këtë hamendësim mbi kuptimin e synuar të kjo fjali: *Nuk ishte me të vërtetë fshati i tij, por aty ishte rritur*.

Përdorimi i *jo me të vërtetë*, bëhet në mënyrë të pavetëdijshme dhe i diktuar nga motive të brendshme, më shumë sesa për shkaqe gjuhësore. Pështjellimi emocional që i shkakton argumenti i fjalisë (fshati) ndikon edhe në procesin e përzgjedhjes leksikore dhe prodhimit gjuhësor. Ky faktor është i pashmangshëm në këto procese, por ndikimi i tij në to është në varësi të moshës, dhe në varësi të veprimtimit të mekanizmave të ndryshëm mendorë e kategorive logjike.

Këto mekanizma e kategori funksionojnë për të ekuilibruar trysninë psiko-emocionale që vepron mbi mekanizmat e prodhimit gjuhësor, sidomos gjatë procesit të përzgjedhjes leksikore dhe formulimeve gjuhësore.

(1) Më pëlqen, *sepse* [të *beson*] gjithmonë.

(2) Më pëlqen, *sepse është kafshë besnik*.

Përdorimi i foljes *besoj* në lidhjet kuptimore me fjalët e tjera krijon një mospërshtatje semantike dhe si rezultat shkarje semantike.

Folja *besoj* vihet në raporte kuptimore me emrin *qeni*, pra *qeni të beson*, gjë që sjell këtë mospërshtatje kuptimore në lidhjet sintagmatike *qeni të beson*, duke nënkuptuar *është besnik*. Kjo shmangie leksikore vjen si rezultat i përzgjedhjes së gabuar në rrjetin leksikor dhe në rrafshin sintagmatik të foljes *besoj*, por edhe të pranëvënies së trajtës së shkurtër të rasës kallëzore *të*, duke vështirësuar interpretimin e kuptimit të kësaj fjalie.

(1) Nga ai objekt i çuditshëm doli një dritë që {*përshkroi*}<sup>155</sup> të gjitha objektet dhe (*ndali*)  
(*mu*) para...

(2) Nga ai objekt i çuditshëm doli një dritë që *përshkoi*<sup>156</sup> të gjitha objektet dhe  
*ndali*<sup>157</sup> *mu*<sup>158</sup> para...

Në këtë fjali, përdorimi i gabuar e fjalës *përshkroi* (që bart tjetër kuptim, ndryshe nga ai që përdoret në kontekst) ka të bëjë me fenomenin e shpeshtë të

<sup>155</sup> Po aty, f. 992. Paraqit me shkrim a me gojë pamjen ose tiparet e dikujt a diçkaje, rrethanat e zhvillimit të një ngjarje etj. P.sh përshkroi bukuritë e natyrës. E kaloj diçka nëpër vrimë a nëpër hapësirë, i bie kryq e tërthor.

<sup>156</sup> Po aty, f. 991. E kaloj diçka nëpër vrimë a nëpër hapësirë, i bie kryq e tërthor, kapërcej.

<sup>157</sup> Po aty, f. 828. 3. Fig. e ngul diku, e përqendroj. Vetvetor: pushon, ndërpritet.

<sup>158</sup> Po aty, f. 812. Pjesëz: përdoret për të përcaktuar më mirë, për ta theksuar ose për ta bërë më të përpiktë vendin, kohën etj., që shënohet nga fjala ose togfjalëshi, pikërisht, ashtu.

*përafritim leksikor*<sup>159</sup>, pra kur dy fjalë ngjasojnë shumë në formë, shqiptim, që sjell edhe konfuzion semantik. (p.sh. paronimet, si lloje homonimesh).

Nga njëra anë, ky përdorim i gabuar ka të bëjë me faktin se nxënësit mund ta kenë ngulitur gabim formën e fjalës në leksikon mendor dhe kuptimin e saj në kujtesën semantike, në çastin kur e kanë ndeshur për herë të parë.

Nga ana tjetër, përdorimi i foljes *përshkruaj* në vend të *përshkoj* ka të bëjë me një formë të përafërt gramatikore në një paradigmë të caktuar të zgjedhimit të saj. Kjo përafri forme bën që nxënësi të zgjedhë njëren folje për tjetrën, pavarësisht kuptimeve të ndryshme që bartin e përçojnë.

Këto gjurmë të ngulitjes është shumë e vështirë t'i hetosh, por edhe t'i çrrënjosësh nga kujtesa leksikore e semantike e fëmijës.

Megjithatë, përmes praktikave të ndryshme gjuhësore, ushtrimesh të herëpashershme për aktivizimin dhe përsëritjen e fjalëve me përafri a ngjashmëri formale, përdorimit të tyre në kontekste të ndryshme gjuhësore e ligjërimore (përshkroi një peizazh, përshkruaj pamjen fizike të shoqes tënde të ngushtë, apo do të përshkojmë rivierën e vendit të tonë, përshkuan male e fusha) mendojmë se nxënësit mund t'i ngulisin e përdorin saktë ato në të folur e në të shkruar.

I njëjtë me rastin e mësipërm është edhe shembulli: *Papritur kuptova se shpirti im ishte {ndërruar}*<sup>160</sup> *në alien./Papritur kuptova se shpirti im ishte shndërruar*<sup>161</sup> *në alien.* (Klasa 4)

(1) [*Qeni më do*] shumë.

(2) *Mua më pëlqen qeni.*

Kjo fjali përbën një ndërtim të saktë gramatikor, por jo të përshtatur semantikisht. Marrëdhëniet reciproke afektive midis objektit dhe subjektit përmbysen dhe si rezultat kemi një paqartësi, deri në devijim semantik.

Në rastin konkret kuptimi i synuar i kësaj fjalie do të ishte: *mua më pëlqen qeni* në vend të *qeni më do mua*. Zëvendësimi i kundrinorit (objektit) me kryefjalën (subjektin) sjell edhe këtë devijim semantik e deri në konfuzion semantik të frazës. Objekti *qeni* në këtë rast merr tipare njerëzore, duke u zëvendësuar me njeriun.

Ky fakt dhe argument përforcohet edhe nga përzgjedhja jo e përshtatur e foljes *dua*<sup>162</sup> që tregon ndjesi e përjetime të natyrës njerëzore.

---

<sup>159</sup> María Pilar Agustín Llach. *A Critical Review of the Terminology and Taxonomies Used in The Literature On Lexical Errors. A list of terms and expressions for lexical error.* [www.misclaneajournal.net](http://www.misclaneajournal.net), f. 23

<sup>160</sup> Po aty, f. 835. Lë diçka dhe marr një tjetër, zëvendësoj, këmbej. Fig. sjell në një gjendje të ndryshme nga ajo çka ishte, nis diçka tjetër, ndryshoj.

<sup>161</sup> Fjalor i shqipes së sotme, 2002, f. 1267. E ndryshoj rrënjësisht, i jap një pamje, një formë a një përmbajtje të re, ia ndryshoj shumë pamjen.

<sup>162</sup> Kam një ndjenjë dashurie, miqësie e dhembshuri për dikë a për diçka, e dëshiroj me gjithë zemër, është i shtrenjtë a i vyer për mua; kund. urrej. Dua Atdheun (popullin, vendin, fshatin, vendlindjen). Dua shokun (mikun). E dua me gjithë zemër (me shpirt). E dua shumë. S'e do gjëkund. E dua si sytë e ballit (si dritën e syve).

#### Kl. 4

(1) {E} (*mbulonin*) shumë mirë (*këmbët e shokëve*) dhe {I} (*mbronin*) nga {ftohtësia}.

(2) *I*(*çizmet*) *mbulonin* shumë mirë *këmbët e shokëve* dhe *i* *mbronin* nga *ftohtësia*.

Fjalja është jogramatikore, pasi përdoret gabim trajta e shkurtër e përemrit vetor, në rasën kallëzore *ato* (*çizmet*) e *mbulonin* (*këmbët*) në vend të – *ato* (*çizmet*) *i* *mbulonin* (*këmbët*), sa i përket kategorisë gramatikore të numrit. Ky përdorim i gabuar sjell ambiguitet të kuptimit të saj. Kategoria e numrit të përemrit vetor në rastin konkret përveç funksionit gramatikor (si objekt i drejtë i foljes), luan edhe një funksion semantik, që i referohet përcaktimit të roleve semantike midis vepruesit (*çizmet*) dhe pësuesit apo objektit mbi të cilin bie veprimi (*këmbët*), pra, *çizmet mbulonin këmbët*, (*ato*) *i* *mbulonin këmbët*.

Përdorimi i gabuar i trajtës së shkurtër *e* në vend të *i*, sjell dhe një devijim semantik, kryesisht të pjesës së parë të fjalisë, por që ndikon në tërë kuptimin e saj. Pra, *E mbulonin këmbët* – mund të kuptohet *Lulin e mbulonin këmbët*. Ndërrojnë dhe rolet semantike, nga pësuesi në veprues, pra *këmbët* bëhen vepruesi dhe pësuesi mund të jetë çdo lloj objekti a frymori tjetër, e në rastin e mësipërm, *Luli*. Ky gabim gramatikor del në pah duke e krahasuar me përdorimin e saktë të trajtës së shkurtër të këtij përemri në pjesën e dytë të fjalisë (*e* *mbulonin/i* *mbronin*).

Krahas informacionit që na ofron konteksti, luajnë rol disa aspekte mjaft të rëndësishme jogjuhësore që janë të pranishme kurdoherë gjatë procesit të formulimit dhe prodhimit gjuhësor në aktivitetin shkrimor. Në këtë proces kompleks, që është i natyrës sa gjuhësore, edhe mendore, psiko-emocionale e konjitive, veprojnë disa mekanizma të brendshëm që kushtëzohen nga faktorë të jashtëm.

Në aspektin psiko-emocional, nxënësi provon ndjesi, përjetime të ndryshme, gjatë dëgjimit a leximit të përmbajtjes së tekstit, të cilat janë subjektive. Këto ndjesi e përjetime lënë gjurmë në proceset psikike dhe mendore të fëmijës, ku së bashku me informacionet që ofron teksti dhe përvojat personale të tij, mbrujten e përpunohen në formën e mendimeve e ideve që ai ndërton mbi përmbajtjen e tekstit, dhe kuptimeve që përftohen prej tij. Këto mendime, ide materializohen gjuhësisht dhe gjejnë shprehjen e tyre përmes prodhimeve gjuhësore të folura e të shkruara.

Në këtë proces mbrujtjeje e përpunimi veprojnë kategori të tilla logjike, si: krahasimi, gjykimi, arsyetimi, përgjithësimi, sinteza etj. Pra, i gjithë ky proces është i ndërlikuar dhe bart veçori specifike në raport me moshën e nxënësit, veçoritë e zhvillimit të tij mendor, gjuhësor e konjitiv.

Andaj, analiza e prodhimeve gjuhësore të shkruara, fjalive të nxënësve, në lidhje me përfitim e përmbajtjes kuptimore të tyre, kuptimeve e domethënieve të fjalive në punët me shkrim, kërkon domosdo marrjen në konsideratë të faktorëve të mësipërm. Vetëm analiza gjuhësore nuk do të mjaftonte, pasi mund të na çojë në interpretime skematike, pa zbuluar me të vërtetë arsyet dhe faktorët që kanë ndikuar në përfitim e këtyre kuptimeve, shqyrtimin dhe interpretimin e gabimeve, tipologjisë së tyre, burimeve e shkaqeve të tyre etj.

Duke iu rikthyer shembullit të mësipërm, në aspektin leksikor, vërehet përzgjedhja e emrit *ftohtësia*, i cili në aksin paradigmatic mund të konkurrojë me fjalë të tjera, si: *të ftohtët, i ftohti, acari, ngrica, akulli, shiu, klima*, etj. Këtë përzgjedhje do ta vlerësonim si një gjetje interesante dhe të veçantë nga nxënësi, nëse do t'i referoheshim disa prej faktorëve të sipërpërmendur. Analiza dhe interpretimi ynë do të rrokë veçanërisht tiparet kuptimore të kësaj fjale, të cilat qartësohen e ndriçohen në raportet kuptimore që ajo vendos me fjalë e tjera në strukturën sintagmatike e sintaksore.

Kështu, nga këto paradigma të mundshme nxënësi zgjedh emrin *ftohtësia*<sup>163</sup> – në vend të fjalëve a konkurrentëve të tjerë leksikore, si p.sh. *i ftohti*. Në raporte paradigmaticke, i pari bart kuptim abstrakt dhe i dyti kuptimi konkret. Më shumë sesa dukurisë natyrore, temperaturës dhe klimës së ftohtë, të lagësht të dimrit dhe gjendjes fizike të Lulit, ky tipar kuptimor i referohet gjendjes psiko-emocionale të personazhit, me të cilin identifikohet edhe vetë nxënësi, shkruesi.

Pra, nxënësi bazohet mbi përjetimet e tij dhe të Lulit, të cilat në mënyrë të pavetëdijshme dhe/ose të vetëdijshme diktojnë edhe përzgjedhjet e fjalëve që përçojnë këto përjetime, ndjesi subjektive. Ndaj, emri *ftohtësia* nënkupton: *ftohtësi/varfëri, ftohtësi/vetmi, ftohtësi/trishtim, ftohtësi/mungesë shprese, -ndryshim, -braktisje, -mospërfillje* etj.

Në sintagmën foljore *mbronin nga ftohtësia*, folja “*mbronin*<sup>164</sup>” përforcon kuptimin abstrakt të emrit *ftohtësia*. Ndërsa, folja *mbuloj*<sup>165</sup> përforcon kuptimin konkret të emrit *këmbët*. Kur këto dy sintagma foljore vihen në raporte semantike me njëra – tjetrën në strukturën sintaksore të kësaj fjalie zbulohen tipare të ndryshme kuptimore. Këto raporte kuptimore përkojnë me dy procese e veprime të natyrës fizike/konkrete dhe të natyrës psiko-emocionale e mendore/abstrakte, si: *mbulonin këmbët/ mbronin nga ftohtësia*.

- (1) Këtë vit unë kam dëshirë [*për dhurim*] (= për dhuratë, të më dhurojnë ose të dhuroj) një veshje të bukur.
- (2) Këtë vit unë kam dëshirë *të më dhurojnë, për dhuratë, të dhuroj* një veshje të bukur.

Në këtë fjali vërehen dy gabime të natyrës gramatikore e semantikore: thjeshtimi sintaksor (heqja e një gjymtyre a fjalie: *për dhurim* dhe *të dhuroj a të më dhurojnë*) dhe përafrimi leksikor (dhurim për dhuratë).

Gjatë fazës së përzgjedhjes në leksikon mendor ndodh dukuria e garës mes leksemave të cilat ndeshen me njëra-tjetrën dhe duke zëvendësuar njëra-tjetrën në aksin paradigmatic. Leksema që është në krye të radhës dhe më afër çastit të

<sup>163</sup> Fjalor i shqipes së sotme, 2002, f. 363. 1. ftohtësi – ngrohtësi, ndjenja e të ftohtit në trup, 2. Fig. mungesa e ndjenjave të ngrohta, jo i përzemërt, jo i afrueshëm, jomiqësor, mospërfillje, pa përzemërsi.

<sup>164</sup> Po aty, f. 754. Ruaj dikë a diçka nga ndonjë sulm a rrezik tjetër, kam kujdes për dikë a diçka, e përkrah dikë.

<sup>165</sup> Po aty, f. 755. Mbroj, ruaj, mbështjell.

aktivizimit fiton garën për t'u përdorur e para, pavarësisht sa i saktë apo i pasaktë është ky përdorim. Ky fakt lidhet me një tregues të funksionimit të procesit të përzgjedhjes së fjalës në leksikon mendor. Kjo garë bëhet shpesh e ashpër edhe prej trysnisë përzgjedhëse që shkaktohet për shkak të arsyeve të ndryshme, ndër të cilat edhe përfrimi leksikor, pra i formave pothuajse të njëjta, identike (në rastin e homonimeve që sjellin keqkuptime në raste të caktuara), formanteve trajtëformuese etj.

Përdorimi i papërshtatur i fjalës *dhurim* (për *dhuratë*) shkakton ambiguitet semantik. Kjo dykuptimësi ka të bëjë me dy domethënie të ndryshme të fjalisë: *dhuroj* dhe *të më dhurojnë*, gjë që shkakton paqartësi e deri dhe konfuzion semantik të kuptimit të kësaj fjalie.

Sa i përket thjeshtimit sintaksor, mund ta vërejmë më qartë këtë mangësi a gabim në strukturën e fjalisë përmes rishkrimit të saj që do ta afronte më pranë gjedhit strukturor në shqip: *këtë vit unë kam dëshirë (që) të më dhurojnë/(që)të dhuroj*. Ndërtime të tilla vërehen shpesh në shkrimet e fëmijëve të kësaj grupmoshe, por edhe te më të rriturit, por me ndryshimin se, te fëmijët në shumë raste lidhet me shkallën e zotërimit të kompetencës sintaksore, ndërsa te të rriturit në pjesën më të madhe të rasteve ndodh për ekonomizëm gjuhësor.

(1) Ajo [*e ka trupin e gjatë, të mirë*] dhe [*qëndron drejt*].

(2) Ajo është *trupgjatë* dhe *shtatlartë*.

Kemi një ndërtim pjesërisht të përshtatur semantiki. Në rastin e kësaj fjalie krijohet një devijim semantik që vjen si rezultat i përzgjedhjes dhe kombinimit jo të përshtatur të njëjësive leksikore në strukturën sintagmatike foljore *ka trupin e gjatë* dhe *qëndron drejt*. Në pjesën e parë të fjalisë e *ka trupin e gjatë, e mirë* që nënkupton sipas kontekstit përdorimor *është e gjatë, e mirë* kemi të bëjmë me dy kuptime të ndryshme.

Tek sintagma foljore *ka trupin e gjatë*, koncepti i gjatësisë i referohet drejtpërdrejt fizikut, *trupit*. Tek sintagma e në fjalinë e rishkruar *është e gjatë* koncepti i gjatësisë nënkupton një tipar të fizikut duke e konotuar kuptimin e mbiemrit *e gjatë* ( *e hollë, elegante, shtatlartë etj*), argument ky që përforcohet edhe nga raportet homogjene me mbiemrin *e mirë*.

Në fjalinë e parë mbiemrat përdoren në kuptimin e drejtpërdrejtë dhe konkret pasi i referohen drejtpërdrejt pamjes, fizikut.

Ndërsa në riformulimin e saj nënkuptojnë edhe qëndrime e vlerësime subjektive: *është e gjatë, e mirë, domethënë që është elegante, e bukur, e hijshme*.

Edhe në sintagmën foljore *qëndron drejt*, hasim të njëjtin gabim si në rastin e sintagmës së mësipërme në pjesën e parë të fjalisë. Pas rishkrimit të fjalisë kjo sintagmë zëvendësohet me sintagmën *është trupdrejtë*. Në të parin nënkuptohet qëndrimi i fizikut (*ecën drejtë dhe jo e kërrusur*) dhe në të dytin tipar të fizikut *është trupdrejtë*, por edhe nuanca të tjera kuptimore, apo kuptime të konotuara si: *është e drejtë, e hijshme, elegante, trupbukur etj*.

Mund të interpretojmë dhe argumentojmë në këtë linjë edhe rastin: Tezja ime [i ka flokët ngjyrë të zezë] dhe [është e krehur]. (= është flokëzëzë dhe i kreh apo të krehur, i mban të drejta, të shtrira etj).

(1) Ai është i gjatë, [ka syze] dhe [është i bardhë].

(2) Ai është i gjatë, mban syze dhe është i bardhë/nuk është rom/nuk është i zi.

Në sintagmat *ka syze* në vend të *mban syze* dhe *është i bardhë* në vend të *nuk është me ngjyrë, i zi apo rom*, vërehen përzgjedhje jo të përshtatura leksikore.

Ashtu siç pohuam më lart, tipologjia e strukturës sintaksore të një gjuhe kushtëzon edhe përzgjedhjet dhe lidhjet leksikore e semantike. Në këtë rast kemi të bëjmë me disa përdorime jo të përshtatura në strukturat sintagmatike foljore dhe që nuk janë karakteristikë e gjuhës shqipe. P.sh. *ka syze* dhe *mban syze* (forma e ngulitur) përmbajnë e përçojnë dy kuptime të ndryshme nga njëra – tjetra. I dyti është më pranë shqipes dhe përdorimeve të folësve amtarë në ligjërimin e folur dhe të shkruar.

Këto struktura sintagmatike, sikurse dhe ato sintaksore, kanë të bëjmë me disa ndërtime të ngulitura që fëmijët i përftojnë dhe i nxënë intuitivisht, e sidomos kur flitet për rastet e idiomave. *Ka syze* nënkupton pronësinë, ndërsa *mban syze* nënkupton përdorimin e tyre për arsye të ndryshme.

Ky ndërtim është i njëjtë me rastet *i bie pianos, ngas makinën, i jap makinës, bëj gara, pres fjalën, marr fjalën*, etj. Në sintagmën *është i bardhë* vërehet përdorimi i mbiemrit *i bardhë* për të shënjuar një tipar të ngjyrës së lëkurës. Përmes këtij përdorimi nënkuptohet antonimi i tij, mbiemri *i zi*.

Në këtë strukturë sintagmatike, kuptimi që përftohet nuk ka të bëjë vetëm me tiparin fizik, por përmes tij nënkuptohet një dallimi racor, *nuk është i zi, nuk është rom*. Përdorimi i mbiemrit *të bardhë* si antonim i mbiemrit *i zi* në ndërtimet përkatëse bëhet për arsye të ndryshme, ndër të cilat edhe fjalori i kufizuar i nxënësit.

Në rastet kur nxënësi nuk e njeh fjalën a kuptimin e duhur të saj, ndër zgjedhjet e tjera të mundshme, ai përdor antonimin a sinonimin e tij (të plotë a të përafërt).

Ai i përdor ato, gjithashtu, edhe për arsye subjektive, si p.sh.: kur nuk dëshiron të shprehë drejtpërdrejt një fakt, një opinion a vlerësim, duke e nënkuptuar me një përdorim tjetër, sinonim a antonim të tij. P.sh: e fsheh faktin se nuk i pëlqen të shoqërohet me shokë me ngjyrë (jo të zinj/të bardhë), apo e kundërta e shpreh këtë fakt duke e nënkuptuar se i pëlqen të shoqërohet me shokë të popullsisë me ngjyrë (jo të bardhë/të zinj).

Përdorimi i tyre vjen edhe si rezultat disa faktorëve sociolinguistikë, si: ndikimit dhe trysnisë së mendësisë së bashkësisë shoqërore ku rritet e edukohet një individ, stereotipat që krijohen në lidhje me përkatësitë etnike e racore, niveli kulturor, normat shoqërore, morale e qytetare të një shoqëri etj.

Ndikimi i këtyre faktorëve shprehet në tregues konkretë gjuhësorë, ndër të cilët edhe rasti i mësipërm.

Për ta përforcuar e ilustruar këtë argumentim, përmendim disa shembuj të tjerë, si: Unë kam shok të ngushtë Marion, edhe pse është *i zi/rom/*, se përsëri ai është

si ne **të bardhët**. Unë kam një shok që *nuk sheh fare nga sytë/i verbër/*, por është *shumë i mirë me mua/është i dashur/sillet mirë*. Shoqja ime mban aparat te veshët ngaqë *ka dëgjim jo të mire/të dobët/nuk dëgjon/e shurdhët*.<sup>166</sup>

## Kl. 5

- (1) Luli ishte një fëmijë i singertë dhe shumë i mirë, {*se*} gjithmonë rrinte në [botën] e tij aq [të vogël], (i futur<sup>167</sup> thellë tek ajo) dhe nuk (ngatërrohej<sup>168</sup>) me [ndonjë sherr]<sup>169</sup> sado [të vogla] mund të ishin ato.
- (2) Luli ishte një fëmijë i singertë dhe shumë i mirë {*dhe/që*} gjithmonë rrinte në botën e tij aq të vogël, i zhytur<sup>170</sup> thellë në të, si edhe nuk ngatërrohej me ndonjë zënkë<sup>171</sup> sado *e vogël* të ishte *ajo*.

Vërehet mungesa e një koherence kohore e semantike, që vjen si rezultat i mungesës së artikulimit sintaksor e semantik midis pjesëve të fjalisë së përbërë, me lidhëza bashkërenditëse dhe nënrenditëse. Në këtë grupmoshë në fjalitë me më shumë se dy shkallë vihet re një dukuri mjaft e shpeshtë: lidhëzat nuk motivohen jo vetëm gramatikisht, por edhe semantikisht.

Kjo dukuri haset kryesisht në klasën e 2, 3 ku nxënësit përdorin pa kriter lidhëzat bashkërenditëse. Ajo mund të interpretohet ndër të tjera me vëllimin dhe mungesën e organizmit të mendimeve, ideve, fakteve e argumenteve në mendjen e fëmijës lidhur me temën dhe llojin e shkrimit.

Gjithashtu, kjo dukuri lidhet edhe me një nivel të ulët të zotërimit të kompetencës sintaksore të nxënësve të kësaj grupmoshe. Koncepti i fjalisë si një strukturë e mbyllur është i paqartë dhe shpesh nuk respektohet në këto formulime, dhe kjo mangësi vërehet menjëherë te fjalitë që kanë më shumë se dy a tri pjesë përbërëse me lidhje bashkërenditëse dhe nënrenditëse. Ky vëllim dhe mungesë organizimi mund të sjellë një ndërlikim, shpeshherë të njëkohshëm në strukturën dhe përmbajtjen e fjalive, e si rrjedhojë, gabime sintaksore, leksikore e semantike.

Kështu, në fjalinë e mësipërme lidhëza shkakore *se* (sepse, ngaqë, për shkak se) krijon një devijim semantik, si rezultat i mungesës së koherencës semantike midis pjesës së parë: *Luli ishte një fëmijë i singertë dhe shumë i mirë*, dhe pjesës së dytë: *gjithmonë rrinte në botën e tij.....*

Bazuar në kontekstin ku është përdor fjalua, pra në ese, dhe në riformulimin e saj nga nxënësi përdorues, lidhëza shkakore *se* mund të zëvendësohet me lidhëzat bashkërenditëse shtuese *e, dhe*, ose përemri lidhor *që*, të cilat janë të motivueshme gramatikisht dhe semantikisht.

<sup>166</sup> Shembuj janë shkëputur nga dialogët dhe diskutimet në lëndën e edukatës shoqërore, kl. 4, 5.

<sup>167</sup> Po aty, f. 371. Që është në një skaj që nuk e shohim, i thelluar si gropë, i afrueshëm me të tjerët.

<sup>168</sup> Po aty, f. 855. Ndërthuren, ndërliken, koklaviten; Pengohen; Përzihem në punët e dikujt; Zihem me dikë etj.

<sup>169</sup> Po aty, f. 1234. Sherr – zënie. Grindje me fjalë e të bërtitura. E keqe, prapësi, bela.

<sup>170</sup> Po aty, f. 1535. Që është zhytur në diçka, që është fundosur diku.

<sup>171</sup> Po aty, f. 1508. Grindje midis dy vetash a dy palësh kundërshtare, që mund të shkojë deri në rrahje.

Nga ky zëvendësim kemi këtë riformulim:

*Luli ishte një fëmijë i singertë dhe shumë i mirë dhe, e, që gjithmonë rrinte në botën e tij.....*

Ky zëvendësim mbështetet edhe në marrëdhëniet bashkërenditës ose nënrenditëse përcaktore midis dy pjesëve të fjalisë, si: *fëmijë i singertë, i mirë/dhe/që/rrinte në botën e tij*. Nga ky raport kuptimor nënkuptohet prirja për mënjanim tërësor e total nga bota reale në një botë tjetër irrealë, që realizohet edhe nga rrethanori i kohës *gjithmonë* dhe mbiemri në shkallën sipërore, *i futur thellë në të*.

Në vargun paradigmatic të fjalës *i futur*, janë të njohshme (fjalori pasiv) dhe të përdorshme (fjalori aktiv) nga fëmija edhe fjalët *i zhytur, i përfshirë, i rënë*, etj.

Atëherë, pse përzgjidhet pikërisht kjo fjalë me kuptim konkret?

Duam të sqarojmë se mekanizmi i përzgjedhjes në këtë rast proceson ose duke seleksionuar fjalën që vjen në dispozicion e para nga vargu paradigmatic alternativ, ose duke vënë në dispozicion atë fjalë kuptimi i së cilës i përshtatet kontekstit të përdorimit, temës, përmbajtjes, qëllimit të shkruarit/nxënësit etj., ose një fjalë/apo të vetmen fjalë që zotëron dhe që i vjen menjëherë në mend nxënësit në çastin e prodhimit gjuhësor të shkruar.

Gjithë ky proces përzgjedhjeve, siç pohuam më lart, është i ndërlikuar dhe shpeshherë “përvuajtës”, pasi ndodh ndër të tjera nën trysinë e konkurrencës së fjalëve në të njëjtin varg paradigmatic. Nga ky presion “gare të fjalëve dhe kuptimeve” nxënësi mund të pësojë një “bllokim gjuhësor” a “ngërç ligjërimit”, që lidhet edhe me dukurinë “e fjalës në majë të gjuhës”, pra fjala që e di por nuk i vjen ndër mend. Pasojat e këtyre dukurive të natyrës mendore e psiko-emocionale reflektohen ndër tjera edhe në përzgjedhjet e gabuara ose të papërshtatshme të fjalëve në leksikonin mendor të fëmijës.

Në rastin më sipër, përzgjedhja e përcaktorit *i futur* në vend të *i zhytur*, i referohet perceptimit konkret që karakterizon fëmijën e kësaj grupmoshe mbi gjendje e dukuri të natyrës abstrakte. Ky perceptim konkret përforcohet edhe nga pranëvënia e përemrit vector *ajo (në të)*, për konceptin abstrakt *bota*<sup>172</sup> (*bota shpirtërore, imagjinare, etj.*).

Pra, më tepër se sa gabim, këtë përdorim mund ta interpretojmë si veçori e perceptimeve e përfytyrimeve konkrete që karakterizon të menduarit në këtë grupmoshë qoftë për realie konkrete, qoftë edhe për dukuri e fenomene abstrakte.

Një dukuri e tillë haset edhe në fjali të tjera, të tilla si: *Unë e dua shumë miqësinë se me atë luaj. Miqësia është e dashur me të gjithë. Miqësia të hap sytë dhe mendjen, të mëson.*

Kështu, *i futur thellë tek ajo* ka të bëjë me kuptimin e një veprimi fizik (i futur në një dhomë, skutë, etj) në krahasim me *i zhytur thellë në të* që i referohet një gjendjeje emocionale, psikike e mendore.

Vërehet gjithashtu një gabim gramatikor, lidhur sërish me kategorinë e numrit të mbiemrit në përshtatje me numrin e emrit, si: *në ndonjë sherr sado të vogla .....*

<sup>172</sup> Fjalor i shqipës së sotme, 2002, f. 130. Rruzull i Tokës, tërësia e formave të materies, realiteti, ligj. bisedor: njerëzia, shoqëria njerëzore, tërësia e ndjenjave dhe e mendimeve.

Për të analizuar e interpretuar këtë gabim i referohemi sintagmave emërore: *ndonjë sherr dhe ato të vogla*. Në fazën e rishkrimit, pra të riformulimit, korrektimit e redaktimit, fëmija reflekton në të shumtën e rasteve një intuitë të saktë e të qartë semantike, por jo metagjuhësore, siç është rasti i mësipërm. Kjo ndodh pasi intuita metagjuhësore lidhet me formimin e vetëdijes e kompetencës metagjuhësore, e në rastin tonë me kompetencën sintaksore. Zotërimi i kësaj kompetence pasqyrohet në përdorimin e saktë e me vetëdije të rregullës gramatikore, si në rastin konkret, kategorisë së gjinisë në raport me kategorinë e numrit.

Në rastin e mësipërm, vërehet edhe një gabim tjetër gramatikor që i referohet dukurisë së ambigjinisë, gabim ky që haset jo në pak raste të nxënësit e klasës, së 1, 2, dhe të 3-të. Ky gabim lidhet edhe me ndikimin që ka dialekti apo e folmja e bashkësisë gjuhësore së cilës i përket fëmija. Ngulitja e rregullës së ndërrimit të gjinisë së disa emrave kur ndryshojnë numrin nga njëjës në shumës (ambigjinia) shpesh paraqitet problemore e sidomos në rastin e dialektalizmave a krahinorizmave. Këto raste përbëjnë shmangie nga norma gramatikore e leksikore. *Sherr i vogël – sherre të vegjël/të vogla*.

Mendojmë se një faktor tjetër që ndikon në përdorimin e gabuar të kategorisë së numrit dhe gjinisë është edhe trysnia e gjuhës së folur, thjeshtligjërimit mbi gjuhën e shkruar, që vazhdon të pasqyrohet jo vetëm në shkrimet e nxënësve të ciklit fillor. Shmangiet leksikore, gramatikore e semantike janë karakteristikë kryesisht e gjuhës së folur, thjeshtligjërimit, por ato mund të ndodhin edhe në gjuhën e shkruar.

Ndaj, përdorimi i fjalës *sherr* në vend të përdorimeve normative *zënkë/debat/grindje/* etj, në vargun paradigmatic, vjen si rezultat i ndikimit të të folurit në ligjërimin e shkruar. Ky ndikim ndonjëherë është kaq i madh, sa ia vështirëson fëmijës të shprehurit saktë e qartë në gjuhën e shkruar, si edhe të nxënësit dhe përdorimit të gjuhës standarde në procesin e mësimor.

Në rastin e mësipërm, ky ndikim theksohet e përforcohet edhe nga pranëvënia e foljes *ngatërrohej*, e cila vendoset në një raport semantik reciprok (si formë e ngulitur) me fjalën *sherr*, si: *nuk ngatërrohej me asnjë sherr/i shmangej, nuk përzihej, nuk fuste hundët.....* që bartin kuptime të figurshme.

Një dukuri e natyrës gjuhësore dhe psiko-gjuhësore, është edhe transformimi. Fjalja e mëposhtme ilustron funksionimin e këtij mekanizmi, sa i përket kalimit nga ligjërata e drejtë në atë të zhdrejtë dhe anasjelltas.

- (1) *Ai, i uritur, [tha] [më jep bukë] dhe ajo [i dha] ato që kishin për të ngrënë dhe vetë (ngelën)<sup>173</sup> pa ngrënë.*
- (2) *Ai, i uritur, i tha {që} t'i jepte bukë dhe ajo i dha ato që kishin për të ngrënë edhe pse vetë mbetën/ngelën pa ngrënë*

Në këtë fjali nuk respektohet rregulla e *transformimit strukturor* gjatë kalimit nga ligjërata e drejtë në ligjëraten e drejtë. Në një pjesë të konsiderueshme të rasteve, zbatimi i kësaj rregulle nga nxënësit e ciklit fillor, por edhe në vitet në vazhdim,

<sup>173</sup> Fjalor i shqipes së sotme, 2002, f. 856. 5. Nuk arrij ta bëj diçka, mbetet pa u bërë. Mbetet.

paraqet vështirësi të natyrës gramatikore, të cilat kushtëzojnë edhe përfitimën e kuptimit të saktë dhe të qartë të fjalisë.

Nga vëzhgimet tona kemi vënë re se pjesa më e madhe e tyre gabojnë gjatë kalimit nga ligjëratat e drejtë në të zhdrejtë dhe anasjelltas.

Madje, edhe kur e zbatojnë saktë këtë rregull, dëshmohet se ato e kanë të ngulitur mekanikisht dhe jo logjikisht. Fjalitë e mësipërme pasqyrojnë një gabim të kësaj natyre që sjell për rrjedhojë edhe devijimin semantik të saj. Në aspektin strukturor vërehet mungesa e koherencës sintaksore. Koherenca sintaksore në këtë fjali i referohet zhvendosje së kohës dhe alternimit kohor gjatë transformimit të fjalisë: *Ai i uritur tha / më jep bukë dhe ajo i dha ato që kishin për të ngrënë dhe vetë ngelën pa ngrënë/ Ai i uritur i tha që t'i jepte bukë dhe ajo i dha ato që kishin për të ngrënë, edhe pse vetë ngelën pa ngrënë.* Në këtë zhvendosje dhe transformim luan rol edhe lidhëza nënrenditëse filluese *që*.

Zhvendosja ndodh në dy aspekte a raporte të ndryshme kohore: në ligjëratën e drejtë ka të bëjë me kohën konkrete, e cila në ligjëratën e zhdrejtë zhvendoset një kohë pas. Raporti i parë është raporti i kryerjes së veprimit në lidhje me çastin e ligjëritimit dhe i dyti është raporti veprues – veprim.

Rregullën e transformimit nxënësit e mësojnë në klasën e pestë të ciklit fillor, por të nxënit dhe zbatimi i rregullës shpesh paraqet vështirësi tek ata, madje edhe në vitet në vazhdim në ciklin 9-vjeçar. Duhet kuptuar, sidomos nga ana e mësuesit se ky veprim i referohet mekanizmit të transformimit, zhvendosjes strukturore dhe kuptimore të disa kategorive gjuhësore që ndërrojnë vendet dhe marrin role e funksione të reja sintaksore e semantike sipas natyrës së këtij transformimi.

Një veprim i tillë i referohet dhe operacioneve mendore të një shkalle të lartë abstragimi që kërkon një trajtim më të kujdesshëm dhe më funksional nga ana e mësuesve, të cilët përgjithësisht e shpjegojnë mekanikisht tek nxënësit, duke mos marrë në konsideratë faktin sesa e kanë kuptuar dhe se në ç'shikallë janë të aftë ta zbatojnë atë logjikisht.

(1) *Mbrëmjeve dua të zë peshk me kushërinjtë e mi dhe të mësoj {mjeshtërinë<sup>174</sup> e peshkut}.*

(2) *Mbrëmjeve dua të zë peshk me kushërinjtë e mi dhe të mësoj (mjeshtërinë e peshkimit).*

Do të ndalemi në marrëdhënien nocionore të sintagmës emërore *mjeshtërinë e peshkut në vend të mjeshtërinë e peshkimit*, që kushtëzon edhe kuptimin e përfutur prej saj. Mjeshtëria përdoret në kuptimin e zotërimit të një zanati që ushtrohet siç është peshkimi që kërkon njohje, taktikë etj. Ndërsa *mjeshtëria e peshkut* i jep *peshkut* tipare frymore.

---

<sup>174</sup> Po aty, f. 799. Puna që bën dikush përditë në një zeje ose në një fushë të caktuar të veprimtarisë, zanat, profesion. Aftësia e madhe që ka fituar një njeri në një fushë të veprimtarisë etj., art, zotësi. P.sh mjeshtëria e aktorit.

Nga riformulimi i kësaj fjalie nxënësi e korrigjon vetë gabimin, duke zëvendësuar sintagmat emërore me njëra-tjetrën, *mjeshtërinë e peshkut* me *mjeshtërinë e peshkimit*. Kjo tregon se nxënësi e zotëron intuitën semantike se bëhet fjalë për *mjeshtërinë e peshkimit*, edhe pse e përdor gabim për shkak të përzgjedhjes jo të saktë të fjalës *peshk* në vargun paradigmatic përkatës: *peshk/peshkim/të peshkuarit* etj.

Një zgjedhje e tillë mund të ndodhë edhe për efekt të referencës anaforike, që sjell këtë devijim semantik: *të zë peshk/të mësosh mjeshtërinë e peshkut*. Pjesa e parë e fjalisë, *të zësh peshk*, i referohet një konteksti të qartë edhe nga pikëpamja referenciale. Ndërsa në pjesën e dytë, *të mësoj mjeshtërinë e peshkimit*, krijohet një devijim semantik për shkak edhe të raporteve të papërshtatura semantike e nocionore në strukturën sintagmatike (sintagmën emërore) të fjalëve *mjeshtërinë e peshkut/mjeshtërinë e peshkimit*.

Shprehjet referenciale lidhen me përcaktorët dhe kontekstin ku përdoren. Nga ana tjetër interpretimi i tyre ka të bëjë edhe me tërësinë e paraqitjeve mendore të cilat janë ndërtime konjitive që mundësojnë lidhjen midis shprehjeve referenciale dhe referentit që ajo tregon në realitetin tonë<sup>175</sup>.

Ndaj në këtë kuptim zgjedhja e *peshkimit* në vend të *peshkut*, mund të argumentohet edhe mbi planin pragmagjuhësor.

- (1) *Sepse* [*më ka për kushëri*] dhe [*më ka për shok*] dhe [*për të luajtur me top*], (= *luajmë futboll*) dhe në lagje me futboll (= *me top*).
- (2) *Sepse e kam kushërirë/më ka kushëri/jemi kushërinj* dhe *e kam shok/ më ka shok/ jemi shokë*, dhe *luajmë me top/futboll* në lagje.

Duke qenë se lidhjet sintagmatike kushtëzohen nga tipologjia dhe struktura sintaksore e një gjuhe, në frazën e mësipërme vërejmë në tërësi probleme të natyrës strukturore, si edhe ndikimin e thjeshtligjërimit në strukturën sintaksore të kësaj fjalie. Ndërtimi i mësipërm është jogramatikor, sepse në gjuhën shqipe, në marrëdhëniet nënrenditëse pjesa e varur nuk qëndron e pavarur nga pjesa kryesore. Në ligjërimitin e folur, në raportet pyetje – përgjigje ndodh shpesh që përgjigjet me lidhëzën shkakore sepse, vijnë si rezultat i formulimit të pyetjes me anë të ndajfoljeve të shkakut përse, pse, të cilat përdoren për të pyetur për shkakun e kryerjes së një veprimi etj. P.sh.: pyetja - *Pse e ke shok të ngushtë Mariusin?*; përgjigja - *Sepse* .....(*vijon përgjigja*). Ky ndikim pasqyrohet edhe në ligjërimitin e shkruar, siç është rasti i mësipërm.

Duke u ndalur veçanërisht te marrëdhënia semantike midis njësive përbërëse leksikore të kësaj fjalie vërejmë përdorimin e papërshtatur të fjalëve *top për futboll dhe anasjelltas, për të luajtur me top* (= *luajmë futboll*) dhe *në lagje me futboll* (= *me top*). Përzgjedhjet e gabuara leksikore dhe lidhjet e papërshtatura kuptimore sjellin dhe konfuzion semantik e deri në shkarje të kuptimit të fjalisë. Kështu, në vend të *për*

<sup>175</sup> Cituar nga T. Plangarica. *Hyrje në studimin e kuptimit. Semantikë dhe pragmatikë*. Nga Sandrine Zufferey dhe Jacques Moeschler, f. 58.

*të luajtur me top* duhej përdorur për të luajtur futboll, dhe në vend të *në lagje me futboll* duhej përdorur në lagje me top ose thjesht në lagje.

Sa i përket sintagmave *Më ka për kushëri* në vend të *e kam kushëri* dhe *më ka për shok* në vend të *e kam shok* vërejmë një ambiguitet semantik që kushtëzohet si nga aspekti strukturor ashtu edhe leksikor. Përdorimi i parafjalës *për* në sintagmat foljore të mësipërme përbën një përdorim të gabuar qoftë në aspektin gramatikor, qoftë në atë semantikor.

Nga pikëpamja gramatikore ky përdorim sjell një devijim nga gjedhi strukturor në gjuhën shqipe (*më ka për kushëri/më ka kushëri* dhe *më ka për shok/më ka shok*), një gabim ky që shkakton ambiguitet semantik e për pasojë një konfuzion semantik të kuptimit të fjalisë.

Semantikisht të dyja sintagmat që të riformuluara saktë në fazën e rishkrimit bartin e përçojnë domethënie të ndryshme. Kështu, *më ka për kushëri* dhe *e kam kushëri* apo *më ka kushëri* zbulojnë domethënie të ndryshme, respektivisht: *jam kushëriri i tij* dhe *është kushëriri im* (në një fjali tjetër të mundshme: *jemi kushërinj*), apo *më ka për shok* dhe *e kam shok*, respektivisht: *jam shoku i tij* dhe *është shoku im* (në një fjali tjetër të mundshme: *jemi shokë*).

Marrëdhëniet semantike orientohen nga njëri kah te tjetri dhe anasjelltas, ose të dyja kahet njëkohësisht, sipas përdorimeve të ndryshme dhe qëllimeve të mesazhit.

*Në përfundim* mund të pohojmë se fjalitë e nxënësve të kl 2-5 paraqesin një mori problemesh të natyrës leksiko-semantike dhe gramatikore. Me anë të analizës leksiko-semantike të fjalive të mësipërme u synua të njëhej e vlerësohej niveli i zotërimit të kompetencës leksiko-semantike në punët me shkrim të kësaj grupmoshe. Krahas fjalorit, që e trajtuam në një syth më lart, në këtë analizë u ndalëm në aftësinë e nxënësit për të bërë zgjedhjet e duhura ose jo, ta sakta apo të gabuara të njësive gjuhësore, e veçanërisht të atyre leksikore. Kjo aftësi vepron paralelisht me aftësinë tjetër, atë të kombinimeve të përshtatura ose jo të këtyre lidhjeve përmes të cilave do të përftohen kuptimet e synuara apo të pritshme nga formulimet gjuhësore, fjalitë e këtyre nxënësve.

Raportet semantike u analizuan në lidhjet e ndryshme kuptimore të njësive leksikore në struktura të larmishme sintagmatike dhe sintaksore.

Në aspektin e zotërimit të kompetencës gramatikore (sintaksore) u vu re se nxënësit e kësaj grupmoshe bënin gabime të ndryshme që lidheshin drejtpërdrejt me mosrespektimin e rregullave gramatikore. Këto gabime kishin të bënin me: rendin e gjymtyrëve në fjali, lidhjet gramatikore dhe funksionet sintaksore. Këto gabime e mangësi të natyrës gramatikore ndikonin dhe sillnin në të gjitha rastet ku pasqyroheshin, edhe probleme e gabime të natyrës semantike. Madje, gabimi gramatikor bëhej shkak për përfitim të pasaktë, të paqartë ose të papërshtatur të fjalisë.

Nga ana tjetër, analizuam fjali të cilat përbënin zgjedhje dhe kombinime të pazakonta leksikore dhe semantike brenda strukturave të sakta sintaksore.

Në analizën leksiko-semantike të të gjitha fjalive të mësipërme morën në konsideratë dhe rolin e faktorëve e përbërësve të natyrës mendore, psiko-emocionale

dhe konjitive, duke synuar mbi të gjitha interpretimin e shkallës së motivimit gramatikor e semantikor të kuptimeve dhe domethënive të përçuar nga këto fjali. Marrja në konsideratë e këtyre faktorëve e përbërësve në këto analiza na ndihmoi të kuptonin edhe natyrën e funksionimit të proceseve të përzgjedhjes leksikore dhe prodhimit gjuhësor nën ndikimin e tyre.

Në këtë mënyrë dolëm në përfundimin që për ligj edhe hipotezën tonë se, kuptimi që përftohet nga çdo formulim gjuhësor, vetë prodhimi gjuhësor nuk mund dhe nuk duhet të analizohet vetëm nga pikëpamja gjuhësore (leksikore, semantike a gramatikore), por duke marrë në konsideratë rolin që luajnë përbërësit dhe faktorët e natyrës mendore, psiko-emocionale, gjuhësore e konjitive në raport me veçoritë e zhvillimit moshor të kësaj grupmoshe.

Përveç rolit dhe ndikimit të faktorëve të mësipërm, mund të pohojmë se një pjesë e konsiderueshme e gabimeve gjuhësore (leksikore, semantike dhe gramatikore) të nxënësve në punët me shkrim vijnë për shkak të vlerësimeve skematike të mësuesve të gjuhës shqipe, të cilët më shumë sesa analizës së kuptimeve dhe domethënive të synuara, i kushtonin rëndësi analizës drejtshkrimore dhe gramatikore të fjalive në këto shkrime.

Ky përkushtim motivohej prej tyre me rëndësinë e të nxënësve dhe përdorimit të normës standarde, së cilës i mëshonin më shumë në të shkruar dhe pothuajse në më të shumtën e kohës së procesit mësimor në lëndën e gjuhës shqipe.

Një përkujdesje e tillë e tepruar dhe jo e konceptuar mirë teorikisht dhe praktikisht, u pengonte dhe, madje, u frenonte nxënësve të kësaj grupmoshe dëshirën dhe lirshmërinë për t'u shprehur me anë të gjuhës së shkruar, si edhe duke i kufizuar atyre dhe mënyrën e stilit të shkruarit.

Këto përfundime e përgjithësime për ligjin hipotezën tonë lidhur me rolin që luan mësuesi në vlerësimin e këtyre formulimeve, prodhimeve gjuhësore të shkruara, kriteret që ai përdor nga pikëpamja shkencore dhe metodologjike. mësuesi duhet të jenë të saktë shkencërisht dhe të qarta metodologjikisht.

Ndaj, dhe mësuesit jo vetëm të gjuhës amtare, por të çdo lënde tjetër shkollore, në gjykimet dhe vlerësimet e tij duhet të marrë në konsideratë aspektet semantike, stilin e të shkruarit të çdo fëmije në bazë të zgjedhjeve gjuhësore që ai bën si edhe në përputhje me zhvillimin mendor, gjuhësor e konjitiv të tij.

### **3.6 Tipologjia e gabimeve leksiko-semantike të fjalitë e nxënësve të klasës së 2-5-të**

#### **3.6.1 *Gabimet leksikore***

Gabimet leksikore i referohen përzgjedhjes së fjalës/fjalëve, raporteve të zëvendësimit që në rastin konkret lidhen me repertorin leksikor, intuitën gjuhësore dhe aftësinë metakonjitive dhe metagjuhësore të nxënësve. Kjo përzgjedhje është e lidhur ngushtësisht dhe kushtëzon lidhjet kombinuëse, duke funksionuar në një dikotomi të pandashme të *përzgjedhjes me pranëvënien*.

Që të dyja llojet e marrëdhënieve paradigmatiske – sintagmatike, leksiko-semanticore shprehin kufizime në mundësinë kombinuese të leksemave si mospërshtatja leksikore, të kuptimeve e tipareve kuptimore, si dhe domethëniet e tyre si mospërshtatja semanticore.

Kufizimet përzgjedhëse janë kufizime që pengojnë kombinimin e fjalëve, që kanë tipare semanticore të papërshtatshme dhe ky kufizim mund të sjellë si rezultat prodhimin e fjalive anormale ose të çuditshme, të privuara nga kuptimi dhe si rezultat të painterpretueshme. Nga këto kufizime përvijohen gabime të ndryshme leksikore dhe semanticore.<sup>176</sup>

Shembujt e mëposhtëm pasqyrojnë në mënyra e forma të ndryshme këtë tipologji gabimesh, si: *gabim në zgjedhjen leksikore, papërshtatshmëri në rrjetin leksikor, përafrim leksikor, konfuzion leksikor, shmangia leksikore, thjeshtim leksikor, konfuzion semantic, shmangie semanticore, shkarje semanticore, devijimi semantic, gabime strukturore, gabime të fjalorit etj.*

## Kl. 2

- (1) Mamaja ime e organizoi ditëlindjen time me [*palaço*] (= *klounë*).
- (2) Lepuri ka shumë *qime* [= gëzof].
- (3) Borëbardha ishte veshur me [*fustan të përbërë*] (= *të qëndisur*) nga torta.
- (4) *Duart* e tij [*janë të njomura*]. (= *duar të buta*.)
- (5) Mua më pëlqen shumë [*pjesa e tortës*] (= *momenti*) kur fika qirinjtë e ajo ditë më pëlqeu shumë.
- (6) Flokët i ka [*kafe si dërrasa*]. (= *ngjyrë kafe*).
- (7) Unë me gjyshen e [*bëjmë gjumin*] (= *flemë*) bashkë.
- (8) Njerëzit [*luajnë*] (= *aktrojnë*) në televizor.
- (9) Mua më pëlqen [*ta bëj këtë profesion*] (= *ta ushtroj*) kur të rritem.
- (10) Me atë [*bëj muhabet*] (= *bisedoj*) kur mbarojmë lojën.
- (11) Ne nuk [*zihemi*] (= *nuk grindemi*) asnjëherë.
- (12) Qeni është një kafshë shumë [*e fortë*] (= *e egër*).

---

<sup>176</sup> Do të operojmë me të njëjtat koncepte, terma të semanticës leksikore për gabimet leksikore, si në analizat dhe interpretimet e thënies, te kapitulli për të folurit.

- (13) Mua më pëlqen se ai i [*kafshon*] (= *sulmon*) njerëzit e këqij.
- (14) Mua më pëlqen se ai [*nuk kafshon*] (= *sulmon*) njerëzit e mirë.
- (15) Prandaj mua më pëlqen shumë kjo *dëshirë* (= *ky profesion*).
- (16) Mua më pëlqejnë kotelet. Kotelet janë shumë [*të buta*] (= *të vogla, jo të egra*).
- (17) Libri. *Kjo* [*lëndë*] më pëlqen të flasim. (= *librat, leximi etj*)
- (18) Mua më pëlqen lënda e gjuhës shqipe se [*na mëson trurin*]. (= *na zhvillon mendjen*)
- (19) Mua më pëlqen gjuha *sepse* [*është e mirë*]. (= *është lëndë e bukur, që të tërheq*)
- (20) Ajo bën [*gallata*] (= *humor*) me mua .
- (21) [Unë *do të kisha*] (*dua të kem*) një mik të ngushtë sepse kur [*mua më ikin*] (*shokët largohen a shpërndahen*) shokët unë nuk kam me cilin të luaj dhe unë e gjej mikun e ngushtë dhe unë i them a [*do të më fusësh edhe mua në lojë*] dhe [*ai më thotë që po futu edhe ti në lojë*]. (= *u kërkoj atyre të luaj me ta në lojën e tyre dhe ata më pranojnë*).
- (22) Matematika është shumë *e ushtrueshme*. [= është praktike, zbatuese]
- (23) Atje *u bënë* [= u hodhën] dhe fishekzjarrë.

### Kl. 3

- (1) Është shok *sepse* [*zbatojmë*] mendimet tona. (= *kemi të njëjtat mendime*)
- (2) Matematika ka shumë [*numra të bukur*]. (*veprime interesante*)
- (3) Me të e [*fillova miqësinë*] e parë. (= *ajo ishte mikja ime e parë*)
- (4) Ajo [*është mike e ngushtë deri kur të bëhemi të rritura*]. (= *do të jetë gjithmonë mikja ime e ngushtë*)
- (5) Gjëja që më pëlqen më shumë në ditëlindjen time është torta të cilën [*e marr*] (= *e porosis, e përgatis, i vendos figurën e...*) gjithmonë me ekipin tim të dashur, Barcelonën.
- (6) Ajo ditë [*ishte më e bukura në botë*]. (= *ishte dita më e bukur e jetës sime*)

- (7) *Shokët kur vinë [më blejnë] (= më sjellin) dhurata.*
- (8) *[Ajo ka shumë sjellje të mirë] me mua. (= sillet mirë)*
- (9) *Sepse miqësia [është shumë e madhe] (= është shumë e rëndësishme) dhe pa miqësinë nuk mund të jesh i lumtur.*
- (10) *Se ai është miku im dhe [nuk është më tallës]. (= nuk tallet më)*
- (11) *Unë kam [një që] quhet Andi. (= kam një shok)*
- (12) *Përkëdhelitë e gjyshit [më bëjnë të bëhem] shumë i lumtur. (= Përkëdhelitë e gjyshit më bëjnë të ndihem shumë i lumtur.)*
- (13) *Miqësia për mua [është një mik i rrallë]. (= do të thotë të kesh një mik të rrallë, është një gjë e rrallë)*
- (14) *Unë [gëzohem shumë] me të. (= kënaqem, argëtohem)*
- (15) *Me pëlqen [loja e aktorit] (= aktrimi) kur shoh filma për fëmijë.*
- (16) *[Anglishtja e ka zërin të bukur]. (= ka shqiptim melodioz)*
- (17) *Ata i mbushin sytë me lot [nga të qeshurat e fëmijëve]. (= gëzohen kur jemi të qeshur, të lumtur)*
- (18) *Edhe unë kam një [miqësi]. (= mik) [Në miqësinë] (me miqtë e mi) time kemi vendosur edhe rregulla.*
- (19) *[Flokët i ka mesatare]. (= nuk i ka shumë të gjatë)*
- (20) *Sepse [në miqësi mëson] shumë gjëra. (= miqtë të mësojnë shumë gjëra)*

#### **Kl.4**

- (1) *Torta ishte shumë e mirë, [sikur të lëpije gishtat]. (= për të lëpirë gishtat - shumë e shijshme)*
- (2) *Në liqen [notojnë] (= vozitin varka).*
- (3) *[Ka sjellje të mirë]. (= sillet mirë)*
- (4) *Në shtëpinë tonë [ka shumë atmosferë për vitin e ri]. (= ndjehet atmosfera e Vitit të Ri)*

- (5) Kur të rritem unë dëshiroj të bëhem arkitekt pasi ky profesion [përfshin] (= ka të bëjë me) pikturën dhe skicat.
- (6) Unë [dëshiroj të shëroj] fëmijët që kanë nevojë për shërim. (= të mjekoj...)
- (7) Por [që ta arrij] këtë profesion [më duhet shumë punë]. (= që të ushtroj këtë profesion më duhet të mësoj shumë....të punoj shumë.....)
- (8) Miqësia [s'është veç lumturi sepse ndonjëherë mund të hidhërohesh. ] (= në miqësi ka ditë të lumtura por edhe të hidhura, mund të lumturohesh por edhe të zhgënjehesh....)
- (9) Miqësia [nuk është të të japin por edhe të japësh]. (= miqësi do të thotë të marrësh dhe të japësh)
- (10) Miqësia [të ndihmon] (= të gjendet pranë) gjithmonë në jetë.
- (11) Mua për vit të ri më pëlqen që të më dhurojnë [një majmun] (= qen) që nuk rritet shumë ose [majmun] (= qen) [me racë] (= të racës) çiuaua.
- (12) Unë këtë festë [mezi e pres]. (= me padurim)
- (13) Këtë vit unë [kam dëshirë për dhuratë] (= dëshiroj të më dhurojnë) një veshje të bukur.
- (14) Mua [do të më dhurojnë] (= më dhurojnë, më sjellin) shumë [dhurata në ditëlindje]. (= për ditëlindje)
- (15) Kur [kam marrë detyra] (= mësuesja na jep detyra...) të vështira në shtëpi, ai më ndihmon që t'i bëj.
- (16) Ne jemi një familje e respektueshme [por] (= dhe ) edhe e lumtur. [Unë dhe pjesëtarët e tjerë shkojmë shumë]. (= ne shkojmë shumë mirë me njëri-tjetrin)
- (17) Unë dua t'i ngaj mamit sepse është shumë e dashur dhe [shumë punëtore në punët e vështira]. (= në çdo punë sado e vështirë të jetë ajo)
- (18) Për mua është personi më i mirë [nga e gjithë bota]. (= ndër gjithë të tjerët)

- (19) [Edhe kur të rritem nuk do ta harroj mamin dhe do t'i kujtoj mësimet e saj.] (  
= edhe kur të rritem do t'i kujtoj mësimet e nënës time)

#### Kl. 5

- (1) Miqtë [të] duhen shumë. (= Miqtë të nevojiten në çdo çast)
- (2) Miqësia është diçka që [mban sekrete]. (= ruan sekretet)
- (3) Miqësia është [vendi ku ti argëtohesh] më shumë. (=miqtë janë personat me të cilët argëtohesh më shumë).
- (4) [Me miqësi] ti [mund të krijosh] shumë aktivitete. (=me miqtë mund të kryesh....)
- (5) Singëriteti, kushti më i rëndësishëm, [është e detyrueshme të jesh i singërtë]. (= duhet të jesh i singërtë në miqësi)
- (6) Disa njerëz në vendin tonë nuk e [ndjejnë miqësinë]. (ka nga ata njerëz që nuk dinë të bëjnë miq)
- (7) Unë dua të ndihmoj të gjithë fëmijët, me [nivel të ulët mësimor]. (=që janë dobët në mësim)
- (8) Unë dua që të gjithë [fëmijët me nivele të ulta] ta kuptojnë shpjegimin tim. (= që kanë vështirësi a mangësi në mësim)
- (9) Miqësia është ajo që të gjendet pranë me [vendime të vështira].(= miqtë.....të gjenden pranë .....në ditë të vështira)
- (10) Tani [talenti im është përmirësuar] dhe unë mund të bëj piktura më të vështira. (= jam përmirësuar në pikturë)
- (11) Juristët [kanë punuar shumë për shtetin tonë]. (= juristët punojnë shumë për të respektuar drejtësinë në vendin tonë)
- (12) Unë dua të bëhem doktor sepse dua [të ndihmoj njerëzit që të rrojnë sa më shumë].(= që të kenë jetëgjatësi e shëndet)

- (13) Unë dua të bëhem futbollist, sepse futbolla është [*një profesion që të stërvit*] (= *sepse me këtë lojë stërvitesh shumë*) dhe mua më pëlqen stërvitja.
- (14) Të siguron të ardhura dhe [*kam filluar punën për ta realizuar këtë gjë*]. (= dhe *kam filluar të mendoj seriozisht për këtë profesion*)
- (15) Shpresoj se në të ardhmen [*të arrij ëndrrën time*]. (= *shpresoj që në të ardhmen të realizoj ëndrrën time*)
- (16) Ndërsa mua më pëlqen [*të futem për muzikë*] sepse është bukur [*t'i biesh*] ndonjë instrumenti. (= *të ndjek mësimet në shkollën e muzikës*) dhe (= *të luash në ndonjë instrument*)
- (17) *Këtë profesion unë [dua ta kem trashëgimi] nga profesioni i gjyshes sime. (këtë profesion ka pasur dhe gjyshja ime ....)*
- (18) Gjithashtu më pëlqen [*të futem dhe për letërsi*] sepse më pëlqen të shkruaj libra. (= *të ndjek studimet për letërsi*)
- (19) Të qenit një doktor është [*profesioni më i denjë*] për mua. (= *më pëlqen shumë të bëhem doktor*)

### 3.6.2 Gabimet semantike

Në lidhjet sintagmatike shprehen raportet kuptimore dhe nocionore (intuita semantike) brenda një sintagme, dhe midis disa sintagmave e fjalive të ndryshme. Lidhjet sintagmatike, kufizohen nga: 1. Tipologjia dhe struktura sintaksore e një gjuhe; 2. Situata ligjërimore; 3. Nga struktura e kuptimeve leksikore; 4. Vlerat stilistike apo konotacioni i fjalëve<sup>177</sup>.

Në varësi të natyrës së këtyre lidhjeve, kufizimeve të ndryshme të tyre, mund të përvijohen gabime të ndryshme semantike<sup>178</sup>. *të tilla si: mungesa e koherencës semantike (mungesa e artikulimit midis thënieve lidhur me lidhëzat bashkërenditëse a nënrenditëse), mungesa e koherencës sintaksore: mungesa e koherencës kohore, mosrespektimi i akordimit të kohëve dhe mënyrave, etj.* Shembujt e mëposhtëm pasqyrojnë gabime të ndryshme semantike.

<sup>177</sup> R. Memushaj (2006) Hyrje në Gjuhësi, Botimet Toena, f.161.

<sup>178</sup> Do të operojmë me të njëjtat koncepte, terma të semantikës leksikore për gabimet semantike, si në analizat dhe interpretimet e thënieve, te kapitulli për të folurit.

## Kl. 2.

- (1) Kur të rritem dua të bëhem doktoreshë fëmijësh. [= mjek peditër]
- (2) Unë [e desha] shumë ditëlindjen time. (= U kënaqa shumë në ditëlindjen time)
- (3) Ajo vishet bukur sepse [ka vëlla të vogël]. (= Është vajzë e vetme me një vëlla të vogël)
- (4) Balerina është [elegante]. Dhe mami [më humb kot] në shtëpi. (= unë humb kohë në shtëpi) ose (= duhet ta praktikoj vallëzimin)
- (5) Ajo [e ka shumë të bukur veshjen] (= vishet bukur).
- (6) Mua më pëlqen kjo kafshë sepse unë mund të luaj në lëndina [gjë që më macen zor se e bëj] (=ndërsa me macen është e vështirë të luash atje).
- (7) Lënda që mua më pëlqen më shumë është fizikultura. Mua më pëlqen kjo lëndë sepse [më bën më të gjatë].(=të zgjat)
- (8) Mua më pëlqen sepse ka [mësim shumë të bukur].(= mësim e njohuri interesante)
- (9) [Kjo] (= kjo lëndë, apo matematika) më ka pëlqyer sepse doja të bëhesha njeri i zoti dhe i ditur [në matematikë]. (=dua të jem i zoti në këtë lëndë)
- (10) Mua më pëlqen më shumë qeni sepse [më qëndron besnik] (= është besnik).
- (11) Ai [është për gara] (= bën gara) me biçikletë edhe bën shumë gjëra të tjera.
- (12) Mua më pëlqen [lënda edukatë] (= edukata apo lënda e edukatës) sepse të mëson [të veprosh shumë mirë me njerëzit] (= të sillesh ).
- (13) [Zemra e tij ishte shumë e mirë dhe zemërgjerë].(= është njeri i mirë dhe zemërgjerë)
- (14) Mami im është [e dashur për mua]. (= e dashur me mua).
- (15) Kur të rritem dua të bëhem pilot garash [dhe që të bëhem futbollist].( = por edhe futbollist)
- (16) Mua [më bënë me tortë] (= më sollën).

- (17) [I kënduam] ditëlindjes. (= Kënduam këngën e ditëlindjes)
- (18) Më shumë do të ndihmoj [fëmijët e dobët] (= fëmijët në nevojë) siç na ka mësuar mësuesja.

### Kl.3

- (1) Në [familjen] tonë [festa] e Vitit të Ri [festohet] gjithmonë në [familje]. (= shtëpi)
- (2) Ajo nuk është e bukur shumë **por** [pak e bukur është]. (= nuk është shumë e bukur)
- (3) Macja është e [keqe për vajzat] por [për djemtë jo]. (= Macja i afrohet më shumë vajzave sesa djemve)
- (4) Në miqësi njerëzit [janë më të hapur], në miqësi njerëzit [tregojnë edukatën] e tyre. Atje [argëtohen]. (=të çiltër, = tregojnë sesi duhet të sillen, =kënaqen)
- (5) [Shoqja ime më e ngushtë duhet të ishte mikeshë për mua] **sepse** [ajo duhet shumë gazmore]. (= një shoqe e ngushtë do të quhej mikeshë nëse ajo është shumë gazmore).
- (6) Miqësia [na ndihmon për njohuritë e njeriut]. (= na hap horizontin)
- (7) Sepse me [miqësinë marrim dijet tona]. (= Prej miqve mësojmë shumë)
- (8) Sepse me miqësinë na [zhvillohet më shumë truri]. (= mësojmë shumë prej tyre, bëhemi më të ditur)
- (9) Mëson shumë në shkollë dhe [ndonjëherë vjen e papërgatitur] në shkollë. (= Mëson rregullisht dhe rrallë vjen e papërgatitur)
- (10) Mamaja ime [është mesatare në gjatësi]. (= ka trup mesatar)
- (11) Mua [më pëlqen macja], për kafshë shtëpiake. (= nga kafshët shtëpiake)
- (12) [Aty janë] dhe kapëset e mia të flokëve mbi tavolinën e punës. (= kapëset e mia të flokëve ndodhen në tavolinën e punës)
- (13) [Ne kur të rritemi] duhet [të bëhemi kuzhinier] sepse [na pëlqen kuzhina]. (= më pëlqen të bëhem kuzhinier, sepse më pëlqen gatimi).

- (14) Xhoni është [*shoku im i preferuar*] dhe [*jo i shokëve të tjerë*]. (*vetëm unë e kam shok*).
- (15) Mua më pëlqen shumë Kristi,  *Kurse shokëve të mi [dhe t'i thonit]* nuk i pëlqen. (= *por jo shokëve të mi*)
- (16) Dhe [*ne i duam*] shumë kur [*jemi dhe larg tyre*]. (= *I duam më shumë kur jemi larg tyre*)
- (17) Kristi **sepse** është i mirë, i sjellshëm dhe [*shumë lexues*]. (= *lexon shumë*) Dhe nuk thotë [*llafe të pista*]. (= *nuk ka fjalor të ulët*)
- (18) Një mike e ngushtë për mua [*do të jetë*] (= *është Alisja*), sepse ajo është shumë e sjellshme dhe e edukuar, [*ka fjalë të ëmbla*] (= *është gojëmbël*) dhe [*mban sekretet*]. (= *ruan sekretet gjithmonë*)

#### **Kl. 4**

- (1) Këtë profesion nuk e ndërroj [*me asnjë tjetër profesion*] (= *me asnjë profesion tjetër*), **sepse** [*të bën ta kesh jetën të bukur*]. (= *Është profesion i bukur*)
- (2) Futbolli për mua [*ka qenë në gjak që i vogël*]. (= *E kam pasur ëndërr.*)
- (3) Unë kam një shok të ngushtë Marinin **sepse** ai është i gjatë sa unë dhe [*mbiemrin e mamit e të babit i kemi njëlloj*]. (= *mbajmë, kemi të njëjtin mbiemër*)
- (4) Unë në të ardhmen do të bëhem arkitekt **sepse** mua më pëlqen shumë arkitektura dhe vizatimi **sepse** ato [*janë dashuria e jetës sime*]. (= *ëndërra dhe pasioni im*)
- (5) Këtë profesion nuk e ndërroj me asnjë tjetër profesion **sepse** [*të bën ta kesh jetën*] të bukur. (= *nuk e ndërroj këtë profesion me asnjë tjetër sepse të siguron një jetë të mirë e të lumtur*)
- (6) Mua më pëlqen të vizatoj dhe kjo [*ma bën profesionin*] akoma më të bukur për mua . (= *më shton dëshirën për këtë profesion*).

- (7) [*Pa lejen e prindërve unë nuk duhet të bëhem mësuese*]. (= duhet të marr mendimin e prindërve për t'u bërë mësuese.)
- (8) [*Gjithashtu natyra ka shumë lloj kafshësh të bukura*]. Nëna natyrë [*ka liqene*] shumë të bukura. Natyra [*ka shumë pyje*]. (= në natyrë gjenden, hasen etj.)
- (9) Dhe kur [*po ikja*] (= kur po largohesha) për në shtëpi [*do të më marrë malli*] (=do të më merrte malli) shumë për liqenin.
- (10) Çdo njeriu [*i duhet*] (= ka nevojë për miqësinë) miqësia sepse ajo është e rëndësishme.
- (11) Sepse kur zë miqësi [*nuk je i vetëm*], sepse [*shokët dhe shoqet që zë janë të mirë me ty dhe të ndihmojnë gjithmonë kur je në problem*]. (= nuk ndjehesh kurrë vetëm...), sepse (= ke pranë shokët e shoqet që të gjenden pranë kur je në hall).
- (12) Çdo [*gjë e gjallë në jetë*] (= çdonjëri) duhet të ketë miqësi, sepse [*po s'pati një mik do të ndihet i vetmuar*]. (= sepse pa miq ndjehesh i vetmuar)
- (13) Për mua dhe [*shokët e mi te lagja*] (= shokët e lagjes) miqësia është ndjenja e mirë (= ndjesi pozitive, ndjenjë e ngrohtë, etj) kur [*rri në shtëpitë e shokëve*] (=kur je pranë shokëve)etj.
- (14) [*Çdo fëmijë*] (= me çdo fëmijë që ....) që vjen në klasën tonë unë miqësohem me të. [*Si një ditë u njoha me një djalë në plazh*]. (= sikurse një ditë u njoha me një shok në plazh)
- (15) [*Me të kaloj kohën e lirë dhe bëj shumë shokë*]. (= me miqtë kaloj kohën e lirë) dhe (= njoh shumë shokë të rinj).

### **K1.5**

- (1) [*Një kënaqësi të veçantë ndjeva për vete*]. (= ndjeva në vetvete një kënaqësi të veçantë)

- (2) *[Nëse ti gënjen nuk mund të jesh mik i mirë, nëse ti e bën këtë gjë]. (=po gënjeve s'mund të bësh miq)*
- (3) Nuk duhet *[të zësh besë]* (= të besosh verbërisht) e *[të mos ta mbash]* (= ta ruash besimin).
- (4) Miqësia e vërtetë është ajo *[që me të kaloj kohët e bukura, kohët e vështira].(= që më gjendet pranë në çdo moment).*
- (5) *[Më pëlqen një pemë e bukur, por nuk e kam]. (= do doja të kisha një pemë që ta zbukuroja)*
- (6) *[Ka sjellje të mirë]. (= sillet mire)*
- (7) Midis tyre *[erdhi]* (= ishte) dhe një kitarë të cilën unë e kisha pasion.
- (8) *[Një laps dhe një fletë mund të shpallin fantazinë]. (= fantazia shpaloset edhe përmes vizatimit)*
- (9) Imagjinata kurrë nuk duhet t'i mungojë një inxhinieri, sepse *[pa imagjinatë nuk do të arrish parqe, shkolla dhe ndërtesat e bukura]. (=sepse ajo të ndihmon për realizuar vepra të bukura)*
- (10) Kur prindërit e mi vunë re se unë *[kisha për talent pikturën]* (= kisha talent) ata më regjistruan në një *[kurs piktoreje]* (= kurs pikturë).
- (11) Ky profesion *[duhet të jetë i duhur]* (= mund të jetë, është) për mua.
- (12) Futbolli është *[një lojë e ndjekur]* (= që ndiqet) nga e gjithë bota.
- (13) *[Futbolli është loja ime e zemrës]* (= është loja ime e preferuar) dhe do ta kem gjithmonë në zemër. (= do të jetë gjithmonë e tillë)
- (14) Unë dëshiroj të bëhem kur të rritem doktor, sepse *[unë jam përgatitur për këtë punë]* (= kam prirje për këtë profesion).
- (15) Po ashtu dhe unë jam pak e zonja. (=jam e zonja, kam pak prirje)

- (16) Me një fjalë miqësia është *lulja e jetës* që [*na e zbukuron e na e rrit jetën*]!(=*na e zbukuron dhe na e shton jetën*)
- (17) [Është *e preferuara ime e botës.* ] (= *festa ime më e preferuar* )
- (18) Unë zgjedha piktorin sepse [*nuk është e rrezikshme.*]. (= *se është profesion i bukur dhe i rehatshëm.*)

### **Përfundime**

Analiza leksiko-semantike e fjalive dhe përshkrimi i tipologjisë së gabimeve leksikore dhe kuptimore te esetë e nxënësve 8-11 vjeç na çon në disa përfundime.

- Përftimi I kuptimit të një formulimi gjuhësor, fjalie, realizohet, *së pari*, nga niveli i zotërimit dhe përdorimit të saktë të rregullave gramatikore në funksion të organizmit të njësive leksikore, në lidhje me njëra-tjetrën. Pra, kuptimi që bart e përçon një formulim gjuhësor varet nga bashkëveprimi i njëkohshëm i aspektit gramatikor me atë leksikor.
- *Së dyti*, zotërimi dhe përdorimi i njohurive leksikore luan rol të rëndësishëm në dy aspekte: përzgjedhje dhe kombinim. Përftimi i kuptimit, realizohet kështu nga aftësia për të përzgjedhur në aksin paradigmatic fjalën a kuptimin e duhur të një fjale, dhe nga aftësia për ta kombinuar saktë dhe në mënyrë të përshtatur atë me njësitë e tjera leksikore, në aksin sintagmatik. Pra, ky kombinim i nënshtrohet saktësisë gramatikore dhe qartësisë kuptimore.
- *Së treti*, analiza leksiko-semantike e këtyre fjalive zbulon një aspekt tjetër mjaft të rëndësishëm, që duhet marrë ngaherë në konsideratë, sidomos nga mësuesit teksa korrigjojnë dhe vlerësojnë shkrimet e nxënësve: çfarë do të kuptojnë me konceptin e *gabimit* dhe çfarë kriteresh përdorin ato për të gjykuar e vlerësuar një *gabim* në një formulim gjuhësor. Kjo do të thotë se në analizën dhe vlerësimin e prodhimeve gjuhësore të nxënësve të kësaj grupmoshe, në detyra e ushtrime, punët me shkrim, duhet marrë në konsideratë edhe aspekti semantik, (e jo vetëm drejtshkrimor e gramatikor).
- *Së katërti*, kjo kërkon domosdo një mënyrë tjetër të konceptimit të këtij vlerësimi nga mësuesit, duke u mbështetur mbi të gjitha te: mjetet gjuhësore (leksikore) që përzgjedh nxënësi për të formuluar një mendim, ide, përjetim, gjykim etj., lidhjet kuptimore të njësive leksikore dhe natyrën e këtyre lidhjeve në një fjali a formulim të dhënë gjuhësor, kuptimet që përftohen nga kombinimet e reja dhe të pahasura më parë të shqyrtuara e analizuara në kontekstin e tekstit të shkruar, etj.
- Gjithashtu vlen për t'u theksuar se në këto vlerësime, mësuesi duhet të udhëhiqet nga disa kritere psikolinguistike që kanë të bëjnë me veçoritë e zhvillimit psiko-emocional, mendor e konjitiv të kësaj grupmoshe dhe që luajnë rol mjaft të

rëndësishëm në saktësinë dhe qartësinë e këtyre formulimeve. Pra, përmbajtja e një formulimi gjuhësor, qoftë fjali, qoftë thënie, duhet analizuar e vlerësuar në përputhje me moshën e nxënësit, kapacitetin e tij gjuhësor, mendor e konjitiv, të cilat, të marra së bashku na ndihmojnë për një vlerësim sa më të drejtë e objektiv të tyre. Këto kritere të natyrës psikolinguistike duhet të funksionojnë në të gjitha aspektet dhe përbërësit e procesit të mësimit dhe të nxënies e gjuhës në shkollë, e sidomos në këtë grupmoshë.

- Ky kriter i paraprin një parim jo vetëm didaktik e gjuhësor, por edhe psiko-pedagogjik. Kështu, në “skenën dhe prapaskenën” e kuptimit të çdo formulimi qëndron një pyetje mjaft domethënëse që i referohet zbulimit të tij: *Çfarë ka dashur të thotë me këtë fjali, formulim apo thënie nxënësi?* Pikërisht njohja dhe marrja në konsideratë e treguesve të mësipërm të natyrës gjuhësore, mendore e konjitive të kësaj grupmoshe na mundëson kuptimin e vërtetë apo të qartë dhe na e lehtëson barrën e vlerësimit të tij. Në këtë mënyrë mësuesit nuk do të nxitohen dhe madje gabohen në këto vlerësime jo bindëse për nxënësin, madje ndonjëherë të pasakta dhe të pamotivueshme, pasi para se të gjykojnë mbi këto formulime do të duhet të mendojnë e reflektojnë, të kërkojnë motivet, arsyet e shkaqet e një kuptimi të pahasur a të padëgjuar më parë, ndoshta edhe të pazakontë për të.
- Në aspektin didaktik, për të arritur një përmirësim dhe përfundim sa më të saktë dhe të qartë të kuptimit të fjalive duhet t’i referohemi kontekstit, situatës dhe qëllimit të temës dhe natyrës së shkrimit. Kjo mundësohet edhe nga përdorimi i teknikave efikase të shkrimit, si: rishkrimi, riformulimi, vetëredaktimi apo vetëkorrektimi i fjalisë nga shkruesi apo prodhuesi i saj, nxënësi. Në këtë mënyrë nxënësi mund të reflektojë mbi pasaktësitë, paqartësitë dhe gabimet e tij në këto fjali apo në tekstin e shkruar për t’i përmirësuar dhe për t’i ndryshuar ato.
- Nëse këto aktivitete shkrimore dhe teknika të shkrimit ushtrohen e zbatohen vazhdimisht, nxënësi i moshës shkollore do të mund të formojë jo vetëm vetëdijen mbi gjuhën e shkruar, por gjithashtu të formojë një kompetencë të plotë e të qëndrueshme leksiko-semantikore, niveli i së cilës do të pasqyrohet përmes shprehisë së të shkruarit.

## Kapitulli i katërt

### NDIKIMI I LËNDËVE TË GJUHË-LEXIMIT NË FORMIMIN E SHPREHIVE TË TË FOLURIT DHE TË TË SHKRUARIT

#### 4.1 Lëndët e gjuhë – leximit si përmbajtje mësimore dhe njohuri gjuhësore, letrare dhe joletrare

Në këtë syth do të sqarojmë fillimisht konceptet e *lëndës, tekstit, disiplinës shkollore* dhe marrëdhëniet midis tyre. Koncepti i lëndës<sup>179</sup> mund të shihet në dy aspekte, si: *koncept që i referohet përmbajtjes mësimore dhe që përbën këndvështrimin tonë kryesor dhe si koncept didaktik që i referohet një teksti dhe një disipline shkollore.*

Më konkretisht, koncepti i *lëndëve të gjuhë-leximit* në këtë punim i referohet përmbajtjes mësimore që lidhet me fushën e gjuhës dhe fushën e leximit letrar, pra ajo për të cilën shkruajmë e flasim (fushat tematike, njësitë mësimore dhe njohuritë gjuhësore, letrare dhe jo letrare). Të marra së bashku këto përbërës formojnë përmbajtjen e tekstit të gjuhës shqipe, si një *dije shkollore* në kuadrin e disiplinave të tjera që zhvillohen në Ciklin e Ulët të sistemit 9 – vjeçar.

Ndaj, kur i referohemi në titull “lëndëve të gjuhë-leximit” nuk kemi parasysh emërtimin e librit a tekstit, apo disiplinës shkollore, por *fragmentet* e tekstit të gjuhës dhe të leximit letrar si *tekste* që bëhen objekt hulumtimi për qëllime konkrete në punimin tonë.

Nga ana tjetër, vetë *teksti*<sup>180</sup> është një material lëndor i cili hartohet dhe botohet mbi një program mësimore dhe si një libër që vihet në shërbim të nxënësve të grupmohave të ndryshme shkollore. Ky libër dhe ky tekst me përmbajtjen e tij mësimore mbulon një *disiplinë të caktuar shkollore* apo *dije shkollore* që përfshihet në kurrikulën shkollore.

Teksti i gjuhës shqipe për klasat e Ciklit të Ulët të sistemit 9 - vjeçar përbëhet nga dy lëndë kryesore: lënda gjuhësore, që ka të bëjë me njohuritë nga gjuha shqipe, sistemi gjuhësor, rregullat e organizmit të njësive gjuhësore etj, dhe nga lënda e leximit letrar, ku përfshihen tekste dhe fragmente tekstesh të ndryshme letrare dhe jo letrare.

Konkretisht, lënda gjuhësore dhe lënda letrare e joletrare në këto tekste paraqitet në mënyrë të ndërthurur dhe në funksion të njëra-tjetrës, duke respektuar kështu edhe një nga parimet didaktike të pasqyruara në kurrikulën e lëndës së gjuhës

---

<sup>179</sup> Duhet të sqarojmë se lënda si koncept përmbajtësor nuk mund të njëjtësohet dhe barazohet me konceptin e tekstit apo me atë dijes shkollore. Kuptimi i këtij koncepti e termi varion nga konteksti përdorimor dhe qëllimi i këtij përdorimi. Në këtë punim koncepti i lëndës i referohet përmbajtjes mësimore, e cila në vetvete ka të bëjë me temat e njësitë mësimore. Këto tema e njësi pasqyrojnë një gamë të gjerë njohurish nga fushat diturore që pasqyrohen dhe synohen në programin dhe planin mësimor përkatës, si pjesë përbërëse e dokumentacionit shkollor dhe kurrikulës shkollore.

<sup>180</sup> Duhet sqaruar se koncepti i tekstit në këtë punim i referohet dy kuptimeve të ndryshme: teksti si një libër mësimor, tekst shkollor, (gjuha shqipe 2, 3, 4, 5) dhe teksti si një fragment gjuhësor, letrar e jo letrar (copëzat e teksteve a tekstet e plota brenda tekstit mësimor, ose cooteksti).

shqipe: *mësimi i gjuhës shqipe përmes programeve dhe teksteve përkatëse, të respektojë parimin e integritit të gjuhës me leximin letrar*<sup>181</sup>. Edhe programet e gjuhës shqipe janë ndërtuar mbi bazën e parimit të integritit (brenda lëndës dhe ndër-lëndor) dhe të parimit të rimarrjes së njohurive, duke i zgjeruar dhe thelluar ato, si dhe të parimit linear.<sup>182</sup>

*Tekstet mësimor*, që mbulojnë dhe pasqyrojnë përmbajtjen mësimore në një fushë të caktuar diturore, luajnë një rol mjaft të rëndësishëm në formimin e nxënësve. Tekstet mësimore të gjuhës shqipe janë të ndërtuar sipas një konceptimi të qartë, i cili synon mësimin dhe nxënien sa më funksionale të njohurive gjuhësore, në shërbim të të cilave vihen dhe ato letrare. Edhe Kurrikula e Re e Arsimit Bazë është e organizuar në *fusha të nxëni*, dhe jo në *lëndë*, ndryshe nga ç’pasqyrohej në kurrikulën tradicionale.

Përmes tekstit të gjuhës shqipe vihen në shërbim të nxënësve njohuri që lidhen jo vetëm me gjuhën amtare, por mbi të gjitha me fusha të ndryshme të dijes njerëzore, e kryesisht me ato letrare dhe jo letrare.

Fragmentet e teksteve të leximit letrar, të gjinive e zhanreve të ndryshme letrare e jo letrare, u përcillen nxënësve me një gjuhë sa më të përzgjedhur e të përshtatur, sipas llojit të këtyre teksteve, tematikës së tyre, por edhe grupmoshës së nxënësve të ciklit fillor. Në këtë mënyrë nxënësi rritet e pasurohet gjuhësisht, ndeshet me përvoja të reja jetësore, që ofrojnë temat dhe subjektet e fragmenteve letrare e jo letrare, me fjalë, shprehje, regjistra e ligjërime të ndryshme gjatë dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit të tyre.

Kjo lëndë që gatitet me shumë kujdes nga hartuesit e tekstit (një staf i tërë specialistësh përkatës) kalon në “makinerinë e mësimdhënësit”, ku përpunohet dhe përshtatet sa më mirë e në mënyrë funksionale në shërbim të të nxënësve të këtyre njohurive, zotësive (kompetencave) dhe shprehive gjuhësore e komunikuese të nxënësve të ndryshme shkollore.

#### **4.2 Ndikimi dhe roli i lëndëve të gjuhë – leximit në formimin e zotësive (kompetencave) dhe shprehive gjuhësore komunikuese**

Herët, që në klasën I-rë të Ciklit Fillor, nxënësit ushtrojnë shkathtësi e aftësi që kanë të bëjnë me mësimin dhe të nxënësve të gjuhës qoftë të folur, qoftë të shkruar.

Këto shkathtësi e aftësi nuk ushtrohen në mënyrë të rastësishme dhe të paprogramuar. Përkundrazi, ato organizohen dhe kultivohen duke u bazuar në synime e objektiva konkrete mësimore, përmes linjave e rubrikave të caktuara didaktike dhe aktivitete e veprimtari mësimore gjatë procesit të mësimin dhe të nxënësve të gjuhës shqipe.

Në këtë mënyrë, e gjithë puna për të ushtruar e kultivuar aftësi e shprehje gjuhësore e komunikuese është e ndërtuar mbi programin mësimor, i cili, gjithashtu,

<sup>181</sup> Mimoza Gjokutaj, Didaktikë e gjuhës shqipe. SHBLU. Tiranë 2009, f. 36.

<sup>182</sup> IZHA, Programe lëndore, Lënda: Gjuhë shqipe, klasa 1-9, Draft, Tiranë, 2012. Marrë në: <http://ëëë.izha.edu.al>

është i detajuar për të të arritur qëllime e pritshmëri specifike që i referohen drejtpërdrejt formimit të plotë e të qëndrueshëm gjuhësor të kësaj grupmoshe.

Në programet mësimore të gjuhës shqipe citohen shprehimisht si synime qendrore: *Mësimi i gjuhës shqipe në arsimin bazë synon që nxënësit: të zhvillojnë aftësitë për të folur, dëgjuar, lexuar dhe shkruar tekste të llojeve të ndryshme letrare dhe joletrare, tekste të shtypura dhe elektronike, si dhe të kultivojnë nëpërmjet këtyre teksteve mendimin kritik e krijues; të gjejnë, krahasojnë, analizojnë e vlerësojnë informacione nga tekste të ndryshme, t'i përshtatin ato me qëllime dhe audiencë të caktuara, si dhe t'i integrojnë ato me përvojat e tyre; të zotërojnë njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet e duhura rreth sistemit gjuhësor të shqipes, të cilat do t'u mundësojnë të marrin pjesë suksesshëm në jetën e përditshme*<sup>183</sup>.

Këto objektiva zbulojnë dhe natyrën e konceptimit, formës dhe përmbajtjes së këtyre programeve, si edhe të filozofisë së mësimdhënies, të cilat, në krahasim me ato të viteve '95 e më parë, pasqyrojnë një konceptim bashkëkohor në raport dhe koherencë me përmbajtjen, formën, qëllimet dhe kërkesat e shkollës evropiane e perëndimore.

Gjuha shqipe, si fushë dhe përmbajtje mësimore, është e ndërlidhur ngushtësisht me letërsinë, tekstin dhe llojet e tekstit letrar e jo letrar. Tashmë ajo bën pjesë në fushën e “Gjuhët dhe komunikimi” dhe jo thjesht e kufizuar në fushë të “Gramatikës dhe të njohurive mbi sistemin”. Në këtë kuptim, edhe aparati pedagogjik i këtyre teksteve të marra në hulumtim është i organizuar në funksion të ndërlidhjes së lëndës dhe fushës së gjuhës me atë të leximit letrar (lëndës letrare e joletrare) dhe funksionojnë si një tërësi e vetme.

Ky konceptim didaktik është orientuar edhe në drejtim të pasqyrimin e trajtimit të linjave dhe nënlinjave gjuhësore e komunikuese në këto tekste, të cilat i referohen përkatësisht zotësive (kompetencave) e shprehive gjuhësore e komunikuese. Përmbajtja e rubrikave të tekstit trajton kërkesa e ushtrime të cilat synojnë të nxisin dhe formojnë kompetenca e shprehi të plota gjuhësore e komunikuese. Ato janë konceptuar në bashkëveprim e njëra-tjetrën dhe në funksion të njëra tjetrës, si: të dëgjuarit dhe të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Mbi këtë konceptim didaktik të këtyre teksteve, rubrikave dhe lëndës mësimore të tyre është bazuar dhe konceptimi dhe pritshmëritë e arritjeve të kompetencave kyçe dhe kompetencave të fushë<sup>184</sup>.

---

<sup>183</sup> KURRIKULA KOMBËTARE E ARSIMIT BAZË, PROGRAMI LËNDOR, FUSHA GJUHË SHQIPE DHE LETËRSI, Lënda gjuhë shqipe, klasat 1- 9. Tiranë, 2012, f. 4.

<sup>184</sup> Sqarojmë se kompetencat kyçe kanë të bëjnë me tërësinë e kompetencave të ndryshme që duhen arritur në cdo dije shkollë gjatë procesit mësimor, si: Komunikimi dhe të shprehurit \* Të menduarit \* Të mësuarit për të nxënë \* Kompetenca për jetën, sipërmarrjen dhe mjedisin \* Kompetenca qytetare \* Kompetenca personale \* Kompetenca digjitale. Ndërsa kompetencat e fushës kaun të bëjnë me kompetencat që duhen formuar në një dije të caktuar shkollë apo fushë diturore si në gjuhë, histori, biologji, matematikë etj. Në gjuhë kompetencat e fushës përfshijnë: \* Të dëgjuarit e teksteve të ndryshme \* Të folurit për të komunikuar dhe për të mësuar \* Të lexuarit e teksteve letrare dhe joletrare \* Të shkruarit për qëllime personale dhe funksionale \* Përdorimi i drejtë i gjuhës. (Bazuar në MINISTRIA E ARSIMIT DHE E SPORTIT INSTITUTI I ZHVILLIMIT TË ARSIMIT, Fusha “Gjuhët dhe komunikimi” Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”, Shkalla e parë, e dytë, e tretë dhe e katërt, Tiranë, 2014, www.gov.al, f. 10.

Kompetencat e fushës dhe ato kyçe do të mund të formohen duke u bazuar kryesisht te puna që bën mësuesi me tekstin, përmbajtjen e tij, mënyrën e trajtimit, organizmit dhe zhvillimit të njësive mësimore, rubrikave përkatëse mbi njohuritë gjuhësore e letrare, joletrare, ushtrimet dhe kërkesat që përfshihen në këto rubrika, si edhe në punën e pavarur me nxënësit.

Kështu, në përshkrimin e shkallëve të arritjeve gjuhësore te klasa 2-5 (shkalla 1, 2 dhe shkalla 3, 4) vërehen disa objektiva të përbashkëta të cilat i referohen drejtpërdrejtë formimit të shprehisë së të folurit dhe të të shkruarit, si: - *Të folurit për të komunikuar dhe për të mësuar – Rregullat dhe organizimi i të folurit – Diskutimi dhe bashkëveprimi në grup; - Të shkruarit për qëllime personale dhe funksionale – Shkrimi i dorës – Planifikimi, organizimi, rishikimi dhe redaktimi i të shkruarit – Të shkruarit për qëllime personale – Të shkruarit për qëllime funksionale, si edhe - Përdorimi i drejtë i gjuhës – Sintaksë – Morfologji – Leksikologji dhe semantikë – Drejtshkrim – Fonetikë dhe fonologji*<sup>185</sup>.

Ato vendosen në raportet njohuri dhe shkathtësi, pra njohuritë me zotësitë (kompetencat) e shprehitë gjuhësore e komunikuese. Pritshmëritë dhe arritjet për këto njohuri, zotësi e shprehi pasqyrohen në mënyrë të përshkallëzuar respektivisht nga viti në vit, nga një grupmoshë në tjetrën sipas konceptimit të sistemit arsimor në Shqipëri.

#### **4.3 Tekstet e gjuhës amtare dhe roli i tyre në formimin e fjalorit të grupmoshës 8-11 vjeç**

Tekstet e gjuhës amtare luajnë një rol mjaft të rëndësishëm në formimin dhe pasurimin e fjalorit të kësaj grupmoshe. Fushat tematike që pasqyrohen në to përfshijnë njohuri nga fusha të ndryshme diturore, të cilat përcillen përmes një gjuhe të përzgjedhur në përshtatje me kriteret shkencore, didaktike dhe psikolinguistike. Leksiku i këtyre teksteve, përbërja e tij (fjalë e togje fjalësh), shprehjet e formulimet gjuhësore, regjistrat gjuhësorë, llojet e ligjërimeve vihen në shërbim të formimit gjuhësor të nxënësve të ciklit fillor dhe, në veçanti të formimit leksikor të tyre.

Lënda gjuhësore e letrare e tyre përzgjidhet në mënyrë të kujdesshme me qëllim që nxënësi i kësaj grupmoshe ta kuptojë e ta përdorë saktë e qartë atë në të folur e në të shkruar, në skema të ndryshme komunikimi dhe për qëllime të ndryshme komunikative.

Fjalori i fëmijëve të kësaj grupmoshe do të zgjerohet e pasurohet gradualisht nëse bëhet një punë e kujdesshme dhe e orientuar mirë nga mësuesi, i cili mbështetet jo vetëm në kërkesat dhe synimet e programeve përkatëse mësimore, por edhe në nevojat dhe kërkesat që parashtrohen konkretisht nga niveli i formimit gjuhësor (leksikor) i nxënësve në klasë gjatë procesit mësimor.

---

<sup>185</sup> MINISTERIA E ARSIMIT DHE E SPORTIT INSTITUTI I ZHVILLIMIT TË ARSIMIT, Fusha “Gjuhët dhe komunikimi” Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”, Shkalla e parë, e dytë, e tretë dhe e katërt, Tiranë, 2014, f. 10, www.gov.al, f. 21-25.

Në tekstet e gjuhës shqipe, që kemi përzgjedhur për hulumtim, vërehet prania e rubrikës së fjalorthit, ku përshihen dhe shpjegohen kuptimi a kuptimet e fjalëve e shprehjeve të përfshira në njësinë mësimore të tekstit.

Nga vëzhgimet dhe hulumtimet e bëra në fjalorthët në raport me leksikun e teksteve nga njëra anë dhe fjalorin e nxënësve, nga ana tjetër, dolëm në përfundimin se gjerësia dhe pasuria e këtyre fjalorthëve është e pamjaftueshme në raport me kapacitetin e fjalëve të njohura dhe të përdorura nga nxënësit e kësaj grupmoshe dhe të leksikut të këtyre teksteve.

Nga hulumtimi dhe studimi i fjalorit të tyre në të folur dhe në të shkruar, në kapitujt pararendës u vu re se ekzistonte një raport i zhdrejtë midis fjalorit pasiv dhe atij aktiv.

Pra, fjalori i tyre pasiv ishte më i pasur në njësi e kuptime leksikore në raport me fjalorin aktiv. Në këtë shpërpjesëtim ndikon dhe puna që bëhet me fjalorin e tekstit në raport me fjalorin e nxënësve. Fjalori i nxënësve duhet të pasurohet në koherencë me mësimin dhe të nxënit e fjalorit të teksteve, jo si njësi leksikore të izoluara dhe të mësuara përmendësh, por si njësi leksikore funksionale në akte të ndryshme përdorimore.

Në këtë kuptim, duhet punuar më shumë me fjalorin e këtyre teksteve me qëllim që të përfshihen fjalë e shprehje të reja, të panjohura më parë, në marrëdhënie sinonimike e antonimike, kuptimet e shumta dhe të ndryshme të fjalëve që përftohen gjatë përdorimeve të tyre në kontekste të ndryshme, duke u përdorur konkretisht në ligjërimin e shkruar dhe të folur.

Teksti i gjuhës shqipe, nga pikëpamja e lëndës gjuhësore paraqet një vëllim konceptor të gjerë të njësive e kategorive gjuhësore që shtrihen gradualisht nga viti në vit. Në shërbim të të kuptuarit të tyre sillen shembuj, një pjesë të të cilave merren nga leximi letrar, pra lënda letrare e jo letrare. Këto shembuj jo vetëm bëjnë të mundur kuptimin, ngulitjen dhe përdorimin e saktë të koncepteve gjuhësore e kategorive gramatikore, por shërbejnë edhe për të zgjeruar e pasuruar fjalorin e nxënësve me fjalë e shprehje të reja, sipas gjedheve strukturore të gjuhës shqipe.

Ndaj, mund të pohojmë se puna me leksikun e teksteve duhet mbi të gjitha të mbështetet në një ndërthurje funksionale të lëndës gjuhësore me atë letrare e joletrare, me qëllim që nxënësi jo vetëm të ngulisë e të përdorë saktë e qartë njohuritë gjuhësore të gjuhës shqipe, por edhe të reflektojë gjerësi e pasuri të fjalorit të tij në gjuhën amtare.

#### **4.4 Leksiku i teksteve të gjuhës shqipe, si mjet pasurimi i fjalorit të nxënësve 8-11 vjeç**

Teksti i gjuhës shqipe është materiali bazë shkollor, që ndërtohet mbi parime, kritere të caktuara shkencore gjuhësore, metodike e didaktike. Përmes përmbajtjes së tij (tematike e gjuhësore), synohet të formohen shprehi e kompetenca gjuhësore e komunikative me qëllim që nxënësi të shprehet saktë, qartë e bukur me gojë dhe me shkrim.

Fillimisht nevojitet të kuptuarit e tekstit, që varet nga shumë faktorë, ku më kryesori ka të bëjë me të kuptuarit e leksikut, në gjerësinë dhe pasurinë e tij. Të

kuptuarit e leksikut realizohet mbi të gjitha përmes analizës së tij, sepse “... pa analizën e mjeteve të shprehjes, të cilat janë pjesë ndërtuese të atij teksti, pa i kuptuar mirë fjalët, lidhjet midis tyre, pa i analizuar mirë kuptimisht dhe përdorimisht fjalitë dhe shprehjet e tij, nuk mund të arrihet në një analizë të mirëfilltë<sup>186</sup>”.

Analiza dhe interpretimi i korpusit leksikor të teksteve të gjuhës shqipe që kemi përzgjedhur do të synojë vlerësimin e rolit dhe rëndësisë së tyre në formimin e shprehive të të folurit dhe të të shkruarit te grupmosha (8-11 vjeç), në kuadrin e formimit të tyre gjuhësor.

Duke u orientuar nga ky synimi ne do të përqipemi t’u përgjigjemi këtyre pyetjeve problemore: *A i përmbushin këto tekste kriteret gjuhësore dhe psiko-gjuhësore? A mundësojnë formimin e shprehive e kompetencave gjuhësore e komunikative të synuara? A u ofrojnë tekstet e gjuhës amtare (klasa 2-5) një leksik të gjerë e të pasur nxënësve të kësaj grupmoshe (8-11 vjeç)? A është i kuptueshëm, i përvetësueshëm ky leksik nga nxënësit e kësaj grupmoshe? A pasqyrohet përdorimi i këtij leksiku, gjerësia e pasuria e tij, në ligjërimin e folur dhe të shkruar (dialogë, diskutime dhe në punët me shkrim) të nxënësve?*

*Gjerësia dhe pasuria e leksikut të tekstit nuk varet vetëm nga numri i leksemave, shtrirja dhe denduria e përdorimit të tyre brenda tekstit dhe nga teksti në tekst, por edhe nga zgjedhjet e këtyre njësive, lidhjet e tyre kuptimore, aktivizimi i tyre në rrjete e fusha leksikore, e semantike, kontekstet përdorimore etj. Gjerësia dhe pasuria e tij varet edhe nga veçoritë e të menduarit të kësaj grupmoshe, veprimet e forma të ndryshme të tij (krahasimi, analiza, sinteza, gjykimi dhe arsyetimi) si edhe përvojat konjitive, të cilat pasqyrohen nëpërmjet shprehive të të folurit dhe të të shkruarit në ligjërimet të ndryshme. Fëmija do të arrijë t’i ketë të përvijuara këto veprime mendore ose forma të mendimit, nëse edhe gjuhësisht do të jetë i aftë t’i formësojë ato<sup>187</sup>.*

#### **4.5 Mjete e mënyra të ndryshme të pasurimit të leksikut në tekstet e gjuhës shqipe 2-5**

Fëmija, njohjen mbi botën, në një fazë të hershme të zhvillimit të tij, e ndërton dhe e pasqyron nëpërmjet gjuhës, fillimisht duke përdorur njësi leksikore, të tilla si: emra, mbiemra, folje, përemra, ndajfolje<sup>188</sup>, të cilat zgjerohen e pasurohen me rritjen në moshë. Nga pikëpamja e zhvillimit mendor fëmija e grupmoshës 8-11 vjeç karakterizohet nga të menduarit konkret dhe abstrakt.

Nga pikëpamja gjuhësore të menduarit konkret dhe abstrakt në këtë grupmoshë pasqyrohet, ndër të tjera, në dy përbërës leksikorë: *kuptimi konkret dhe i*

<sup>186</sup> Abdulla Ballhysa, *Akad. Jani Thomai për analizën leksikologjike të tekstit*. Marrë nga KONFERENCA SHKENCORE “AKADEMIKU JANI THOMAI NË 75- VJETORIN E LINDJES” (Përmbledhje materiale) Korçë, 20-21 maj 2010. ISBN: 978992805, f. 80.

<sup>187</sup> Tomorr Plangarica, *Pasuria leksikore në disa tekste të klasave III-IV të 8-vjeçares*. Gjuha dhe shkolla. Gjuha jonë, Akademia e Shkencave të RPS të Shqipërisë, Viti X, Tiranë 1990/2, f. 73.

<sup>188</sup> Per më tepër shih *Aspekte të gjuhësisë së zbatuar*, Tomorr. Plangarica. Sejko 2002, f. 26-58.

*drejtpërdrejtë* i fjalëve dhe të menduarit abstrakt: *kuptimi abstrakt dhe i figurshëm i fjalëve*. Në përputhje me këtë veçori të të menduarit që karakterizojnë këtë grupmoshë, strukturat njohëse, repertorin gjuhësor që zotëron fëmija, organizohet edhe leksiku i tekstit. Fillohet me emrat konkretë dhe më tej me emrat abstraktë, foljet që tregojnë veprime, vendndodhje, dukuri natyrore, etj., dhe foljet që shprehin emocione (gjendje psikologjike), procese e veprime mendore, me mbiemrat e drejtpërdrejtë e ato të ndërmjetuar, të figurshëm.

Mbështetur në argumentet e mësipërme, motivojmë edhe zgjedhjen e tri kategorive leksiko-gramatikore: emër, folje, mbiemër, duke u ndalur në dy koncepte bazë: zgjerim dhe pasurimi i leksikut të teksteve. Do të operojmë duke u mbështetur në dy kriteret kryesore: *kriteri leksikor e semantikor*, në raport edhe me kriterin psikolinguistik.

Sipas këtyre kriterëve do të përshkruajmë, analizojmë dhe interpretojmë, nga njëra anë, gjerësinë e këtij leksiku lidhur me dendurinë e zgjerimit e këtyre kategorive brenda një teksti dhe nga teksti në tekst, dendurinë e kuptimeve leksikore për secilën kategori (konkret-abstrakt, të drejtpërdrejtë/të figurshëm); nga ana tjetër, pasurimin e tij përmes fushave leksikore/semantike/nocionore, gjedhet fjalëformuese më produktive në shqipe (përbërje, prejardhje: parashtesim dhe prapashtesim).

Kemi zgjedhur në mënyrë rastësore 2 grupe autorësh<sup>189</sup> pothuajse të një periudhe kohore për të nxjerrë në pah në mënyra të ndryshme vlerat leksikore e semantike që ofrojnë këto tekste për formimin e një fjalori të larmishëm dhe të pasur me fjalë e shprehje që nxënësit duhet të nxënë dhe përdorin në ligjërimi të ndryshme. Nga ana tjetër, kjo përzgjedhje motivohet nga fakti se këto tekste zbatohen në shkollat ku ne kemi vjelë të dhëna për shprehitë e mësipërme (të folurit dhe të shkruarit).

Nga leksiku i tekstit ne kemi përzgjedhur këto kategori leksiko-gramatikore dhe kuptime leksikore përkatëse, si:

- *Emra: emra konkretë/abstraktë,*
- *Folje: veprimi/gjendjeje emocionale, procese mendore etj,*
- *Mbiemër: të drejtpërdrejtë/të ndërmjetuar, të figurshëm).*

Për vjeljen e leksikut kemi përdorur metodën *Leksikometrike* dhe programin *Textbook*<sup>190</sup>, duke përcaktuar me përafërsi një numër fjalësh (i referohemi konceptit të fjalës sipas J.Thomait të *Leksikologjia e gjuhës shqipe*<sup>191</sup>), përmes formës përfaqësuese të tyre, dendurisë së përdorimit të tyre, kuptimeve të përcaktuara në kontekstin e përdorimit të tyre.

Krahasimi sipas koncepteve të zgjerimit dhe pasurimit bëhet duke u bazuar në një standard të vendosur konvencionalisht midis psikolinguistëve lidhur me numrin e fjalëve që duhet të mësojë e nxënëri nxënësi i kësaj grupmoshe nga viti në vit, pra, në përputhje dhe me rritjen e fjalorit aktiv të tyre në këto vite të shkollimit.<sup>192</sup>

<sup>189</sup> Shtojca nr. 2

<sup>190</sup> Programi mund të shkarkohet nga ky website: <http://texstudio.sourceforge.net/>

<sup>191</sup> Shih Jani Thomai. *Leksikologjia e gjuhës shqipe*. Toena. Tiranë, 2010.

<sup>192</sup> Nga hulumtimet e shumta mbi sasinë e fjalëve që përftojnë dhe mësojnë nxënësit në moshën e shkollorit, psikolinguistët bashkohen në një përfundim: numri i fjalëve që duhen nxënë është: kl.2 (8-9

Gjithashtu, për analizën dhe interpretimin e leksikut, përbërjes së tij jemi bazuar në *analizën leksikore*.

#### 4.5.1 Zgjerimi e pasurimi i leksikut përmes emrave, foljeve, mbiemrave dhe kuptimeve leksikore të tyre

- a. Zgjerimi i leksikut përmes përcaktimit të *dendurisë* së përdorimit të kategorive leksiko-gramatikore dhe kuptimeve të tyre përkatëse leksikore: *emrave (konkretë/abstraktë)*, *foljeve (veprimi/gjendje)* dhe *mbiemrave* (të drejtpërdrejtë/të figurshëm).

Në tekstet e përzgjedhura do të përshkruajmë përbërjen e leksikut të tyre, bazuar në statistikat për kategoritë e përzgjedhura, duke i ilustruar me shembuj përkatës. Për të proceduar sa më lehtë në dallimin e teksteve sipas grupeve të autorëve kemi përdorur shkurtime si: Gr 1, Gjuha 2, 3, 4, 5 dhe Gr 2, Gjuha 2,3,4 5. Më poshtë, në mënyrë më të detajuar do të paraqesim për çdo tekst statistika që i referohen **zgjerimit të leksikut** (denduria e përdorimit të emrave, foljeve dhe mbiemrave) dhe **pasurimit të tij** (tipat e kuptimeve leksikore):

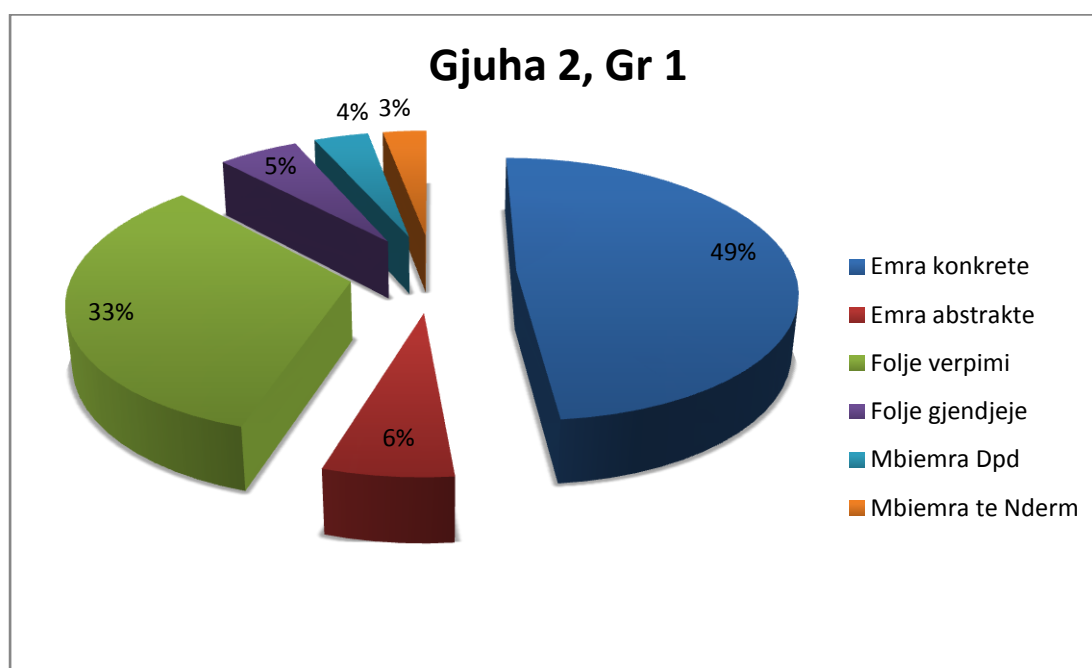
1. Përqindjes së përdorimit të emrave që shënojnë sende, dukuri konkrete, në raport me emra që shënojnë sende, gjendje a dukuri abstrakte, folje që shënojnë veprime, dukuri etj, dhe foljeve që shënojnë gjendje emocionale, psikologjike, procese a veprime mendore, mbiemra cilësues të drejtpërdrejtë dhe mbiemra cilësues të ndërmjetuar apo të konotuar/të figurshëm.
2. Përqindjes së emrave, foljeve dhe mbiemrave në raport me njëri – tjetrin.
3. Përqindjes së emrave, foljeve, mbiemrave në raport me numrin total të fjalëve në tekst.

---

vjeç) ≈ 3000 fjalë; Kl.3 (9-10 vjeç) ≈ 4000 fjalë; Kl.4. (10-11vjeç) ≈ 5200 fjalë; Kl.5 (11-12 vjeç) ≈ 6200 fjalë; Përftimi ≈ 1000-1500 fjalë në vit nga kl.1–5. Në kl.5 një nxënës zotëron një bllok fjalësh të kuptuara midis 5000 dhe 6000 fjalë për t'u përdorur në të folur dhe në të shkruar. Nr. i fjalëve të hasura në tekstet shkollore të gjuhës amtare është rreth 4-5 herë më i lartë se kjo mesatare e vendosur konvencionalisht nga psikolinguistët.

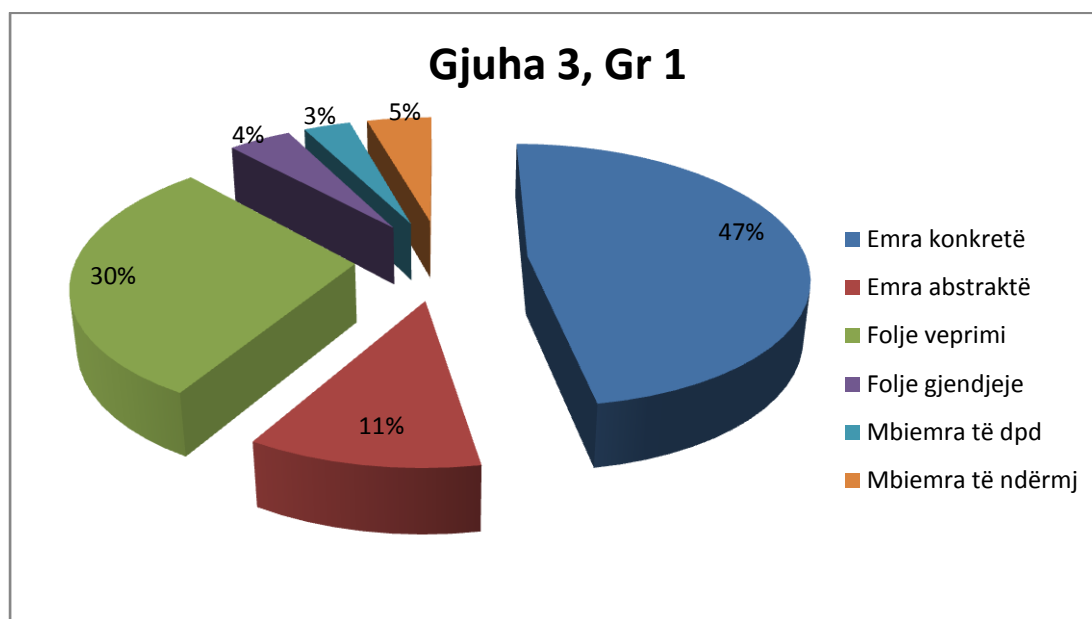
## GRUPI I PARË I TEKSTEVE

Graf. 1 Gjuha shqipe 2. Rita Petro, Mimoza Gjokutaj, Albas, Tiranë, 2006, 2009



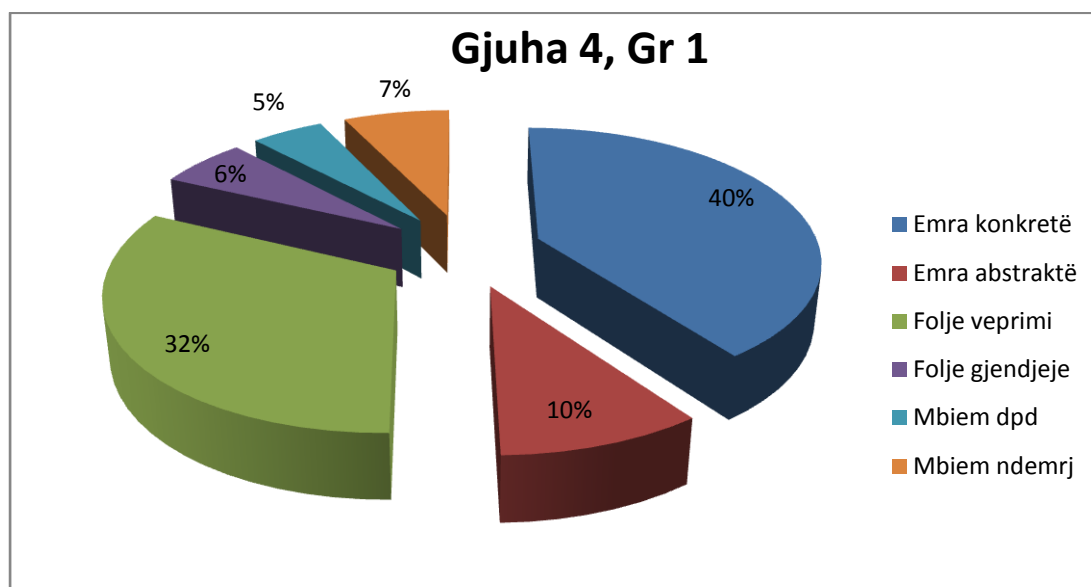
- a. Nga përafërsisht 11483 fjalë (emra, folje, mbiemra): 49% janë emra konkretë: (p.sh., *dallgë, astropeshk, kallam, fishekzjarr, hamburger, gjirafë, fidan, aparat, banesë, supermarket, dallëndyshe, bregdet, palestër, ndenjëse, kravatë* etj.) dhe 6% emra abstraktë (p.sh., *dredhi, fat, ëndërr, arsye, frikë, gëzim, çudi, durim, dashuri, bukuri, dëshirë, dhimbje, brengë, inat, paqe, miqësi, lumturi, mrekulli, mërzi, mall, hidhërim, vullnet, vlerë, hijeshi* etj.); 33% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *aktivizoj, arrij, afro, bisedoj, bie, blej, bëj, banoj, bërtas, ndodhet, fryn, bashkoj, luaj, vrapoj, kaloj* etj), 5% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *zemëroj, besoj, kënaqem, mburrem, trishtohem, mendoj, çuditë, habis, pëlqej, inatosem, imagjinoj, dua, kujtoj, hidhëroj, kuptoj, dashuroj, harroj, fal, gëzoj, dëshiroj* etj.); 4% mbiemra me kuptim të drejtpërdrejtë (p.sh. *i/e blertë, brigjatë, i/ e butë, i/ e gjatë, i/e gjerë, i/e drejtë, i/e qullur, i/e grisur, i/e pastër, i/e vogël, i/e shkurtër* etj.), 3% mbiemra të ndërmjetuar, të figurshëm (p.sh., *i/e vetmuar, tërheqës/e, i/e pakënaqur, i/e pakuptueshme, i/e pëlqyer, i/e mërzitur, i/e guximshme, i/e lumtur, zemërngushtë, i/e mallkuar, këmbëshpejtë, mendjelehtë, mendjemadh/e, gjakator/e* etj).
- b. Nga përafërsisht 11483 fjalë: 54% janë emra, 38% janë folje dhe 7% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 23467 fjalë, 31% janë emra, folje, mbiemra, 69% pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 2 Gjuha shqipe 3. Mimoza Gjokutaj. Shkronjë pas Shkronje, 2007



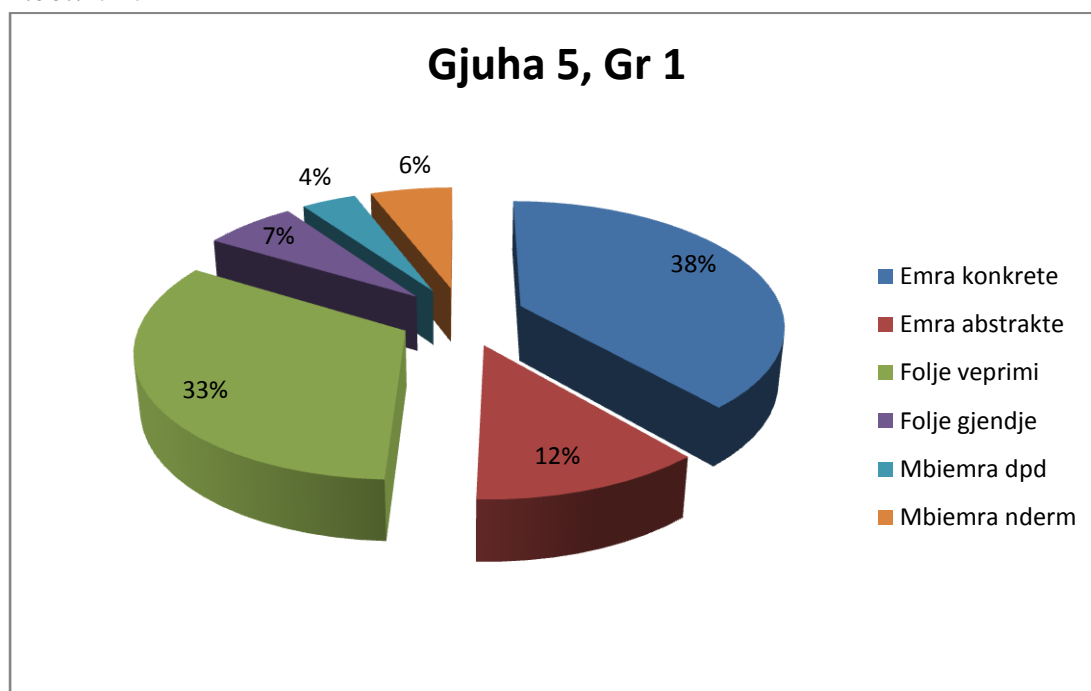
- a. Nga përafërsisht 14920 fjalë (emra, folje, mbiemra): 47% janë emra konkretë (p.sh., *vrinë, xham, gjysh, shtëpi, diell, re, hënë, tren, fshat*, etj.) dhe 11% emra abstraktë (p.sh., *mendje, kuriozitet, nevojë, miqësi, mirëkuptim, përshtypje, mendim, ëndërr, marrëdhënie, migrim, e ardhme, inat, guxim, nervozizëm, triumf, argëtim, adhurim, admirim, fantazi* etj); 30% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *aktivizoj, arrij, afro, bisedoj, bie, blej, bëj, banoj, bërtas, ndodhet, fryn, bashkoj, luaj, vrapoj, kaloj* etj), 4% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *pëlqej, çmendem, acaroj, fyej, mbijetoj, vuaj, merakosem, nervozoj, mërzis, adhuroj, ëndërroj, përgëzoj, imagjinoj, harroj, kujtoj*, etj); 3% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. *i/e vogël, i/e ngrohtë, i/e madhe, elektronik/e, blu, i/e kuqe, i/e lartë, i/e fortë, i/e gjerë, i/e hollë*, etj), 5% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh., *i/e bukur, magjiplotë, zëmbël, fantastik/e, egoist/e, faqebardhë, i/e frikshme, mendjemadh/e, mburravec/e, i/e hijshme, kokëmushkë, zemërmirë, mendjefyell, kokëbosh, mendjekrisur, kokëtrashë, magjepsës/e, i/e shqetësuar, luftarak/e*, etj).
- b. Nga përafërsisht 14920 fjalë: 58% janë emra; 34% janë folje dhe 8% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 25500 fjalë, 35% janë emra, folje, mbiemra, 65% pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 3 Gjuha shqipe 4. Rita Petro, Natasha Pepivani, Albas, Tiranë, 2006-2009



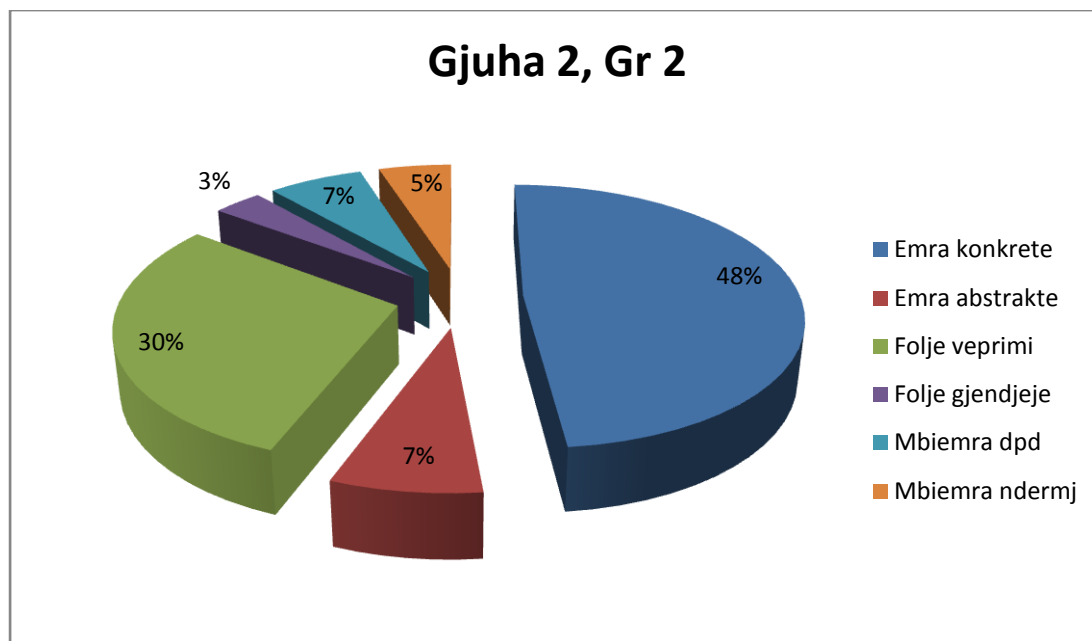
- a. Nga përafërsisht 14958 fjalë (emra, folje, mbiemra): 40% janë emra konkretë (p.sh., tokë, lule, fletore, ngjyrë, libër, flokë, dorë, vajzë, bari, harabel, shkollë, fshat, mollë, yll, zjarr, klasë, qytet, anije, kafshë, robot, planet, kopsht, etj) dhe 10% emra abstraktë (p.sh., ndjenjë, kënaqësi, kuptim, dashuri, frikë, jetë, botë, gëzim, mendje, ide, lumturi, dëshirë, problem, sjellje, shpirt, çudi, fantazi, inat, ndihmesë, rregull, durim, mundësi, qëllim, fatmirësi, zemërgjerësi, shpirtmadhësi, besim, qortim, mëmëdhe, miqësi, emocion, fatkeqësi, keqardhje, magji, liri, etj); 32% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., bëj, shikoj, plotësoj, vij, kthehem, dal, lidh, marr, ndryshoj, shkruaj, përdor, krijoj, vesh, luaj, përdor, ujit, përshkruaj, jap, formoj, mbush, hedh, vë, diskutoj, përgjigjem, gjej, punoj, etj), 6% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., turbullohem, turpërohem, zemëroj, tronditem, vlej, mendohem, llahtarisem, urrej, habitem, mendoj, dua, çmendem, besoj, dëshiroj, ëndërroj, kuptoj, ndiej, besoj, çudis, çuditë, dëshpërohem, edukohem, dëshpëroj, frymëzohem, etj); 5% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. i/e freskët, i/e nxehtë, i/e pastër, i/e madhe, malor/e, i/e gaztë, i/e artë, i/e dendur, i/e mprehtë, i/e gjerë, i/e papjekur, i/e krehur, i/e palarë, i/e rëndë, i/e gjelbër, jeshil/e, i/e fortë, i/e bardhë, i/e hollë, i/e thellë, i/e vogël, etj), 7% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh.: realist/e, real/e, fantastik/e, i zoti / e zonja, i/e duhur, shkencor/e, i/e habitur, melankolik/e, zemërngushtë, zemërgjerë, i/e trishtuar, i/e përditshme, i/e shkëlqyer, i/e lezetshme, kureshtar/e, kryelartë, ëndërrimtar/e, mendjehollë, mendjetrashë, i/e hijshme, i/e penduar, mendjemadh/e, shëndetësor/e, amtar/e, fantastiko-shkencor/e, entuziast/e, etj).
- b. Nga përafërsisht 14958 fjalë: 50% janë emra; 38% janë folje dhe 12% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 27300 fjalë, 34% janë emra, folje, mbiemra, 66% pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 4 Gjuha shqipe 5. Rita Petro, Natasha Pepivani, Ribot. Albas. Tiranë, 2009. Ribotim 2011



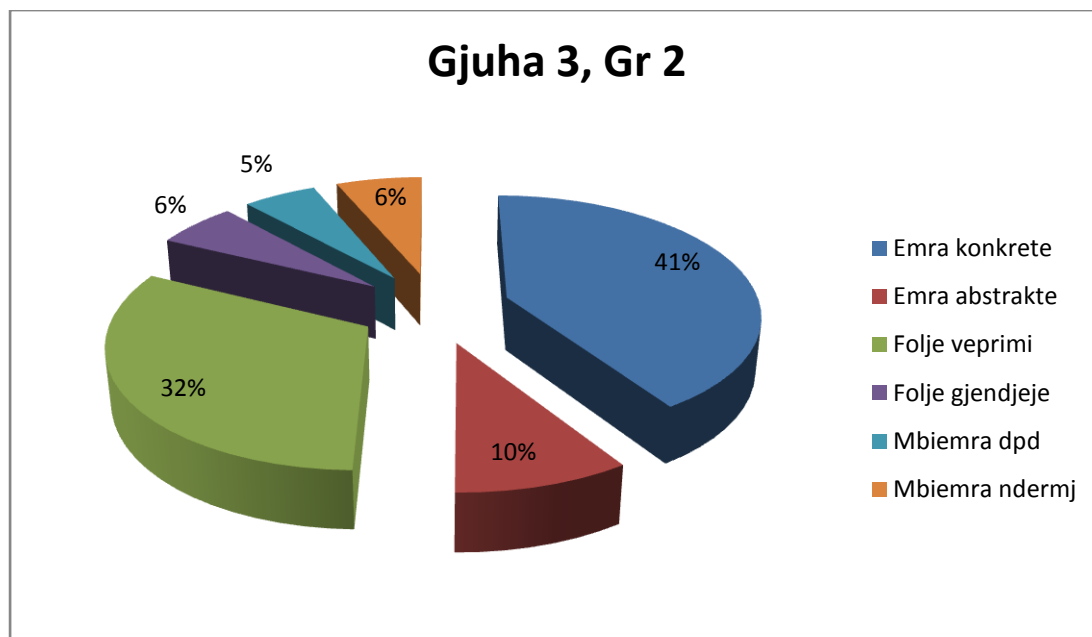
- a. Nga përafërsisht 20469 fjalë (emra, folje, mbiemra): 38% janë emra konkretë (p.sh., *punë, shok, shkollë, fëmijë, vajzë, mësues, libër, plak, gjysh, kokë, fshat, det, djalë, baba, këmbë, vëlla, qytet, dallëndyshe, flokë, dhomë, lëvore, karnavale, rrugë, mal, shkretëtirë, trup, shitës, gjahtar, sipërfaqe, etj*) dhe 12% emra abstraktë (p.sh., *frikë, kujtim, mendim, inat, bukuri, shpirt, botë, lëndim, liri, cilësi, mërzi, mëshirë, miqësi, mallëngjim, keqkuptim, mendjemadhësi, këndvështrim, moral, mjekësi, mendimtar, mençuri, etj*); 33% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *shkruaj, përziej, ushtrohem, përgatit, gjej, përvesh, përvëloj, pikoj, zbuloj, qarkoj, sajoj, sulmoj, shkarravit, shpërndaj, sajoj, ushtroj, vishem, vizatoj, etj*), 7% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *trishtohem, shpirtëzoj, shijoj, vlerësoj, mendoj, fyej, mallëngjehem, nënkuptoj, mërzi, përtoj, parapëlqej, pikëllohem, kuptoj, shqetësoj, shqetësohem, trishtoj, çmeris, zbavitem, çmoj, ndihem, ndjej, nderoj, etj*); 4% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. *i/e mbushur, i/e freskët, i/e madhe, i/e vogël, i/e gjelbër, jeshil/e, i/e shpejtë, i/e asfaltar, i/e burgosur, i/e florinjtë, , i/e nëndheshme, i/e papastër, etj*), 6% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh.: *i/e dashur, i/e hapur, i/e ndjeshme, i/e gëzuar, i/e hareshme, i/e qetë, entuziast/e, optimist/e, pesimist/e, mosbesues/e, i/e trishtuar, nervoz/e, ngatërrestar/e, burracak, djallëzor/e, kokëshkretë, krahëshpejtë, mendimtar/e, koprrac/e, etj*).
- b. Nga përafërsisht 14958 fjalë: 50% janë emra; 40% janë folje dhe 10% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 34000 fjalë, 36% janë emra, folje, mbiemra, 64% pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 5 Gjuha shqipe 2. Shqipe Shyti, Teuta Toska, Shtëpia Botuese Morava, 2011



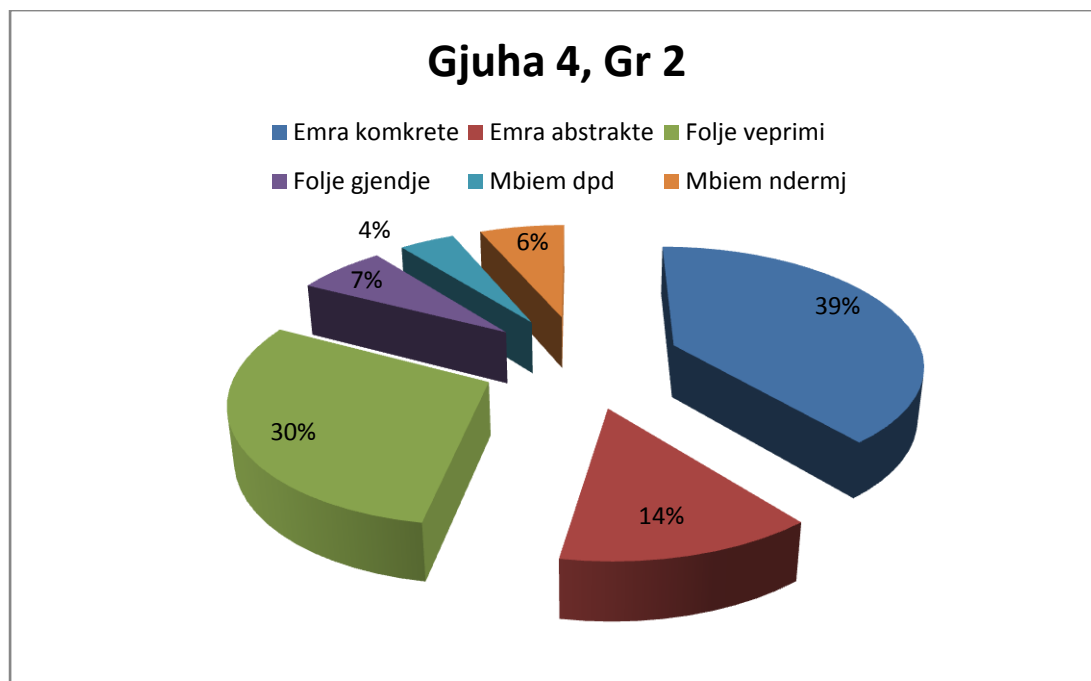
- a. Nga përafërsisht 8180 fjalë (emra, folje, mbiemra): 48% janë emra konkretë (p.sh., *sy, rrugë, libër, dinosaur, vizatim, shkollë, fshat, zog, gjyshe, borë, flokë, etj*) dhe 7% emra abstraktë (p.sh., *gjallëri, ide, inat, emocione, pasiguri, parapëlqim, paraqsë, dyshim, gëzim, shpresë, etj*); 30% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *vij, ngjyros, afro, banoj, kopjoj, ngacmoj, bëj, studioj, realizoj, frekuento, etj*), 3% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *habitem, ndjej, mërzitem, ankohem, ëndërroj, përgëzoj, mendoj, gjykoj, gënjej, premtoj, fyej, qortoj, vuaj, etj*); 7% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. *bishtgërshërë, i/e vogël, i/e madhe, i/e bardhë, i/e fuqishme, i/e hapur, i/e shkurtër, i/e gjelbër, i/e degëzuar, i/e lagët, i/e mprehtë, etj*), 5% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh., *zemërgjerë, bujar/e, madhështor/e, i/e bukur, dinak/e, grindavec/e, i/e lumtur, shpirtëror/e, hijerëndë, i/e mençur, i/e rreptë, gazmor/e, i/e kulturuar, i/e sjellshme, etj*).
- b. Nga përafërsisht 8180 fjalë: 55% janë emra; 33% janë folje dhe 12% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 21030 fjalë, 28% janë emra, folje, mbiemra, 72% pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 6 Gjuha Shqipe 3. Shqipe Shyti, Teuta Toska, Ardian Tana. Morava. Tiranë, 2011



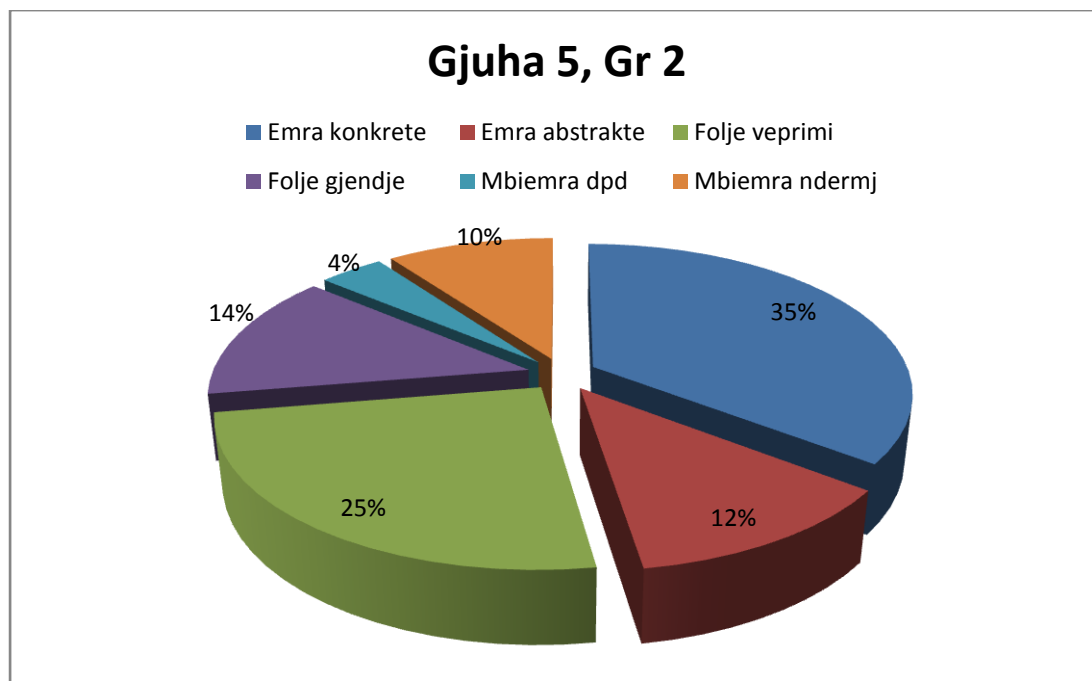
- a. Nga përafërsisht 8387 fjalë (emra, folje, mbiemra): 41% janë emra konkretë (p.sh., *bisht, bombë, borë, breg, bretkosë, burim, çantë, çati, çelës, fytyrë, gisht, gjak, gjyshe, gropë, grua, libër, limon, litar, lopë, luginë, mollë, motër, mur, natë, natyrë, enë, ngjyrë*, etj) dhe 10% emra abstraktë (p.sh., *familje, mendje, mjerim, sjellje, mendim, ndëshkim, ndjenja, nevojë, fantazi, përgjegjësi, përkëdhelje, besë, ëndërr, përzemërsi, drejtësi, cilësi, dashuri, dembelizëm, dobi*, etj); 32% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *arrij, banoj, bëj, bie, bisedoj, caktoj, çel, zhvilloj, ndërpres, ndërroj, ndërtoj, ndesh, çoj, dal, dalloj, dëgjoj, flas, formoj, fut*, etj), 6% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *habitem, çudit, dëshiroj, parandiej, gënjej, gëzoj, përfytyroj, pëlqej, kujtoj, ëndërroj, imagjinoj, habis, argëtoj, harroj, fyej, arsyetoj, vlerësoj, mërzitem, turpëroj*, etj); 5% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. *i/e pastër, i/e nxirë, i/e pikturuar, i/e nxehtë, i/e rëndë, i/e shkurtër, telefonik/e, i/e thellë, i/e vjetër, i/e vogël, i/e zezë*, etj), 6% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh., *i/e padrejtë, i/e pakufishme, i/e pasigurt, i/e pazakontë, i/e pazënë, i/e përbashkët, i/e përditshme, i/e papjekur, i/e nevojshme, kureshtar/e, i/e mençur, i/e mirë, njeriingrënës, i/e padjallëzuar, i/e pakëndshme, pasionant/e*, etj ).
- b. Nga përafërsisht 8387 fjalë: 51% janë; 38% janë folje dhe 11% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 23000 fjalë, 27% janë emra, folje, mbiemra, 73% pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 7 Gjuha shqipe 4. Abdulla Ballhysa, Shqipe Shyti, Ardian Tana, Teuta Toska. Sejko, 2007



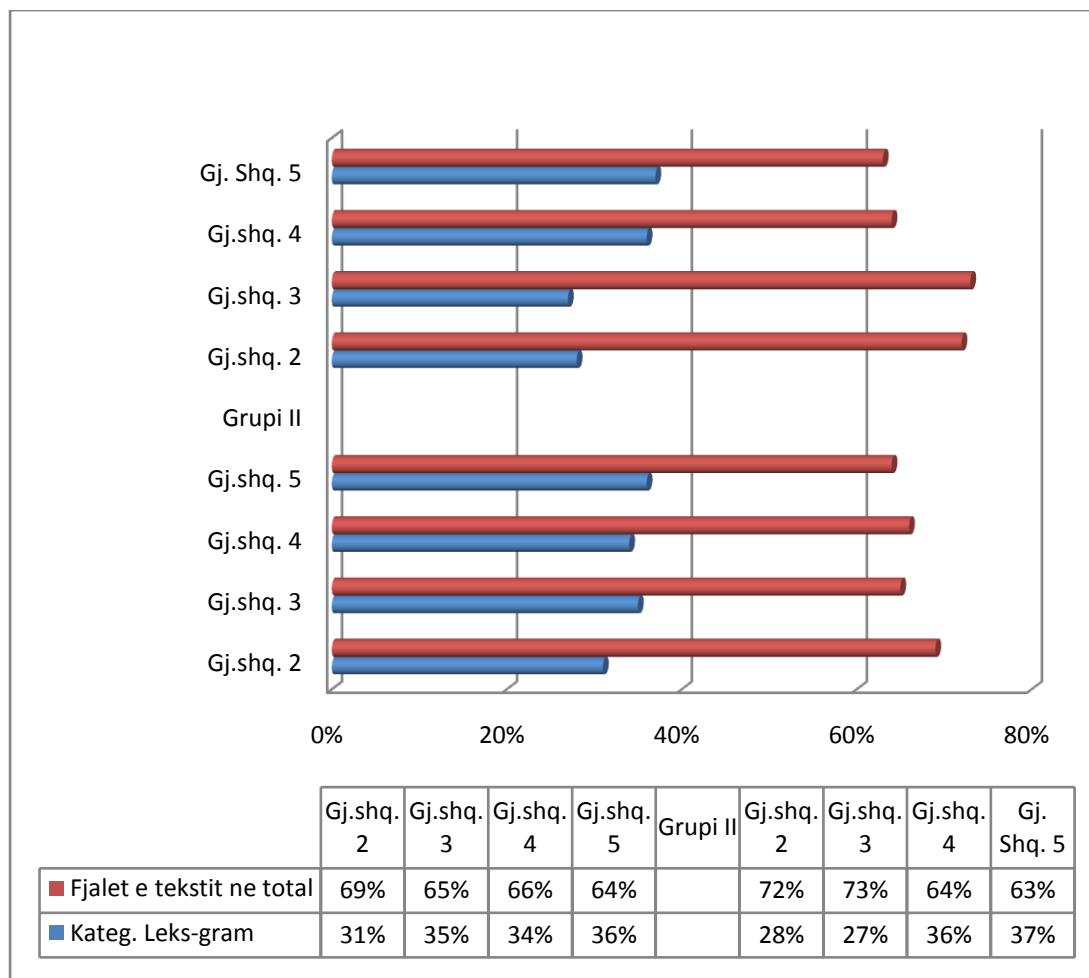
- a. Nga përafërsisht 16252 fjalë (emra, folje, mbiemra): 39% janë emra konkretë (p.sh., *sy, vend, shtëpi, lule, vajzë, det, diell, ujë, këmbë, mal, libër, mësuese, fletore, shtëpi*, etj) dhe 14% emra abstraktë (p.sh., *miqësi, kuptim, mrekulli, paqe, rëndësi, dituri, fantazi, kënaqësi, atdhe, sekret, bukuri, gënjeshtër, këshillë, mendim, nevojë, turp*, etj); 30% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *nisem, shikoj, ngrihem, shkoj, kërkohet, kthej, luaj, nxitoj, dalloj, paraqes, numëroj, përshkruaj, shkrij, prodhoj*, etj), 7% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *dua, besoj, habitem, kënaqem, harroj, kujtoj, kuptoj, dëshiroj, gjykoj, hutohem, trishtohem, ledhatoj, pëlqej, çuditë, zihem, rënkoj, ndjej, turpërohem, lutem, nxehem, gëzoj, imagjinoj, argëtohem, mendoj, adhuroj*, etj); 4% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. *i/e vogël, i/e madhe, i/e kuqe, i/e kaltër, i/e bardhë, i/e vogël, i/e ëmbël, i/e fortë, i/e gjatë, i/e lodhur, i/e vjetër*, etj), 6% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh., *i/e përjetshme, i/e çuditshme, i/e denjë, i/e jashtëzakonshme, i/e lodhshme, interesant/e, i/e begatë, fantastik/e, i/e mrekullueshme, i/e famshme, i/e bujshme, i/e mençur, i/e trishtuar, magjik/e, i/e mahnitshme*, etj).
- b. Nga përafërsisht 16252 fjalë: 53% janë emra; 37% janë folje dhe 10% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 26670 fjalë (të të gjitha pjesëve të ligjëratës), 36% e tyre janë emra, folje dhe mbiemra, dhe 64% e tyre pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf.8 Gjuha shqipe5. Abdulla Ballhysa, Shqipe Shyti, Ardian Tana, Teuta Toska, Morava, 2011



- a. Nga përafërsisht (emra, folje, mbiemra): 17154 fjalë 39% janë emra konkretë (p.sh., *shkollë, fëmijë, klasë, njeri, udhëtar, balonë, det, bastun, djalë, bukë, qytet, derë, drerë, ujë, film, mjedis, mjet, plak, strofë, tokë, ushqim, mbeturinë*, etj) dhe 14% emra abstraktë (p.sh., *sjellje, urti, dëshirë, mendje, gjendje, kënaqësi, mall, frikë, e bukura, përshtypje, mençuri, e ardhme, emocion, vlerë, gaz, mbrojtje, kuptim, ide, arsye, nevojë, varësi, ndjenjë, organizim, fantazi, barazi, shpirt*, etj); 30% folje me kuptim të drejtpërdrejtë, si: veprime, dukuri, fenomene etj., (p.sh., *dalloj, dal, blej, fitoj, formoj, eci, bashkoj, afrohem, bëj, arrij, dërgoj, drejtoj, vij, shkoj, pres, komunikoj*, etj), 7% folje me kuptim të figurshëm, si: gjendje emocionale, procese mendore etj., (p.sh., *dëshiroj, argumentoj, pëlqej, kënaqem, harroj, pikëlloj, turpëroj, mendoj, vuaj, mendoj, vlerësoj*, etj); 4% mbiemra të drejtpërdrejtë (p.sh. *i/e re, i/e fortë, i/e madhe, nënujor/e, i/e thjeshtë, i/e gjallë, i/e lartë, i/e lehtë, i ri / e re, i/e shkurtër, i/e shpejtë, i/e vogël, i/e rëndë, i zi / e zezë, i/e hollë, i/e lidhur, i/e thjeshtë, i/e gjelbër, i/e qartë, i/e rrumbullakët, i/e verdhë, i/e lartë*, etj), 6% mbiemra të ndërmjetuar (p.sh., *shpirtëror/e, i/e hijshme, flokëbardhë, frikacak/e, i/e magjepsur, mahnitës/e, i/e padobishme, i/e zakonshme, zëëmbël, i/e zellshme, zemërgur, ziliqar/e, hijerëndë, i/e mërzhitur, guximtar/e, i/e paharrueshme, i/e mëshirshme, i/e pashmangshme, profetik/e, skandaloz/e, xheloz/e, qesharak/e, i/e pështirë, aktual/e, aventurier/e, i/e dashuruar, ngushëllues/e*, etj).
- b. Nga përafërsisht 17154 fjalë: 47% janë emra; 39 janë folje dhe 14% janë mbiemra.
- c. Nga përafërsisht 28000 fjalë (të të gjitha pjesëve të ligjëratës), 37% e tyre janë emra, folje dhe mbiemra, dhe 63% e tyre pjesë të tjera të ligjëratës.

Graf. 9 Totali i kategorive leksiko-gramatikore (em/folj/mbiem) në raport me kategoritë e tjera në tekst



Nga analiza statistikore e leksikut të këtyre teksteve dalim në disa përfundime:

1. Në të dyja grupet e teksteve vërehet një shpërpjesëtim i dukshëm midis përqindjes së përdorimit të emr/folj/mbiemr dhe kategorive të tjera leksiko-gramatikore në to. Është mëse i justifikueshëm dhe i vërtetueshëm ky raport midis fjalëve dhe kategorive të tjera leksiko-gramatikore, apo pjesëve të ligjëratës, pasi numri që kemi përzgjedhur (vetëm tri kategori leksiko-gramatikore) është më i vogël në raport me numrin e kategorive të tjera që nuk i kemi marrë për shqyrtim dhe nga ana tjetër, kategoritë e tjera luajnë një rol po aq të rëndësishëm qoftë në aspektin leksikor, qoftë edhe në atë gramatikor në ndërtimin e frazës.
2. Duke krahasuar të dyja grupet e teksteve vërehet që në grupin e parë kemi një rritje të ngadaltë të emr/folj/mbiemr nga teksti në tekst, në raport me njëra-tjetrën, (përafërsisht me 1- 4%), ndërsa në grupin e dytë vërehet një kapërcim i kësaj dendurie përdorimi nga klasa e 3 në klasën e 4 (me përafërsisht 8-9%). Duke u bazuar në këto statistika mund të pohojmë se në të dyja rastet ngrihen dy çështje problemore: a.

respektimi i kriterëve gjuhësore/leksikore (zgjerimi i leksikut nga teksti në tekst), b. respektimi i kriterëve psiko-gjuhësore (shkalla e këtij zgjerimi sipas kapaciteteve leksikore (fjalori që zotërojnë nxënësit) dhe kapacitetet mendore të kësaj grupmoshe.

3. Sa i përket çështjes së parë mund të pohojmë se duke u bazuar në disa standarde bashkëkohore gjuhësore të hartimit të teksteve, ku njëri prej tyre ka të bëjë me rritjen, zgjerimin e leksikut nga teksti në tekst sipas rritjes në moshë, veçorive të zhvillimit mendor e gjuhësor të kësaj grupmoshe, vërehet se ky kriter nuk zbatohet plotësisht. Ky përfundim bazohet në faktin se vërehen në të dyja grupet e teksteve dallime të dukshme në respektimin e këtij kriteri. Në të parin kemi një zgjerim gradual nga klasa në klasë me një rritje prej 1-5% (kjo për klasën e 2-të dhe 3-të), gjë që duhet të ndryshojë pikërisht në klasën e 5-të, pasi fëmijët/nxënësit e kësaj grupmoshe gëzojnë një repertor shumë më të gjerë gjuhësor, e në veçanti leksikor, sesa në vitet e mëparshme. Kjo ka të bëjë jo vetëm me zhvillimin dhe rritjen në moshë, por edhe me faktin se fëmija i klasës së 5-të e zotëron tashmë shprehinë e lexim-shkrimit në gjuhën amtare, gjë që i mundëson atij të lexojë e të shkruajë lehtësisht krahasuar me vitet e mëparshme, duke e zgjeruar fjalorin e tij. Ndaj pritet një zgjerim më i madh i këtij repertori në tekstin e klasës së 4-të e kryesisht të klasës së 5-të.

Nga ana tjetër, te grupi i dytë i autorëve vërehet një kapërcim i dukshëm në dendurinë e përdorimit të këtyre fjalëve dhe zgjerimin e tyre. Këto kapërcime të ndjeshme kapërcimet nuk duhet të krijojnë fragmentaritete apo shpëputje të menjëhershme, pra, zgjerim më shumë se ç'kërkohet e pritet të leksikut e aq më tepër të fjalëve e shprehjeve të vështira për t'u kuptuar e përdorur nga nxënësit e kësaj grupmoshe. Pikërisht një kapërcim i tillë duhet të jetë i justifikueshëm me qëllimin për të ruajtur ekuilibrin e raporteve sasiore e sigurisht edhe cilësore të leksikut të teksteve nga njëri vit në tjetrin, në raport edhe me kapacitet leksikore e mendore të fëmijës së asaj grupmoshe së cilës i drejtohet teksti.

4. Në të dyja tekstet duhej ruajtur në përputhje me kriteret e mësipërme parimi i përshkallëzimit gradual të zgjerimit të këtyre njësisve leksikore dhe kategorive leksiko-gramatikore njëkohësisht duke i krahasuar edhe me fjalët e tjera të tekstit. Pak a shumë ato ndjekin një kurbë zhvillimi e zgjerimi ku hera-herës luhatet por pa e prishur këtë ekuilibër. Ky ekuilibër ka të bëjë me konceptin e zgjerimit sipas një variabëlë që ruan qëndrueshmërinë e kësaj dendurie nga klasa në klasë dhe nga teksti në tekst. Kjo do të ishte mjaft lehtësuese për fëmijët e kësaj grupmoshe pasi jo vetëm e përfitojnë dhe e nxënë më shpejt fjalorin e ri, por dhe u jepet mundësia edhe ta përdorin në akte të ndryshme ligjërimore etj. Edhe për mësuesin është lehtësuese pasi i jep mundësinë atij që brenda harkut kohor të procesit mësimor të organizojë punën me fjalorin në mënyrë funksionale dhe jo mekanike.

*Në përfundim* duhet theksuar se, sot, në ditët tona, repertori leksikor i teksteve diskutohet si një çështje e hapur problemore, sepse lidhet drejtpërdrejtë me formimin leksikor të fëmijës, si pjesë thelbësore e formimit gjuhësor, pra, duhet parë me kujdes

të veçantë qoftë nga leksikologët që merren me hartimin e leksikut të teksteve, por edhe specialistët e tjerë të hartimit të teksteve.

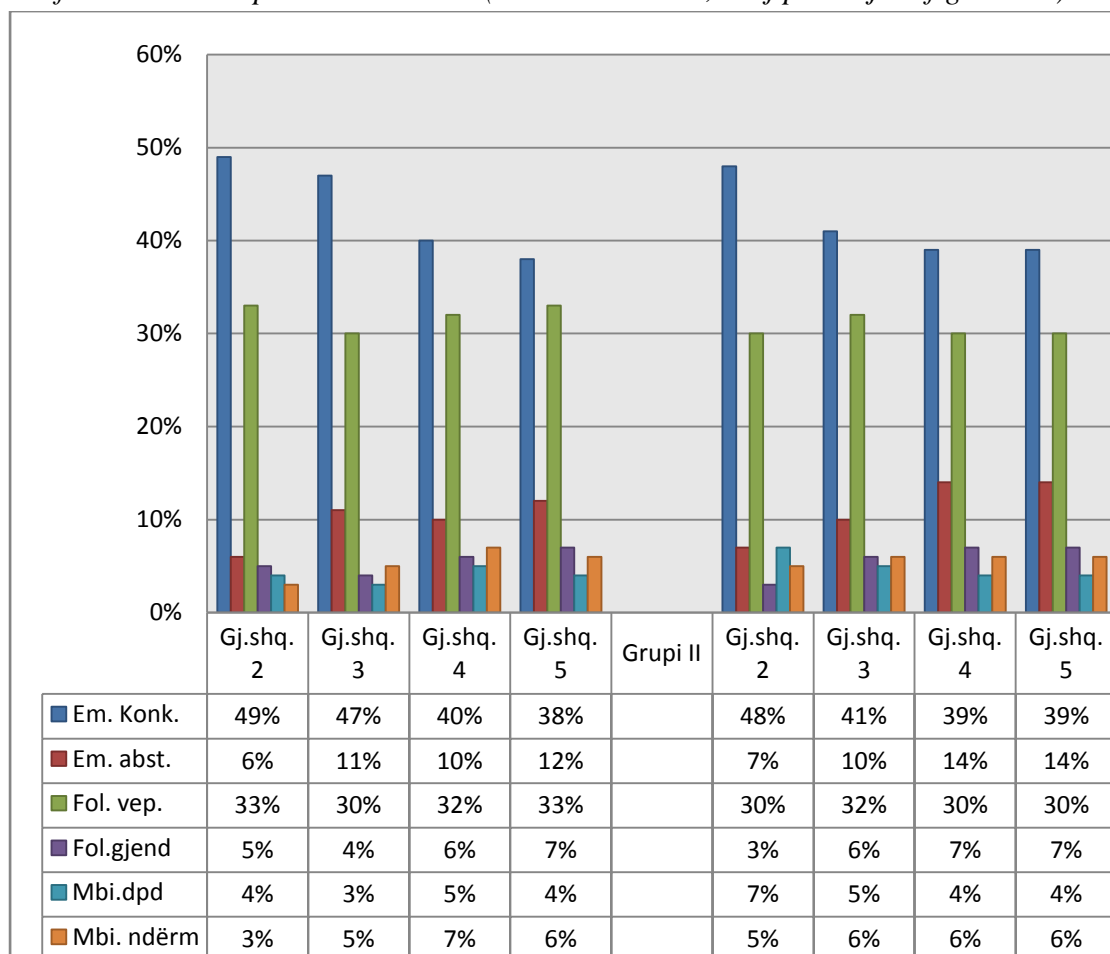
Veçanërisht duhet parë numri i fjalëve që duhen përfshirë në tekst, duke u krahasuar nga viti në vit, raporti i tyre me njëra-tjetrën, familjet dhe fushat e fjalëve në raport edhe me tematikën e tekstit të gjuhës shqipe, ndërtimi dhe kuptimet e tyre etj.

Një punë e tillë nevojit kërkime e studime në fushë të fjalorit të nxënësve, nga njëra anë, (njohja e fjalorit dhe përbërjes së tij në këtë grupmoshë) dhe, nga ana tjetër, në raport me këtë njohje dhe kriteret e standardet përkatëse të bëhet edhe hartimi i leksikut të teksteve të gjuhës shqipe.

Kjo nevojë e domosdoshmëri vjen edhe si rezultat i faktit se kërkimet dhe studimet në këtë lëmë janë jo të bollshme, dhe kërkojnë herë pas here një hulumtim të herëpashershëm të këtij leksiku dhe fjalori, pasi gjuha është një dukuri shoqërore që i nënshtrohet ndryshimeve të vazhdueshme, po ashtu dhe fjalori që zotërojnë folësit e një gjuhe ndryshon nga mosha në moshë dhe nga koha në kohë.

Për rrjedhojë, edhe tekstet e gjuhës amtare, duhet të rishihen e rivlerësohen në këtë aspekt me qëllimin për të reflektuar këto ndryshime dhe për t'i pasuruar vazhdimisht me prurje të reja leksikore që zhvillojnë cilësisht fjalorin e nxënësve tanë.

*Graf. 10 Totali i kuptimeve leksikore (konkret/abstrakt; drejtpërdrejtë/i figurshëm)*



Nga këto statistika dalim në këto përfundime:

1. Në të dyja tekstet, vërehet një raport pothuajse i njëjtë në denduri përdorimi midis kuptimeve leksikore të emrave, foljeve dhe mbiemrave.
2. Në të dyja tekstet raportet midis kuptimeve leksikore të këtyre kategorive leksiko-gramatikore, janë si më poshtë:
  - Emrat konkretë dhe abstraktë. Mbizotërojnë më së shumti emrat konkretë në raport me emrat abstraktë. Vërehet një shpërpjesëtim i këtij raporti në të dy grupet e teksteve, pasi emrat abstraktë përdoren shumë më pak (një diferencë gati 30-33% më pak) sesa emrat konkretë. Në klasën e dytë dhe deri diku edhe në të 3-të ky raport është i justifikueshëm pasi lidhet me të menduarit konkret të fëmijës së kësaj grupmoshe. Por në klasën e 4 dhe sidomos të 5, mendojmë se është një shpërpjesëtim i zhdrejtë dhe që duhet parë në të mirë të rritjes së përdorimit të emrave abstraktë me qëllim zgjerimin dhe pasurimin e fjalorit të nxënësit të kësaj grupmoshe. Ky sugjerim bazohet edhe në faktin se veprimet formale që lidhen me veçoritë e të menduarit abstrakt, fëmija fillon i shfaq më herët në harkun e zhvillimit mendor të tij. Tregues i këtyre shfaqjeve janë fjalët që bartin kuptime të figurshme dhe abstrakte.
  - Folje veprimi/gjendje, etj. E njëjta gjë vlen edhe për foljet e veprimit dhe ato që shprehin gjendje emocionale. Ajo që vërehet më së shumti është përdorimi i foljes këpujë *jam* në klasën e 2, 3, por edhe në të 4 me një diferencë të caktuar dendurie. Përdorimi i saj në këto tekste ka funksion përshkrues: objekte, gjendje, dukuri, tipare, etj. Kjo justifikohet me veçori të të menduarit konkret të kësaj grupmoshe (7 – 8 vjeç, 9 - 10 vjeç). Mbizotëron edhe përdorimi i foljes *kam* më së shumti si folje ndihmëse, por edhe në kuptimin e saj të plotë përdoret më tepër në klasën e 2, 3. Në aspektin e dendurisë së përdorimit lidhur me foljet që shprehin gjendje, mbizotërojnë foljet: *pëlqej, dua* (në të dyja rastet: e plotë dhe modale). Këto folje janë të përdorshme edhe në ligjërimin e folur të fëmijës, të përvijuar shumë më herët në formimin e tij gjuhësor.
3. Mbiemrat e drejtpërdrejtë/të ndërmjetuar, të figurshëm. Konstatohet një fakt që vlen për t'u diskutuar edhe në aspektin gjuhësor, edhe në atë psiko-gjuhësor. Ndryshe nga kuptimet e tjera leksikore të kategorive të tjera, te mbiemri kemi një përmbysje të këtij raporti: që në klasën e 3-të fillojnë të mbizotërojnë mbiemrat e figurshëm, jo me ndonjë diferencë të madhe në raport me ato të drejtpërdrejtë. Kjo mbështetet edhe në konstatimin se ky raport në tekst është i ngjashëm te punët me shkrim, esetë e nxënësve, pra kemi të njëjtën kurbë zhvillimi. Kjo vërtetohet ndër të tjera me faktin se ngjyrimi i figurshëm te mbiemrat shfaqet shumë më herët te fëmija. Ai është i prirur të ndërtojë perceptimin mbi botën dhe njerëzit që e rrethojnë përmes ndjesive e përjetimeve të natyrës instiktive dhe intuitive. Nga aspekti psiko-analitik, në kontaktet e fëmijës me botën, mjedisin dhe personat që e rrethojnë veprojnë edhe mekanizmat mbrojtës që janë të natyrës instiktive, por që fëmija i përmbush ndër të tjera edhe përmes përdorimit të gjuhës. Për t'u ruajtur apo për t'ju shmangur dikujt që i ngjall

frikë ai përdor: *i keq, i shëmtuar, i shpifur etj, apo dhe e kundërta*. Pra, mund të pohojmë se përdorimi i mbiemrave lidhet me aspektin emocional të fëmijës, përjetime e ndjesi që kultivohen më vonë dhe marrin formën e vlerësimeve të mirëfillta për një sjellje, qëndrim, dukuri, vlerë etj. Edhe në tekstet e gjuhës amtare ndiqet një vijimësi e tillë, ku: mbiemrat fillimisht kanë funksion përshkrues e më pas vlerësues: *djalë i dashur, i bukur, syshkruar - djalë i sjellshëm, i kulturuar, i mirë, i mençur, i ditur etj.*

4. Në mënyrë më të detajuar do të ndalemi në vlerat kuptimore në aspektin përdorimor të këtyre kategorive, e veçanërisht në kuptimet abstrakte dhe të figurshme të tyre në tekstet e shqyrtuara.
  - Në raportet kuptimore konkret/abstrakt, i drejtpërdrejtë/i ndërmjetuar, dominojnë më shumë emrat, më pas foljet e në fund mbiemrat. Kjo justifikohet edhe me rolin dhe funksionet e tyre sintaksore dhe pozicionin që zënë ato në strukturën sintaksore të një fraze në raport me kategoritë e tjera gramatikore.
  - Në lidhje me emrat, mendojmë se emrat konkretë emërtojnë më së shumti dukuri, sende, objekte, ndërsa emrat abstraktë më së tepërmi koncepte, nocione të natyrave dhe fushave të ndryshme. Këto të fundit i japin dorë nxënësve që të zhvillojnë të menduarit abstrakt duke zhvilluar jo vetëm perceptimin e këtyre nocioneve rreth dukurive e proceseve të caktuara, marrëdhënieve e vlerave, etj., por duke zhvilluar kuptimin mbi to përmes krahasimit, analogjisë, analizës, gjykimit e argumentimit me tregues konkretë gjuhësorë si: *urti, dëshirë, mendje, gjendje, kënaqësi, mall, frikë, fantazi, paqe, sjellje, drejtësi, mençuri etj.* Kjo mbështetet edhe nga fakti se këto nocione abstrakte ato i ndeshin në fusha të ndryshme të dijeve shkollore, që zhvillojnë paralelisht me lëndën e gjuhës shqipe, si: edukatë shoqërore, histori, biologji, etj. Mësimi dhe të nxënit e kuptimit të tyre në lëndën e gjuhës shqipe lehtëson të kuptuarin dhe përdorimin e duhur në këto fusha përkatëse disiplinore. Për nocione të caktuara ai përfiton dhe të kuptuarin e nuancave kuptimore rreth fjalëve në raporte sinonimike, si: *frikë, ankth, tmerr*, (shkalla e emocionalitetit) dhe kuptimeve të kundërta si: *dashuri/urrejtje, gëzim/hidhërim, dyshim/siguri etj.*, duke mundësuar edhe të kuptuarin e përbërësve semantikë, vlerave të tyre përdorimore etj.
  - Në rastin e përdorimit të foljeve duhet riparë më së shumti përdorimi i foljeve që shprehin gjendje emocionale, foljet psikologjike, dukuri dhe veprime mendore e logjike, qëndrime të natyrës psiko-emocionale, morale, qytetare, të tilla si: *dëshiroj, argumentoj, pëlqej, kënaqem, harroj, pikëlloj, turpëroj, adhuroj, çuditë, ëndërroj, mendoj, vlerësoj*. Nga njëra anë, folje të tilla përbëjnë fjalë kyç në ushtrime për linja të caktuara të shprehive gjuhësore e komunikative, në tekstin e gjuhës shqipe, si: *argumentoni thënien....., si mendoni për këtë veprim të këtij personazhi....., çfarë dëshironi të bëheni....., si e gjykoni sjelljen e....., analizoni, komentoni, interpretoni ....etj.*, duke respektuar shkallët e taksonomisë së Blumit.
  - Nga ana tjetër, këto folje gjejnë përdorim edhe në dije të tjera shkollore (lëndët shoqërore), të tilla siç përmendëm më sipër. Fëmija përvijon përmes përdorimit të këtyre foljeve veprime të qarta mendore, logjike, në funksion të të shprehurit qartë, saktë dhe në mënyrë shprehëse.

- Lidhur me dendurinë e përdorimit të mbiemrave duhet shtuar se, qoftë në raport me kategoritë e tjera, qoftë në raportet midis kuptimeve leksikore të tij, ato janë shumë më të pakta në numër dhe kjo sjell probleme në dy drejtime: a. kufizim të fjalorit, b. varfëri të fjalorit të nxënësve. Ndaj duhet riparë ky përdorim për të dyja kuptimet leksikore, e sidomos në kuptimin e ndërmjetuar, të figurshëm, por gjithashtu edhe në raport me kategoritë e tjera.

#### 4.5.2 Pasurimi i leksikut nëpërmjet fushave leksikore, semantike a nocionore

Fusha leksikore e semantike mbështetet te fusha konceptore. Ashtu sikurse fjalët janë të organizuara në rrjete, marrëdhënie e fusha leksikore e semantike në kujtesën leksikore e semantike të çdo individi, edhe fjalët e një teksti, pra leksiku i tij është i organizuar në këtë mënyrë, me qëllim përvetësimin e vetëdijshëm dhe funksional të këtij leksiku jo si listë e izoluar fjalësh (siç paraqiten në fjalorë të ndryshëm), por si një potencial fjalësh të organizuara mirë dhe të përdorshme në ligjërime të ndryshme. Kjo gjë motivohet nga fakti se “leksiku, ashtu si edhe vetë gjuha është një sistem ku çdo element përcaktohet dhe varet nga marrëdhëniet me elementët e tjerë të atij sistemi”.<sup>193</sup>

Fjalët në fushat e mëposhtme leksikore e semantike, nocionore, lidhen midis tyre për motive të ndryshme kuptimore<sup>194</sup>, ndër të cilat:

- Për tipare të përbashkëta kuptimore: **Treg** - *gjëra, njerëz, pazare, ëmbëlsirë, shitëse, pastičeri, para, dhuratë, qeskë, shpenzime, trastë*;
- Për një solidaritet semantik (kur fjalët përfshihen reciprokisht në fjali): **Konkurs** – *organizoj, marr pjesë, paraqitem, dal, bëj, caktoj, përmban, prezantoj, zhvillohet, shfrytëzoj, dëshiroj, di, jap, marr*;
- Për ndonjë karakteristikë të përbashkët kuptimore: **Mol** – *barkë, peshkatar, urë, spirancë, barkë, peshkim, port, peshkarexhë, kapiten, jaht, anije, peshk, rrjeta, shëtitje, limani, vela, gara, etj.*
- Për raporte të bazuara mbi asosacione idesh: **Miqësi** – *mik, cilësi, sekret, besim, thesar, ndihmë, sjellje, dhembshuri, dashamirësi*;
- Për një përdorim të ndryshëm simbolik në një kontekst të caktuar socio-kulturor: **Shqiponjë** – *krenari, lavdi, madhështi, liri, etj.*

Ne do të ndalemi vetëm në ilustrimin e këtyre fushave, ku çdo grupim në mënyra e forma të ndryshme bart dhe pasqyron motivet dhe tiparet kuptimore të mësipërme.

Këto fusha leksikore, semantike e konceptore janë të hapura dhe zgjerohen sidomos me rimarrjen e temave brenda një teksti, dhe nga teksti në tekst.

Më poshtë, po pasqyrojmë disa shembuj të këtyre fushave leksikore, semantike e nocionore në tekstet e gjuhës shqipe 2-5 të të dy grupeve të përzgjedhura.

<sup>193</sup> Abdulla Ballhysa, Ali Jashari. *Formim gjuhësor*. Flish. Tiranë 2009, f. 87.

<sup>194</sup> Po aty, f. 88.

## **Gjuha shqipe 2**

*Librari* - raft, libër, klient, kapak, shkronjë, figurë, faqe, rresht, sekret, personazh, univers, zbulim;

*Libra* - kureshtje, dëshirë, gëzim, sekret;

*Familje* – baba, nënë, gjysh, vëlla, prind, motër, gjyshe (temat rimerren dhe zgjerohen me koncepte të reja në klasat vijuese, si: album - të afërm, mjedis familjar, foto, stërgjysh, martesë, dashuri, respekt, lumturi, kushëri, lidhje gjaku;

*Hapësirë* - glob, kontinent, njerëz, shkencëtar, tokë, ujë, ajër, qiell, histori, lëmsh, sfond, diell, oqean, botë, kopsht, lum, gropë, fushë, prodhim, jetesë, pemë, burim;

*Shkollë* - pinok, shok, klasë, xhaketë, kapele, djalë, nxënës, mësues, mësim;

*Shkollë* - zell, vullnet, lavdërim, lodhje, sjellje, respekt, përgëzim;

*Teatër* - pinok, kukull, dhëlpër, maçok, biletë, biletari, buratin, spektator, fëmijë, pare, qoshe, akrobaci, aktor;

*Shfaqje* – spektator, teatër, kinema, stadium, program, koncert, ndeshje, shikues, veprim;

*Akrobaci* - veprim, lëvizje, trup, shkathtësi, guxim, forcë etj.

## **Gjuha shqipe 3**

*Mol* – barkë, peshkatar, urë, spirancë, peshkim, port, peshkarexhë, kapiten, jaht, anije, peshk, rrjetë, shëtitje, liman, spirancë, ujë, litar, zinxhir, motor, avull, velë, garë, majë etj;

*Peshkim* - mëngjes, udhëtim, lodhje, dimër, zanat, udhëtar, garë, kënaqësi, peshkatar, etj;

*Pikturë* - prirje, dëshirë, pasion, dashuri, kënaqësi;

*Të drejta* – respektoj, gëzoj, shkel, pushoj, argëtohem, luaj, marr pjesë, pranoj, zbatoj, kritikoj etj;

*Të drejta* - fe, racë, jetë, argument, kushte, respektim, konflikt, mosmarrëveshje etj;

*Miqësi* – shprehem, flas, besoj, ndihmoj, pëlqej, bisedoj, fsheh, mbaj, mërzitem, gëzohem, shoqërohem, tregoj, luaj, kaloj, vlerësoj, mbroj, fyej, gënjej, zgjedh;

*Miqësi* – vështirësi, nevojë, ndihmë, lidhje, sjellje, vlerësim;

*Mik* – i afërt, i mirë, i dashur, i ngushtë, i singertë, i gatshëm, i vërtetë;

*Ndjenja* – gëzim, trishtim, zemërim, lumturi, dhembje;

*Mol* – baticë, zbaticë, nivel i ujit, dallgë, valë, det, ulje, kushte;

*Pikturë* – piktor, cohë, kornizë, kavaletë, skenë, peizazh, telajo, penel, tablo;

*Të drejtat* – rregull, detyrë, anëtar, grup, veprimtari, fëmijë, konventë, nen;

*Kozmos* – hapësirë, sistem diellor, planet, Dielli, Toka, unaza, ujë, satelit, yll, kometë, Hëna, trup, anije kozmike, jetë, zgjatim, bisht, kozmonaut, njerëz;

*Planet* - Marsi, Jupiteri, Saturni, Toka, Afërdita, Neptuni, Plutoni, Mërkuri, Urani;

*Qytet* – dyqan, rrugë, stacion, tren, market, bibliotekë, bashki, shkollë, shtëpi, shitore, ndërtesë;

*Kopsht* - pemë, bizele, sallatë, fasule, karota, manjola, trëndafil, lule;

*Natyrë* – fletë, drurë, bar, burim, zog, degë, breg, lule, pyll, hije, hënë, mal, kodër;

*Natyrë* - ndjenjë, bukuri, hijeshi, kënaqësi, hir;

*Natyrë* – e bukur, e stolitur, e qëndisur, e pëlqyer, e qetë, e ndryshme;

*Natyrë* – shpreh, përjetoj, pëlqej, rrjedh, qëndroj, shoh, ma ka ënda, përtërihet, ndrit, zbukuron, hijeshon;

*Konkurs* - konkurrues, nxënës, klasë, pjesëmarrës, djem, çmim, fitues, pyetje, organizim, certifikatë, dhuratë, tematikë, juri, prezantues, të ftuar, kriter, grup, ecuri, pikë, rregullim, mjedis, kohë, vend, role;

*Konkurs* – organizoj, marr pjesë, paraqitem, dal, bëj, caktoj, përmban, prezantoj, zhvillohet, shfrytëzoj, dëshiroj, di, jap, marr;

*Konkurs* - këngë, vjershë, vizatim, fabul, valle, humor, recitim, balet, fotografi;

*Atdhe* - vend, tokë, qytet, gjuhë, vëlla, motër, shok, popull, natyrë, flamur, udhëtim, horizont, mal;

*Mërgim* - lot, shpirt, gëzim, hidhërim, vështirësi, brengë, shqetësim, mall, dashuri;

*Atdhe* – vendosem, largohem, dua, rrjedh, lind, flas, jetoj, mësoj, nderoj, emigroj;

*Atdhe* - i bukur, i largët, i lartë, i kaltër, i rrëmbyeshëm, i panjohur, i madh, hyjnor, i rrallë, i shtrenjtë;

*Luftë* - brohoritje, tokë, krenari, armë, zjarr, pushkë, plumb, fitore, armik, tallaz, të huaj etj.

#### **Gjuha shqipe 4.**

*Kompjuter* – disketë, mësim, kurs, figurë, monitor, gërmë, altoparlant;

*Liqen* – krijohet, rritet, gjendet, shtrihet, kufizohet, shquhet, ndotet, përmban;

*Liqen* – bimë, kafshë, specie, nënspecie, koran, ujë, ngjyrë, ushqim, alga, oksigjen, peshk, ngjalë, gaforre, fosfor;

*Liqen* - tokë, plazh, breg, banor, vendbanim, kompleks;

*Liqen* – i vjetër, i lashtë, i rrallë, i pasur, i veçantë, i dëgjuar, i madh, i thellë, zallor, ranor, i kaltër, blu, i zi, artificial;

*Liqen* - zhvendosje, shtresa, biodiversitet, madhësi, sipërfaqe, lartësi, thellësi;

*Liqen* – bujqësi, industri, turizëm;

*Liqen* – shkaktar, mbeturina, pisllek, ndotje, zbrazje, pastrim, pasojë, mundësi, shtim, asgjësim, tejdukshmëri, pastërti, pasuri;

*Spital* – mjek, sallë, i sëmurë, infermier, krevat, komodinë, stol, jod, alkool, gjak, dhomë, laborator, aparat, mikroskop, tub, sende, korridor, kuti, shishe, jod, pambuk, fashë, pomadë;

*Mikrob* - gërvishtje, duar, thonj, rroba, tokë, ajër, plagë, lëkurë, trup, këmbë, gjak;

*Sëmundje* – dhembje, temperaturë, hapje, rrezik, ilaçe, shenjë, pakujdesi, ndihmë këshillë;

*Plagë* – lëndoj, çaj, gjakos, enjtet, gërvisht, mjekoj, pastroj, lidh, trazoj, mahis, qelbëzohet, luftoj, ruhem;

*Mikrob* - e papastër, e rrezikshme, e palarë, e paprerë, e pistë;

*Miqësi* – mik, cilësi, sekret, besim, thesar, ndihmë, sjellje, dhembshuri, dashamirësi;

*Miqësi* – ndihem, çmoj, kuptoj, lëndo, pëlqej, kritikoj, tregoj, humb, fitoj, zihem, shoqërohem, mbroj;

*Gjithësi* – yje, planet, re, gaze, galaktika, tokë, qiell, natë, teleskop, ditë;

*Ngjyrë* – e kuqe, portokalli, e verdhë, e kaltër;

*Gjithësi* - hapësirë, madhësi, nxehtësi, sipërfaqe;

*Pelikan* – fole, degë, barishte, krahë, të vegjlit, prind, shpend, ushqim, mjedis, lagunë, pupël, sqep, qese, peshq, karkalec, vezë, femër, mashkull, zog, ngjalë;

*Ngjyrë* - gështenje, e çelur, e errët, bionde, kuqaloshë, e verdhë, e zbehtë, e zezë, e kuqe, e thinjur, gri, e bardhë, e kaltër, lorushe, jeshile, e gjelbër;

*Flokë* – të krehur, të pakrehur, të shpupuritur, të dredhur, të lëshuar, kaçurrel, të mbledhur, të gjatë, të shkurtër;

*Shprehje (e fytyrës)* - e gjallë, e gëzuar, e qeshur, e habitur, e qetë, e ëmbël, e trishtuar, e lodhur, e menduar, e inatosur;

*Zë* - i ulët, autoritar, i prerë, lutës, bindës, i lartë, i ngjirur, melodioz;

*Ballë* - i lartë, i ngushtë, i ulët, i gjerë;

*Trup*: i gjatë, elegant, i hollë, thatanik, mesatar, normal, i shkurtër, i imët, i shëndoshë, i tretur, i përkulur;

*Karakter* - i dashur, i hapur, i ndjeshëm, i gëzuar, i hareshëm, i qetë, entuziast, optimist, pesimist, i trishtuar, melankolik, nervoz, i pasigurt, i paqëndrueshëm, i pavendosur, serioz, i shkujdesur, i thjeshtë;

*Sjellje* - i respektueshëm, kryelartë, krenar, mendjemadh;

*Qytet* - Gjirokastrë, Durrës, Kukës, Frashër, Dibër, Progër, Mallakastër, Qukës;

*Aromë* - delikate, e ëmbël, e këndshme, ftuese, ngacmuese, e mprehtë, pikante, e athët, e fortë, e rëndë, përzierëse etj.

## **Gjuha shqipe 5**

*Sjellje* – qortoj, përflas, ngacmoj, përqesh, grindem;

*Pamje* - e rumbullakët, bardhoshe, faqekuqe;

*Karakter* - e shkathët, e qeshur, e gjallë, kureshtare, e mrekullueshme;

*Gjendje shpirtërore* - gjallëri, mirësi, pafuqi, kundërshtim, gëzim, kënaqësi, qetësi, lumturi, pakënaqësi, dhimbje, trishtim, dashuri, simpati, lëndim, fyerje, inat, frikë, droje, trembje, mërzi, turp, dyshim;

*Karakter* - i dashur, i hapur, i ndjeshëm, i gëzuar, i hareshëm, i qetë, entuziast, optimist, pesimist, mosbesues, i trishtuar, nervoz, ngatërrestar, i hedhur, rebel, i pasigurt, i pavendosur, i ëmbël, i butë, i sjellshëm, i ngrohtë, krenar, mendjemadh, mburravec, tekanjoz, koprrac;

*Ndeshje* – gol, top, kundërshtar, portë, ulërimë, triumfator, skuadër, stërkëmbës, penallti, tifoz, arbitër, fushë;

*Ndeshje* – bëj gol, marr topin, shmang, gjuaj, mbuloj, hidhem, kërcej, humb, fitoj;

*Panik* – ndihem, ngrij, shqetësohem, hutohem, habitem, shtang;

*Panik* – e pasigurt, e turbullt, e shtangur, e frikësuar, e ngrirë;

*Panik* – frikë, habi, ankth, fat, shqetësim, rrezik, boshllëk, inat, pakënaqësi, mërzi, zemërim;

*Sjellje* - e shkujdesur, mbrojtëse, e zgjuar, tërheqëse, guximtare, e fortë.

*Udhë* – takoj, përplasem, shikoj, eci, lëshoj, nderoj, zihen, rrezikohem, largohem, përcjell, rend;

*Udhë* – njerëz, udhëtar, plak, i varfër, grua, foshnje, i çalë, burrë, familje, fëmijë, i sëmurë, i verbër, shurdhmemec, i gjymtuar, jetim, banor;

*Udhë* – respekt, nderim, ndihmë, detyrë, sjellje, nevojë, edukatë;

*Udhëtim* – aventurë, mrekulli, kënaqësi, frikë, qetësi, rrokopujë;

*Udhëtim* – karvan, anije, raketë;

*Kamping* - hartë, rrugë, çadër, makinë, fushë, pemë, njerëz, zjarr, tavolinë, elektrik, natë, pyll, degë, shkurre, errësirë, pushues, frikë;

*Kamping* – kënaqësi, emocion, shëtitje, frikë, ankth, gëzim;

*Kamping* – shëtis, ngre, orientohem, vendos, eksploroj, ha, ndriçon, çuditem, kënaqem;

*Pushime* – mal, plazh, banjo dielli, pyll, det, rërë, not, ujë, shëtitje, këpurdhë, mana toke, luleshtrydhe, fole, zhytës, polumbar, akvarium;

*Katastrofa* – zhurmë, gjënim, furtunë, uragan, dallgë, fat, rrëzim, shkretëtirë, mëshirë, oqean, litar, vdekje, fatkeq, dallgë, lartësi, det, balonë, erë, ujë, i mbijetuar;

*Katastrofë* – hedh, bie, mbytem, ushton, rrëmben, shpëton, ulërin, ndal, shtyn, zgjidh, kacavirren, qetësohet, zvogëlohej, ndihmoj, rëndohet, përfshin, rrëmben, humb, përpin, përfundon, zien, shkumëzon, shpëtoj;

*Mëmëdhe* – tokë, mëmë, atë, familje, shtëpi, stërgjyshër, të parët, gjuhë, varr, fis, etj;

*Mëmëdhe* – bie, dua, njoh, rritem, flas, qesh, qaj, rroj, kam dëshirë, vdes;

*Mëmëdhe* – gaz, shpresë, dëshirë, mall, dashuri;

*Atdhe* – shpresë, mall, bujari, popull, dashuri, liri, ndjenjë, mburrje, gatishmëri, kënaqësi, nder, përlulësi, mbrojtje, ëndërr;

*Atdhe* - mynxyrë, truall, etër, vëlla, bir, shërbim, gaz, rob, mbretëri, qytet, kraharor, ballë, shpatë, ushtë, krahinë, popullsi, armiq, vështirësi etj.

Lidhur me fushat leksikore, semantike e nocionore vërejmë:

1. Një larmi të madhe të tyre në të gjitha tekstet, e kryesisht e me të drejtë te tekstet e kl. 2, 3, ku mbizotërojnë fushat leksikore në raport me ato semantike e nocionore. Gradualisht ky spektër fushash zgjerohet nga klasa në klasë dhe në varësi të tematikës, përmbajtjeve të pjesëve të zgjedhura sipas fushave diturore përkatëse dhe llojeve e gjinive të teksteve të përzgjedhura.
2. Në tekste e kl. 2, 3 ky rrjet fjalësh krijohet mbi objekte e veprimtari konkrete, bazuar në përvojat njohëse të fëmijës, duke shtuar fjalë të reja që e zgjerojnë dhe e pasurojnë qoftë veprimtarinë diturore, qoftë edhe fushën përkatëse leksikore. Në tekstet e kl. 4, 5 kemi një zgjerim e pasurim të fushave semantike e nocionore në raport edhe me fjalorin e fëmijës, edhe me interesat e tij, si edhe tematikën e njohuritë në dijet shkollore që ai zhvillon paralelisht. Këto fusha rimerren përmes elementëve përbërës të tyre, por edhe rimarrjes së temave nga teksti në tekst duke krijuar fusha të reja dhe duke zgjeruar dhe spektrin e fjalëve që e pasurojnë fjalorin, por edhe e thellojnë dhe njohjen mbi atë fushë diturore. P.sh. *Spital* – mjek, sallë, i sëmurë, infermier, krevat,

*fashë, komodinë, stol, jod, alkool, Mikrob – gërvishtje, duar, thonj, rroba, tokë, ajër, plagë, këmbë, gjak; Sëmundje – dhembje, rrezik, ilaç, shenjë, pakujdesi etj.*

3. Lidhjet kuptimore në këto fusha realizohen për tipare e motive të ndryshme, si: për tipare të përbashkëta kuptimore: **Treg** - *gjëra, njerëz, pazar, ëmbëlsirë, shitës, pastičeri, para, dhuratë, qeskë, shpenzim, trastë*; për një solidaritet semantik (kur fjalët përfshihen reciprokisht në fjali): **Konkurs** – *organizoj, marr pjesë, paraqitem, dal, bëj, caktoj, shfrytëzoj, dëshiroj, di, jap, marr*; për ndonjë karakteristikë të përbashkët kuptimore: **Mol** – *barkë, peshkatar, urë, spirancë, barkë, peshkim, port, peshkarexhë, kapiten, jaht, anije, peshk, rrjetë, shëtitje, liman, velë, garë*, etj; për raporte të bazuara mbi asosacione idesh: **Miqësi** *mik, cilësi, sekret, besim, thesar, ndihmë, sjellje, dhembshuri, dashamirësi*; për një përdorim të ndryshëm simbolik në një kontekst të caktuar socio-kulturor: **Shqiponjë** – *krenari, lavdi, madhështi, liri*, etj.
4. Fushat leksikore krijohen me fjalë të kategorive të ndryshme leksiko-gramatikore, si: emra, folje, mbiemra. Kjo renditje sipas shtrirjes së tyre përkon edhe me shkallën e dendurisë së këtyre kategorive në tekst. P.sh: **Miqësi** – *shprehem, flas, besoj, ndihmoj, pëlqej, mbaj, mërzhitem, gëzohem, shoqërohem, tregoj*; **Miqësi** – *vështirësi, nevojë, ndihmë, lidhje, sjellje, vlerësim* etj.
5. Fusha leksikore, semantike e nocionore të këtyre teksteve është e gjerë dhe e pasur. Këto fusha jo vetëm zgjerojnë dhe pasurojnë fjalorin e nxënësve, por e ndihmojnë dhe e lehtësojnë në aspektin metodologjik mësuesin për të punuar me fjalët, kuptimet e tyre jo si një listë e izoluar njësisht leksikore, por në marrëdhënie kuptimore të vazhdueshme e të larmishme me njëra-tjetrën, e në përdorime të ndryshme kontekstuale. Në këtë mënyrë edhe të nguliturit e kuptimeve të tyre në kujtesën e çdo nxënësi (kujtesa semantike) bëhet në formën e organizimit të rrjeteve të ndryshme leksikore e nocionore (leksikun mendor), në bazë të të cilave nxënësi organizon njohuritë dhe informacionet për çdo temë a fushë përkatëse diturore dhe duke i përçuar këto të fundit përmes gjuhës së folur dhe të shkruar gjatë procesit mësimor.

#### *4.5.3 Pasurimi i leksikut nëpërmjet gjedheve më prodhimtare fjalëformuese në gjuhën shqipe*

Leksiku i një teksti, analiza e tij, siç pohuam më lart, synon mbi të gjitha të dallojë vlera gjuhësore, leksikore e semantike të këtij korpusi fjalësh e shprehjesh, të cilat kanë qëllim parësor zgjerimin dhe pasurimin e fjalorit të nxënësve të këtij cikli arsimor.

Formimi i fjalorit, siç dëshmuam në kapitujt paraprijës, është i lidhur në mënyrë parësore me formimin e kompetencës leksikore e semantike, si një nënkompetencë gjuhësore komunikuese që mbështetet mbi analizën morfologjike të fjalëve, nisur nga veprimet e kompozimit dhe derivimit.

Nuk kemi qëllim të merremi me analiza të mirëfillta morfologjike, por të analizojmë e interpretojmë nga pikëpamja leksikore mjetet dhe mënyrat e pasurimit të këtij fjalori, sipas gjedheve më prodhimore fjalëformuese në gjuhën shqipe.

a. Me përbërje të formuara nga dy tema fjalëformuese

Sipas vlerës leksiko-gramatikore, në leksikun e këtyre teksteve hasim fjalë me vlerë emërore, me vlerë foljore dhe me vlerë mbiemërore.

### **Gjuha shqipe 2**

Me vlerë emërore: *zjarrngrënës, faqekuqe, fatkeqësi, hekurudhë, ditëlindje, vendburim, fjalëkryq, pjesëmarrës, buzëqeshje, duartrokitje, fishekzjarr, kësulëgjelbër, kësulëkuqe* etj.; me vlerë foljore: *buzëqesh* etj.; me vlerë mbiemërore: *mendjemadh/e, kokëfortë, zemërgjerë, shtatartë, sykaltër, zemërngushtë, mendjелеhtë, këmbëshpejtë, zemërbutë, zemërmirë* etj.

### **Gjuha shqipe 3**

Me vlerë emërore: *pjesëmarrës, fatkeqësi, autoportret, atdhe, vendlindje, mirënjohje, fundjavë, buzëqeshje, bashkatdhetar, ditëlindje, fishekzjarr, shumëkatësh, buzëqeshje* etj.; me vlerë foljore: *buzëqesh, duartrokas, mirëmbaj, falënderoj, keqtrajtoj, udhëheq* etj.; me vlerë mbiemërore: *brigjatë, moskokëçarës, mendjелеhtë* etj.

### **Gjuha shqipe 4**

Me vlerë emërore: *kryeplaku, mëmëdhe, manaferrë, fatkeqësi, keqardhje, mirënjohje, pulëbardhë, dallgëthyesi, fatmirësi, flokëkuqja, zjarrsjellës, shpirtmadhësi, keqkuptim, flakëhedhës* etj.; me vlerë foljore: *buzëqesh, duartrokas* etj.; me vlerë mbiemërore: *mendjemadh/e, truphedhur, zemërngushtë, çorapegjata, mendjetrashë, mendjehollë, kokëfortë, kryelartë* etj.

### **Gjuha shqipe 5**

Me vlerë emërore: *mëmëdhe, vendlindje, zjarrfikës, bashkëbisedim, bashkëmoshatar, dashamirësi, pragmbrëmje, udhëheqës, udhëheqje, bashkëjetesë* etj.; me vlerë foljore: *buzëqesh, bashkëbisedoj, bashkëpunoj, këmbëngul* etj.; me vlerë mbiemërore: *jashëtökësor/e, flokëbardhë, hijerëndë, fatkeq/e, fantastiko-shkencor/e, shpirtkeq/e, çapëzvarrë, kaptinkarrotë* etj.

b. Me prejardhje

Jemi ndalur fillimisht te formimi prapashtesor, për arsye se mbizotëron në të gjitha tekstet e gjuhës shqipe të marra në shqyrtim, duke qenë se është më prodhimtari në gjuhën shqipe:

Me prapashtesa

1. Emra

Emrat: emrat e sendeve, njerëzve sipas mjeshtrisë a profesionit etj., si: shitës, gazetar, pronar, pensionist, shikues, këngëtar, pastrues, gjahtar, këshillues, pjesëtar, shkrimtar, nxënës etj. (gj.shq.2); traktorist, gazetar, fitues, kalimtar, fermer, farkëtar, elektrikist, blerës, peshkatar, shkrimtar, luftëtar, nxënës, etj. (gj.shq.3); mësues, alpinist, drejtor, lojtar, gazetar, udhëtar, gjyqtar, bletar, fotograf, nxënës, etj. (gj.shq.4); udhëtar, mësues, regjisor, biolog, dijetar, nxënës, lojtar, këshilltar, lundërtar, magjistar, lypës, luftëtar, miqësi etj. (gj.shq.5).

Emrat e sendeve sipas lëndës, të vendit ku prodhohen a shiten, si: fletore, lulishte, fjalor etj. (gj.sh.2); vizore, parukeri, fjalor, byrektore, fletore, dritare, shëtitore etj. (gj.shq.3); peshore, frutore, pemëtoje etj. (gj.shq.4); rregullore, banor, fustanellë, barishte, banesë etj. (gj.shq.5).

Emrat e banorëve të vendit ku banojnë, si: australian, amerikan, aziatik, shqiptar etj. (gj.shq.3); shqiptar (gj.shq.4); shqiptar (gj.shq.5).

Emra abstraktë me kuptimin e cilësisë: dembelizëm, gjallëri, thellësi, gjelbërim, butësi, mirësi, hidhërim, mençuri, gëzim, përgjegjësi etj. (gj.shq.2); hidhërim, hijeshi, trishtim, trimëri, dhimbje, mençuri, ngjashmëri, dashuri, fëmijëri, pleqëri, madhësi etj. (gj.shq.3); lumturi, butësi, ngathtësi, befasi, egoizëm, gjallëri, qetësi, besim, fitore, guxim, hidhërim etj. (gj.shq.4); kënaqësi, barazi, besnikëri, lëndim, madhëri, bukuri, gjallëri, këmbim, lulëzim, lavdërim etj. (gj.shq.5).

Emra abstraktë me kuptimin e veprimit: punim, përdorim, pohim, mësim, eksplorim, përshkrim, përfundim, thirrje, kërcitje, mungesë, vallëzim, ndryshim, kuptim, lexim etj. (gj.shq.2); lexim, lëvizje, premtim, ngrohtësi, ngacmim, mendim, grindje etj. (gj.shq.3); bisedë, diskutim, veprim, mësim, udhëtim, qarkullim, ndotje, edukim, stërvitje, dobësi, fitim etj. (gj.shq.4); veprimtari, mbrojtje, mësim, kuptim, zhvillim, veprim, shëtitje, mbyllje, kumtim, kërcim etj. (gj.shq.5).

2. Mbiemra

Mbiemra: mbiemra me kuptim vepror ose me kuptimin e tiparit të vepruesit, si: fluturues/e, mjekësor/e, helmues/e etj. (gj.shq.2); botues/e, lehtësues/e, elastik/e, elektrik/e etj. (gj.shq.3); zbutës/e, realist/e, fantastik/e, shkencor/e, i/e gaztë, zvogëlues/e, shërues/e etj. (gj.shq.4); Tërheqës/e, elektronik/e etj. (gj.shq.5).

Mbiemra me kuptim përkatësie, si: *malor/e, familjar/e, mbretëror/e, pranveror/e, shpirtëror/e, vizatimor, muzikor/e, imagjinar/e, femërore, dimëror/e, përrallor/e* etj. **(gj.shq.2)**; *amtar/e, bregdetar/e, kulmor/e, shkollor/e, kombëtar/e* etj. **(gj.shq.3)**; *shtegtar/e, ballor/e, polar/e, detar/e, shkollor/e, zyrtar/e, rrugor/e, malor/e, i / e zakonshme, ëndërrimtar/e, elektronik/e, kozmik/e* etj. **(gj.shq.4)**; *bukurosh/e, shtazor/e, gjuhësor/e, bashkiak/e, fëmijëror/e, elektronik/e, shpirtëror/e, imagjinar/e, shtegtar/e* etj. **(gj.shq.5)**

Mbiemra me nuancë përkeqësuese, si: *hileqar/e, djallëzor/e, grindavec/e, inatçi/inatçeshë, hollak/e, llasticë* etj. **(gj.shq.2)**; *shurdhues/e, tekanjor/e* etj. **(gj.shq.3)**; *ziliqar/e, thatanik/e, bufalaq/e, grindavec/e, hollak/e, hutaq/e, varfanjak/e, gënjeshtar/e, bullafiq/e, gjumash/e, verdhacuk/e* etj. **(gj.shq.4)**; *frikacak/e, hileqar/e, mburravec/e, tekanjor/e, koprrac/e, bullafiq/e, varfanjak/e, qesharak/e, imcak/e, përtac/e, ngatërrestar/e* etj. **(gj.shq.5)**

Mbiemra me kuptimin e mundësisë së një veprimi, ose me kuptime të tjera, si: *i/e numërueshme, i/e kujdesshme, i/e magjishme, i/e ndershme, i/e hijshme, i/e kulturuar, i/e sjellshme, i/e çuditshme, i/e fuqishme, i/e turpshme* etj. **(gj.shq.2)**; *i/e çoroditur, i/e çuditshme, i/e famshme, i/e dashuruar, dinjitor/e, i/e dhunshme* etj. **(gj.shq.3)**; *besnik/e, melankolik/e, i/e frikshme, i/e hijshme, i/e dobishme, interesant/e, i/e lezetshme, i/e mençur, i/e lirshme, i/e përjetshme, i/e çuditshme* etj. **(gj.shq.4)**; *i/e mallëngjyer, i/e bukur, i/e mbarë, i/e lodhur, i/e nevrikosur, i/e mirë, i/e dashur, i/e lezetshme, i/e pakëndshme, i/e mbrapshtë, energjik/e, optimist/e, pesimist/e, i/e gjallë, nervoz/e, i/e rreptë, i/e tronditur* etj. **(gj.shq.5)**

Mbiemra me kuptimin e tiparit sipas lëndës, ose me kuptime të tjera, si: *kaltërosh/e, i/e freskët, i/e degëzuar, vezak/e, i/e ndritshme, i/e thepisur, i/e mprehtë, i/e thartuar* etj. **(gj.shq.2)**; *i/e freskët, i/e zjarhtë, i/e pjergullt, i/e largët, i/e stolisur, i/e mrekkulluar, i/e ngurtë, i/e trashë, i/e thellë* etj. **(gj.shq.3)**; *i/e zjarhtë, i/e hollë, i/e gaztë, i/e dendur, mesatar, i/e thatë, i/e nxehtë, i/e ftohtë, i/e lehtë, i/e mëndafshhtë, i/e zeshkët, i/e ngrirë* etj. **(gj.shq.4)**; *i/e butë, i/e ndritshme, i/e verbër, i/e kuqe, i/e pluhurosur, i/e trashë, bardhosh/e, i/e gjerë, i/e shijshme* etj. **(gj.shq.5)**.

### 3. Folje

Folje me kuptim leksikor të temave prodhuese (janë më prodhimtaret në të gjitha tekstet e gjuhës shqipe), si: *çel, tregoj, ankohem, përgëzoj, martoj, lulëzoj, punoj, pësoj, arratisem, qëndis, qarkoj, ngarkoj, gatuj, mësoj, ngatërroj, drejtoj, realizoj, rënkoj, harroj, hekuros, recitoj, parapëlqej, organizoj, paguaj, oshtin, diskutoj* etj. **(gj.shq.2)**; *lyej, këpus, komunikoj, fyej, afro, administroj, arsyetoj, ëndërroj, gëzoj, mërgoj, mundoj, martoj, ndërroj, ndërpres, ngrij, ngjis, ndaj, jetoj, tërheq, ndihmoj, vrapoj, vlerësoj, vras, zhduk, zgjeroj* etj. **(gj.shq.3)**; *ndiej, pëlqej, imagjinoj, mërzitem, rëndo, studioj, vuaj, paraqes, nxitoj, përtoj, imagjinoj, shkëlqej, argëtohem, numëroj, adhuroj, shpjegoj* etj. **(gj.shq.4)**; *zemëroj, rendis, prodhoj, shmang, shaj, ndihmoj, zgjidh, rrudh, rrokullis, shqiptoj, shpik, nguros, nuhas,*

ngatërroj, vlerësoj, ngacmoj, mërzis, mburr, thyej, thur, trazoj, trokas, shkarravit, kanos, kumtoj etj. (gj.shq.5).

Në të dyja grupet e teksteve të bie në sy mbizotërimi i fjalëve me prapashtesa më shumë sesa ato me parashtesa dhe kjo motivohet me faktin se “..... sepse gjuha jonë ka më shumë prapashtesa se parashtesa.”<sup>195</sup>

#### Me parashtesa

##### 1. Emra

Emra, si: pasiguri, parapëlqim, përshkrim, përfundim etj. (gj.shq.2); përzemërsi, pavarësi, mosbesim, shqetësim, përshkrim, i panjohuri, ndërmarrje, ndërlidhje etj. (gj.shq.3); pakënaqësi, paaftësi, shqetësim, shndërrim, rilindje, rikujtesë etj. (gj.shq.4); deformim, shqetësim, mosbesim, ribotim, rindërtesë, paturpësi, ngurosje, stërgjysh, përmbledhje, përfundim, përfytyrim, përgatitje, rimarrje, rilindje etj. (gj.shq.5).

##### 2. Folje

Folje, si: përçoj, rikujtoj, përmyll, ripërtyp, rishkruaj, rikthej, rilexoj, shpërdorj, përcaktoj, përdredh, shqetësoj, përzgjedh, përhap, përfytyroj, përgatis, shfryj etj. (gj.shq.2); përfitoj, parandiej, përmirësoj, përmban, zhvishem, shpëlaj, shqetësoj etj. (gj.shq.3); shqetësohem, shkujdesem, përmbush, përhapem, shpëlaj etj. (gj.shq.4); çliroj, çarmatos, nënvizoj, rishkruaj, përfshij, përcaktoj, zërthej, çlodhem, sforcohem, shndërroj, mbizotëroj etj. (gj.shq.5).

##### 3. Mbiemra

Mbiemra, si: i/e paqartë, i/e paarritur, i/e papritur, i/e paçmuar, i/e padjallëzuar, i/e shqetësuar, i/e pakrehur, i/e palarë etj. (gj.shq.2); i/e padrejtë, i/e padukshme, i/e pakalueshme, i/e pakufishme, i/e papjekur, i/e plakur, i/e pakëndshme, i/e pangopur, i/e padjallëzuar, i/e përpunuar etj. (gj.shq.3); i/e paprerë, i/e paqëndrueshme, i/e pasigurt, i/e pazakontë, i/e pavdekshme, i/e tejdukshme etj. (gj.shq.4); i/e nëndheshme, i/e riprodhuar, i/e panjohur, nënujor/e, i/e përshkruar, i/e pandryshueshme, i/e pamëshirshme, i/e pakuptueshme etj. (gj.shq.5)

Sa i përket gjedheve më prodhimtare fjalëformuese, pasqyrohet një larmëri fjalësh (emra/folje/mbiemra) e kuptimesh, ndër të cilat spikatin:

1. Me përbërje: ku më prodhimtaret, sipas vlerës leksiko-gramatikore, janë ato me vlerë emërore, në raport me fjalët me vlerë foljore dhe mbiemërore. Në tekstet Gj.shq. 2, 3 mbizotërojnë përdorimet me vlerë emërore, si: *zjarrngrënës, faqekuqe, fatkeqësi, fjalëkryq, rrobaqepës* etj. Në tekstet Gj.shq. 4, 5 me vlerë foljore, si: *duartrokas këmbëngul*; e më së shumti me vlerë mbiemërore, si: *zemërngushtë, çorapegjata*,

<sup>195</sup> J. thomai. Leksikologjia. Fq. 174.

*mendjetrashë, mendjehollë, kaptinkarrotë* etj. Në këtë kontekst duhet të jenë më të pranishme fjalët me vlerë foljore dhe mbiemërore në të gjitha tekstet.

2. Në formimet me prejardhje, mbizotëron formimi prapashtesor, shumë më tepër sesa ai parashtesor. Lidhur me emrat mbizotërojnë më tepër emrat e sendeve, njerëzve sipas mjeshtrësisë a profesionit, lëndës, vendit të prodhimit, kryesisht në tekstet Gj. shq 2, 3 dhe shumë më pak emrat e banorëve ku banojnë, emrat abstraktë me kuptimin e cilësisë dhe me kuptimin e veprimit në të gjitha tekstet. Emrat e kuptimet e tyre abstrakte pasqyrohen më së shumti te Gj. shq. 4, 5 dhe formanti fjalëformues i tyre më i dendur është me prapashtesën *-im, -si, -tar, -or, -ar* dhe më pak *-ues, -je, -re, -ist* etj. Këto të fundit duhet të jenë më të pranishme, pasi ekziston mundësia në shqip e përdorimit të tyre dhe përfutimit të fjalëve dhe kuptimeve të reja të tyre.
3. Referuar mbiemrave mbizotërojnë më shumë mbiemrat me kuptim përkatësie dhe me kuptim vepror ose të tiparit të vepruesit sesa mbiemrat me nuancë përkeqësuese. Duhet riparë më mirë ky raport pasi këto të fundit, që bartin ngjyrim emocionues të përfutur nga përdorimi i figurshëm i fjalës, nuancat kuptimore dhe prapashtesat përkeqësuese, por edhe ato përkëdhelëse, si: *-ak, aq, -e, -aq etj, apo -zë, -th, osh* etj., duhet të jenë më të pranishme, edhe për faktin se gjejnë një përdorim më të gjerë në të folurën e përditshme të fëmijës.
4. Lidhur me mbiemrat me kuptimin e tiparit sipas lëndës dhe me kuptime të tjera duhet parë më mirë dhe formimi përmes formantit të prapashtesës për fjalët e reja që përforcojnë, zbehin apo dhe zhvendosin kuptimin e tyre. P.sh. *i/e ngurtë – ngurtësues/e, i/e trashë – trashanik/e, i/e freskët – freskues/e, i/e gjelbëruar – gjelbërues/e* etj.
5. Folja në tekstet e shqyrtuara përbën kategorinë shumë më prodhimtare krahasuar me emrat dhe mbiemrat. Prej tyre mund të përfutohen emra, mbiemra, ndajfolje me anë të prapashtesave. P.sh. *gjykoj/gjykim/i gjykuar/gjykues/i gjykueshëm, punoj/punim/punues/punonjës/punëtor/i punuar/i punueshëm* etj. Në të gjitha tekstet e të dyja grupeve vërehet një prodhimtari e foljeve në formimin e fjalëve dhe kuptimeve të reja.
6. Formimet me parashtesë janë shumë më pak prodhimtare, sidomos lidhur me emrat. Hasen më tepër formime parashteso-prapashtesore. Duhet të pasqyrohet më gjerë dhe më i plotë përdorimi i fjalëve të formuara me parashtesat, si: *sh-/zh-/ç-, s-/z-, , para-, gjysmë-, mos-, para-, pas-, jashtë-mbi-, nën-, kundër-,* etj., që janë mjaft prodhimtare në shqip dhe pothuajse mungojnë në këto tekste.

Në përfundim, nisur nga analiza leksikore e fjalëformuese e mësipërme, mund të pohojmë se në këto tekste janë të pasqyruara gjerazi gjedhet më prodhimtare të fjalëve e kuptimeve të tyre përkatëse. Gjithsesi, referuar formanteve të caktuar fjalëformues, duhet riparë më mirë kjo prodhimtari, pasi në gjuhën shqipe mjetet

fjalëformuese dhe formantet përkatës janë mjaft të pasura për krijimin e fjalëve dhe kuptimeve të reja, që e bëjnë këtë gjuhë të veçantë në llojin e saj.

Studimi i gjedheve më prodhimore në kuadrin e analizës leksikore vlen për të rrokur mundësi, mjete dhe rrugë të pasurimit të leksikut të tekstit që duhet të reflektojnë këtë pasuri edhe në ligjërimin e folur dhe të shkruar të nxënësve.

#### 4.6 Çështje dhe probleme për t'u diskutuar

*Si përfundim, referuar pyetjeve problemore që ndërtuam në hyrje të këtij kapitulli, lidhur me rolin e këtyre teksteve në formimin gjuhësor dhe në veçanti të shprehive të të folurit dhe të të shkruarit mund të pohojmë se:*

1. Tekstet e gjuhës shqipe përgjithësisht ofrojnë një leksik të gjerë dhe të pasur në kategori leksiko-gramatikore e kuptime leksikore. Kjo gjerësi dhe pasuri i përgjigjet kriterëve shkencorë gjuhësorë e psiko-gjuhësorë. Ato janë hartuar në përputhje me veçoritë zhvillimore të kësaj grupmoshe (8-11 vjeç), në veçanti të zhvillimit mendor e gjuhësor të saj.
2. Leksiku i tyre, përbërja e këtij leksiku është i kuptueshëm dhe i përvetësueshëm nga kjo grupmoshë nga klasa në klasë. Fjalët e përfshira në të, në pak raste mund të jenë “të vështira” dhe “të errëta”<sup>196</sup>. Vërehet një gamë e gjerë leksemash, pjesa më e madhe e të cilave u takojnë fjalorit aktiv të fëmijëve, pra ato që fëmijët njohin dhe përdorin edhe në komunikimin e përditshëm. Fjalët që përdoren në tekst rrokin edhe aspekte objektorë apo reale të njohshme për fëmijën, gjë që lehtëson të kuptuarin e tyre dhe ngulitjen në kujtesë.
3. Këto fjalë rimerren dhe ripërdoren përmes trajtave të ndryshme brenda një teksti dhe nga teksti në tekst. Kjo teknikë e ripërsëritjes riaktivizon fjalën e re dhe denduria e përdorimit të saj apo të fjalëve në përgjithësi bëhet faktor ndihmës për ta kuptuar atë në dimensionet e ndryshme kuptimore e përdorimore (jo vetëm në një kuptim) dhe për ta bërë pjesë të fjalorit aktiv të fëmijës. Fjalët kështu përvetësohen dhe vihen në përdorim sa herë që fëmijës i duhet t'i përdorë ato në përputhje me kushtet pragmatike.
4. Gjithashtu ky leksik është i përvetësueshëm për vetë faktin se u referohet përmbajtjeve e temave që janë tashmë pjesë e përvojës konjitive, emocionale, psiko-sociale të fëmijës, por edhe që përmbushin interesat, kureshtjen e pritshmërinë e tyre. Në këtë kuptim përzgjedhja e këtij leksiku bëhet edhe në kuadër të përdorimit të

---

<sup>196</sup> *Sqarimi ynë.* Këto koncepte kanë natyrë gjuhësore dhe psiko-gjuhësore. Vështirësia këtu i referohet kompleksitetit fonemor, pra përbërja fonemore e tyre është e ndërlikuar si në gjatësi fonemash a rrokjesh, por edhe në elementë prozodikë si: *theksi*. Koncepti të errëta i referohet kuptimit/kuptimeve të fjalëve, kur ato nuk janë dëgjuar ndonjëherë, bartin shumë kuptime apo kuptimi i referohet një shkalle të lartë abstragimi. Kjo ka të bëjë edhe me faktorë njohës, si njohja ose jo e dukurisë, fenomenit, objektit a një veprimtarie së cilës i referohet një koncept, e akoma më e vështirë bëhet kur i referohet një nocioni a termi. Kjo vështirëson dhe ngulitjen e fjalës në kujtesë.

këtyre fjalëve në skema të qarta komunikimi, në ligjërime e kontekste të njohshme, të kuptueshme edhe kur janë përvoja a përmbajtje të reja për të.

5. Të kuptuarit dhe të nxëniet e leksikut të teksteve ndikon dhe kultivon edhe formimin e shprehive gjuhësore e komunikative të fëmijës. Ndaj, është mjaft e rëndësishme që këto fjalë të ripërdoren në skema të reja komunikimi, në situata, rrethana, qëllime e bashkëbisedues të ndryshëm. Kjo kërkon jo vetëm atë çka ofron teksti, por mbi të gjitha ka të bëjë më punën e organizuar mirë të mësuesit në mësimin funksional të fjalorit të tekstit, duke shkuar përtej funksionit dhe rolit të tekstit të gjuhës amtare.
6. Sa i përket pyetjes problemore, nëse pasqyrohet kjo gjerësi e pasuri leksikore e semantike në shprehite e të folurit dhe të shkruarit të nxënësve, mendojmë se kërkon një trajtim më vete. Por, ne do të ndalemi, vetëm në aspektet që janë qëllim i këtij studimi dhe që fokusojnë dhe interesin tonë në trajtimin e kësaj çështjeje, pra rolit të teksteve.
7. Nisur nga përfundimet e kapitullit të 2 dhe të 3 mund të pohojmë se kjo gjerësi e pasuri nuk pasqyrohet në nivelin e duhur dhe sipas objektivave dhe pritshmërive të synuara në programet e gjuhës shqipe. Duke mos rënë ndesh me atë çka pohuam më sipër për vlerat leksikore e semantike të këtyre teksteve të shqyrtuara e studiuara, problemi nuk qëndron te materiali që kemi në dorë, pra tekstet, por edhe te mënyra, metodat dhe strategjitë që mësuesi përdor për të punuar me këtë material dhe për t'ia përçuar në mënyrë sa më funksionale nxënësve të kësaj grupmoshe.
8. Me pak fjalë, mendojmë se në aspektin metodik duhet bërë një punë më e menduar, e konceptuar në mënyrë të atillë që të sigurojë formimin e një fjalori aktiv të gjerë e të pasur të nxënësve të kësaj grupmoshe, duke u mbështetur mbi të gjitha te qasjet e reja didaktike, parimet dhe udhëzimet e tyre, mjetet e teknikat, qëllimet e synimet, e të gjitha këto lidhen drejtpërdrejt me formimin gjuhësor të qëndrueshëm e të plotë të tyre, formimin e shprehive të plota e të pasura gjuhësore e komunikative në të folur e në të shkruar.
9. Kjo punë duhet të fillojë që në konceptimin e mësimdhënies së gjuhës, te kurrikulat, programet e lëndës së gjuhës shqipe, ku ende ndjehet ndikimi i qasjes strukturaliste, ku ende njohuritë leksikore qëndrojnë në raport të zhdrejtë me ato gramatikore, ku shprehite gjuhësore konceptohen në kuadrin e linjave dhe nënlinjave të gjuhës dhe jo në kuadrin e kompetencave e aftësive të synuara, dhe ku në veçanti të folurit dhe shprehite e të folurit, më shumë sesa në zhvillimin e kompetencave ligjërimore, fokusohen në zhvillimin e kompetencave gjuhësore, duke mbizotëruar funksioni metalinguistik në raport me funksionin komunikativ dhe qëllim në vetvete bëhet përvetësimi i standardit gjuhësor.
10. Në këtë kuptim duhet ridimensionuar raporti midis të folurit dhe të shkruarit, pozicionit, rolit dhe funksionit që kanë secila prej tyre në varësi të specifikave të zhvillimit dhe funksionimit të tyre, dhe njëkohësisht në varësi të shkallës dhe

rëndësisë së ndikimit të njëra – tjetra. E në raport me këtë konceptim duhet ndërtuar edhe puna për mësimin dhe të nxënësve të leksikut të teksteve, që kjo gjerësi e pasuri të arrihet të pasqyrohet plotësisht dhe në mënyrë efektive në këto ligjërime.

#### 4.7 Sugjerime

*Përpos vlerave formuese e zhvilluese të fjalorit të nxënësve, shprehive të tyre sugjerojmë që të rishihen disa aspekte, të cilat i kemi cekur në mënyra të ndryshme edhe më lart:*

- Të shihet numri i fjalëve që duhet të përfshihen në një tekst, emrave, foljeve dhe mbiemrave, por edhe të njësive të tjera leksikore, brenda një teksti, dhe nga teksti në tekst, pasi vërehet një shpërpjesëtim në rritje sidomos të tekstet Gj. Shq. 3 dhe 4, dhe Gj. Shq. 5 dhe 6, një rritje që nuk respekton kriterin e zgjerimit në numër.
- Pra me pak fjalë të matet e peshohet mirë vëllimi leksikor, për t'iu përshtatur nga njëra anë kapaciteteve mendore e gjuhësore të fëmijëve dhe nga ana tjetër, ky vëllim duhet t'iu përshtatet edhe niveleve të formimit të nxënësve, sasisë dhe pasurisë së fjalorit që zotërojnë ato dhe që është i ndryshëm të nxënësve të së njëjtës grupmoshë.
- Përbërësit e këtij leksiku, duhet të shihen me përparësi sërish në aspektin e dendurisë, që të mos krijohen shpërpjesëtime midis tyre, sidomos në kuptimet konkrete e abstrakte, të drejtpërdrejta e të figurshme.
- Së fundi, në ndihmë të këtyre nxënësve por edhe të gjithë nxënësve të tjerë të kësaj grupmoshe sugjerojmë hartimin e një fjalori me fjalë e shprehje me të përdorshme, fjalë e kuptime të reja duke i pasqyruar ato konkretisht në kontekste përdorimore dhe jo vetëm në shembuj fjalish të izoluar. Këto fjalë mund të pasqyrohen edhe përmes fushave të ndryshme leksikore, semantikore gjë që lehtëson akoma më shumë të kuptuarin e tyre dhe përdorimin e duhur të fjalës a kuptimit të saj në kontekstin e duhur.

Përfundimisht mund të pohojmë se kujdesi për hartimin e teksteve, në veçanti të leksikut të tyre do të ndihmonte në një ngritje cilësore të përgatitjes dhe formimit gjuhësor të nxënësve të moshës shkollore. Kjo gjerësi, larmëri e pasuri e leksikut të teksteve të gjuhës shqipe i ofron dhe i mundëson nxënësve të ciklit fillor në veçanti formimin e një fjalori të pasur me fjalë, shprehje e shprehje gjuhësore e komunikuese në akte të ndryshme komunikuese në shkollë e jashtë saj.

Frytet e një pune të kujdesshme të mësuesve me leksikun e teksteve të gjuhës shqipe, por edhe të lëndëve të tjera shkollore, do të pasqyrohen përmes shprehive të folurit dhe të shkruarit, të cilat dëshmojnë nivelin e zotërimit të njohurive gjuhësore, si edhe të përdorimit të tyre në akte të ndryshme komunikuese. Në një kuadër më të gjerë, shkencor këto fryte do të ndikonin edhe në përvijimin e arritjeve të reja në lëmë të tekstologjisë së gjuhës shqipe dhe të letërsisë në Ciklin e Ulët të shkollës 9-vjeçare.

## PËRFUNDIME DHE SUGJERIME

Nxënësi i grupmohës shkollore dhe gjuha që ai nxë dhe përdor në shkollë, ishin objekti dhe qëllimi kryesor i këtij punimi.

Më konkretisht, gjuha e tij në procesin e mësimin dhe nxënies së saj në shkollë u përshkrua dhe u studiua në shumë aspekte, qoftë teorike, qoftë praktike; në shumë përbërës, qoftë të natyrës gjuhësore, qoftë të natyrës jogjuhësore; në ndikimin e shumë faktorëve, procedeve e përbërësve, qoftë të brendshëm, qoftë të jashtëm.

Më konkretisht, nga shqyrtimi teorik *në kapitullin e parë* të këtij punimi, duke u mbështetur në dy trajtimeve të ndryshme teorike, gjenerativiste dhe konjitiviste, fillimisht mbi përftimin dhe përfitimin e gjuhës, si dhe përdorimin e saj nga fëmijët që në fëmijërinë e hershme e deri në grupmohën shkollore, dolëm në përfundimin se fëmijët e kanë të lindur, si një programim gjenetik aftësinë për të përftuar dhe për të nxënë e përdorur gjuhën, por gjithashtu kjo aftësi biologjike, gjenetike e psikologjike nuk mund të funksionojë nëse nuk ushtrohet në një mjedis gjuhësor, e socio-kulturor. Kjo aftësi dhe shkathtësi, duke u shtruar në këtë mjedis, sipas modeleve dhe gjedheve origjinale gjuhësore që ofron bashkësia folëse, në skema të larmishme komunikimi, kthehet në shprehje, apo zakone gjuhësore, me anë të të cilave fëmija ia del mbanë të kuptohet e të kuptojë të tjerët.

Ky përfitim dhe përdorim është i kushtëzuar nga shumë faktorë të brendshëm dhe të jashtëm. Këto faktorë të brendshëm kanë të bëjnë me shumë përbërës të natyrës psikike e mendore, me mekanizma e procede që veprojnë drejtpërdrejtë në perceptimin, kuptimin dhe prodhimin e gjuhës. Atyre u bashkëngjiten dhe faktorë të natyrës neuro-fiziologjike e psiko-emocionale. Fëmija gjatë gjithë kohës së të nxënimit dhe të përdorimit të gjuhës është i kushtëzuar nga këto faktorë.

Ndërsa faktorët e jashtëm, përbëjnë një aspekt tjetër mjaft të rëndësishëm në këtë proces nxënies dhe përdorimi. Ato i referohen parimeve, kërkesave dhe kushteve të natyrës gjuhësore e komunikuese. Kështu, njohuritë gjuhësore të kodit me të cilin përballet fëmija kërkojnë një përdorim të organizuar të gjuhës. Ato i diktojnë fëmijës rregulla e parime, sipas të cilave ai ndërton dhe formon shprehjet e tij gjuhësore (thëniet e fjalitë) duke i komunikuar qoftë përmes gjuhës së folur, qoftë përmes gjuhës së shkruar. Megjithatë, kjo nuk mjafton. Nevojitet edhe vlerësimi i disa aspekteve mjaft të rëndësishme të funksionimit të komunikimit gjuhësor, i folur apo i shkruar qoftë ai. Nevojitet njohja dhe vlerësimi i situatës, kontekstit të ligjërit, qëllimit të komunikimit, roleve të bashkëbiseduesve dhe kushteve pragmatike që diktojnë formën dhe përmbajtjen e formulimit gjuhësor në përshtatje me to, dhe bëjnë të mundur suksesin ose mosesuksin e një akti komunikativ.

Ndaj, njohuritë gjuhësore të nxënësve të përshtatura me kërkesat e gjuhës dhe ligjërit, u fokusuan, u trajtuan, u analizuan dhe u interpretuan në kapituj e çështje të ndryshme të këtij punimi.

Mësimi dhe nxënia e këtyre njohurive kërkon një kontekst tjetër të zotërimit dhe përdorimit të tyre. Ky kontekst ka të bëjë me shkollën, procesin mësimor dhe të gjithë përbërësit e tij. Në këtë mënyre fëmija organizon gjithë dijen e tij gjuhësore duke e sistemuar dhe e thelluar përmes një mësimi dhe nxënies të programuar dhe të

planifikuar në lëndën e gjuhës shqipe. Në shkollë ai formon vetëdijen gjuhësore që, gjuha me të cilën ai shprehet, është shumë më komplekse nga ajo që ka komunikuar më parë, që herët në fëmijëri e në ciklin parashkollor. Kjo gjuhë përpunohet e kultivohet përmes aktiviteteve specifike, siç janë ato të folura dhe të shkruara. Me këto aktivitete fëmija ndeshet çdo ditë në shkollë, e jo vetëm në lëndën e gjuhës amtare. Në këto aktivitete ai ushtron aftësitë dhe shkathtësitë, nxë dhe përdor njohuritë që fiton në procesin mësimor, kultivon dhe formon zotësitë (kompetencat) dhe shprehitë gjuhësore e komunikuese, në ligjërimin e folur dhe atë të shkruar.

Ndaj, në aspektin didaktik synohet një përvetësim dhe përdorim efikas i këtyre zotësive e shprehive, me qëllim që nxënësit të dinë të shprehen e të komunikojnë saktë, qartë dhe bukur, përmes metodave e teknikave që orientojnë, drejtojnë dhe realizojnë këtë formim.

Në vështrimin e qasjes tradicionale, dolëm në përfundimin se, pavarësisht synimeve të saj për të përfutur nxënës me njohuri të plota e të qëndrueshme gjuhësore dhe zbatimit të tyre duke respektuar mbi të gjitha rregullat e organizmit dhe funksionimit njësie gjuhësore, rezultatet linin shumë për të dëshiruar. Përftoheshin nxënës skematikë, të zotë për të respektuar rregulla gjuhësore, por jo të aftë e jo të suksesshëm në akte ligjërimore, e sidomos në komunikimin e folur.

Ndërsa në vështrimin e qasjes bashkëkohore, përparësi i jepej përvetësimit dhe përdorimit të këtyre njohurive në përshtatje me kërkesat e gjuhës dhe ligjërimin. Sipas kësaj qasjeje nxënësi mëson të përdorë gjuhën për funksione dhe qëllime të ndryshme ligjërimore e në përputhje me përmbajtjet, kontekstet, situatën e komunikimit. Të folurit dhe shprehia e të folurit vihet në qendër të punës së mësuesit në procesin e mësimin të gjuhës amtare.

Në kuadrin e arritjeve në lëmë të shkencave të gjuhësisë dhe didaktikës në kontekstin shqiptar, ne kemi tashmë të përvijuar një traditë të mirëfilltë, traditë që pasqyron vlera gjuhësore e didaktike në mësimin dhe nxënien e gjuhës shqipe ndër vite. Këto vlera u përvijuan nga një shqyrtim i hollësishëm i prurjeve dhe kontributit të gjuhëtarëve dhe didaktëve shqiptarë në periudha të ndryshme kohore në këtë lëmë. Ky kontribut është shumëfaqësh dhe zbulon edhe prirje bashkëkohore në lëmë të disiplinave të reja, të cilat, pavarësisht mbylljes tonë kulturore dhe territoriale, pasqyrohen në mënyrë të tërthortë në punën shkencore e mësimore të tyre. Në këtë kuptim, kjo traditë bart vlera të mirëfillta, sidomos në aspektin e përvijimit të mendimit të kultivuar shkencor gjuhësor e didaktik.

Por, nga ana tjetër, mund të pohojmë se në shkollën tonë, pavarësisht risive që pasqyrohen në materialet didaktike shkollore, parime e kritere, synime dhe objektiva të diktuar nga qasja bashkëkohore, mësimi dhe nxënia e gjuhës vazhdon të zbatohet sipas “rrymë” tradicionale. Shkolla jonë ka ngelur ende në ngërçin e shkollës strukturaliste. Ndaj, shumë mangësi dhe boshllëqe që pasqyrohen në formimin gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshë në shkollë, në procesin mësimor, kushtëzohen për shkak të mënyrës së trajtimit dhe mësimin të gjuhës në shkollë, të diktuar ende nga “rryma tradicionale”.

Çështjet e mësimit dhe nxënies së gjuhës te grupmosha shkollore në shkollë, i kemi trajtuar në kapituj të ndryshëm, duke u ndalur veçanërisht në hulumtimin dhe studimin e shprehive të të folurit dhe të të shkruarit në dialogë dhe punët me shkrim..

Në *kapitullin e dytë* trajtuam të folurit si aftësi dhe shprehi gjuhësore e komunikuese. Kjo aftësi e shprehi u shqyrtua dhe vlerësua në raport me veçantitë e ligjërimit të folur, faktorët dhe përbërësit që ndikojnë në të, si edhe në raport me gjuhën e folur te grupmosha shkollore, në dialogë dhe diskutime në orë të ndryshme mësimore.

Në vëzhgimet dhe analizat tona u ndalëm te prodhimet gjuhësore të nxënësve të klasës 2-5-të në raportet pyetje – përgjigje dhe te thëniet e shkëputura nga këto dialogë në orë të ndryshme mësimore dhe për tema të ndryshme.

Koncepti i thënies si njësi ligjërimore dhe prodhim gjuhësor na udhëhoqi në analizat e shprehjeve gjuhësore të folura, të transkriptuara këto në formën e shkruar. Në këto analiza synuam të rrokin aspekte pragmagjuhësore dhe gjuhësore që ndikojnë në përfitim e kuptimeve dhe domethënive prej këtyre thënive

Duke qenë të vetëdijshëm për vështirësinë e shqyrtimit dhe trajtimit të të folurit, gjuhës së folur dhe ligjërimit të folur në raport me të shkruarin, gjuhën e shkruar dhe ligjërimin e shkruar, i analizuam dhe interpretuam këto thënie duke i transkriptuar ato në formën e shkruar, por duke marrë në konsideratë domosdo në këto analiza edhe rolin dhe ndikimin e karakteristikave të të folurit, përbërësve ligjërimore, pragmatikë në formulimin e tyre, dhe përfitim e kuptimeve e domethënive që ato përçojnë.

Mendojmë se forma e transkriptuar e tyre na ndihmoi për të rrokur, analizuar e vlerësuar këto thënie jo vetëm si njësi ligjërimore, por edhe si produkte gjuhësore.

Si njësi ligjërimore, këto thënie u analizuan në raport me aftësitë dhe kompetencat pragmatike, që duhet të kultivojë e formojë nxënësi për të formuluar e prodhuar shprehje e shprehi të qarta, të sakta e në përshtatje me parimet kriteret e kushtet pragmatike e ligjërimore.

Si prodhime gjuhësore këto thënie u analizuan e interpretuan në raport me shkallën e zotërimit të kompetencës gjuhësore, e në veçanti, të kompetencës leksiko-semantike e sintaksore. Këto vëzhgime, analiza e interpretime, synuan mbi të gjitha njohjen dhe vlerësimin e nivelit të zotërimit dhe përdorimit të shprehjeve e shprehive gjuhësore e komunikuese në ligjërimin e folur. Përmes tyre ne vërtetuam se këto shprehje e shprehi paraqesin mangësi e probleme qoftë në aspektin ligjërimor, qoftë në aspektin gjuhësor.

Vëzhgimet tona afatgjata na çuan në përfundimin se punohet shumë pak dhe në mënyrë jo të organizuar dhe të konceptuar qartë për mësimin dhe të nxëniet e gjuhës së folur te grupmosha shkollore, duke i dhënë përparësi më shumë të shkruarit.

Të folurit trajtohet në kuadrin e përvetësimit dhe përdorimit të normës standarde (kryesisht drejtshqiptimore, e më rrallë leksikore e morfo - sintaksore), dhe jo si një ligjërim e gjuhë që bart veçanti e karakteristika më vete, si një formë e veçantë e organizimit të kodit verbal.

Në këtë kuptim, duhet bërë një punë më e madhe dhe e konceptuar mirë e qartë nga mësuesit në lidhje me përvetësimin dhe përdorimin e gjuhës së folur për të përfutur formimin e plotë e të qëndrueshëm të shprehisë së të folurit. Kjo punë duhet të fokusohet, para së gjithash, te formulimet gjuhësore, shprehjet dhe shprehitë gjuhësore e komunikuese, me synimin për t'i pasuruar ato, për t'i përdorur saktë dhe në mënyrë të përshtatur në përputhje me qëllimin e komunikimit, argumentin qendror të komunikimit, kontekstin ligjërimor, bashkëbiseduesit etj.

Në *kapitullin e tretë* trajtuam të shkruarit dhe fillesat e shkrimit te fëmijët dhe nxënësit e ciklit fillor, që nga treguesit e parë të vetëdijes metafonologjike e deri në formimin e vetëdijes gjuhësore mbi gjuhën e shkruar, kriteret dhe parimet e organizimit të saj në përputhje edhe me veçoritë e zhvillimit mendor, konjitiv e gjuhësor të kësaj grupmoshe.

Të shkruarit u trajtua si aftësi dhe shprehi gjuhësore që ushtrohet e kultivohet në ciklin fillor përmes aktiviteteve të organizuara shkrimore dhe teknikave përkatëse didaktike, me qëllim formimin e plotë e të suksesshëm të shprehisë së të shkruarit. Ndër të tjera, vërtetuam se nxënësi i kësaj grupmoshe do të fitojë gradualisht zotësinë për të shkruar saktë, qartë dhe me shprehësi gjuhësore, nëse i ka fituar këto zakone gjuhësore të stërvitura herë pas here në shkollë, nën kujdesin e mësuesit dhe në përputhje me qëllimet dhe objektivat e synuara në programin e lëndës së gjuhës shqipe. Formimi cilësor i këtyre zakoneve gjuhësore në Ciklin Fillor synon jo vetëm formimin e plotë të kësaj shprehie, por njëkohësisht edhe vetëdijen gjuhësore se të shkruarit është një mënyrë tjetër e veçantë e organizimit të gjuhës, e dallueshme nga të folurit.

Gjatë shqyrtimit dhe trajtimit të kësaj aftësie e shprehie, analizave të prodhimeve gjuhësore të shkruara te punët me shkrim u mbështetëm te konceptet e kompetencës leksiko-semantike dhe fjalorit aktiv e pasiv. Synimi ynë ishte të vlerësonim, nga njëra anë, pasqyrimin dhe trajtimin e këtyre koncepteve në programet mësimore të gjuhës shqipe kl. 2- 5, dhe, nga ana tjetër, nivelin e zotërimit të këtyre kompetencave te punët me shkrim.

Nga këto shqyrtime dhe analiza dolëm në përfundime të caktuara të cilat lidheshin me nxjerrjen në pah të një problematikë të gjerë që rrokte me konkretisht mangësi lidhur me:

- konceptet e leksikut, kompetencës leksiko-semantike dhe fjalorit pasiv e aktiv, të cilat nuk pasqyroheshin gjerësisht dhe qartë në këto programe, ndaj lindte nevoja e rishikimit të tyre, sidomos lidhur me konceptet e semantikës leksikore;
- Nga analizat statistikore të fjalorit të nxënësve të kësaj grupmoshe në aktivitete të ndryshme shkrimore e, në veçanti, te punët me shkrim, njohuritë leksikore që zotëronin nxënësit pasqyronin një fjalor të kufizuar e të varfër, ndaj lindte nevoja për një rikonceptim të punës së mësuesit përmes teknikave efikase dhe të përshtatura që ai përdor për formimin e një fjalori të pasur me fjalë, shprehje e shprehi gjuhësore.
- Nga analizat e prodhimeve gjuhësore të shkruara, fjalitë e nxënësve të shkëputura nga punët e ndryshme me shkrim (esetë) u vu re një nivel i ulët i zotërimit të kompetencës leksiko-semantike e sintaksore. Këto analiza dëshmuuan rolin e aftësive përzgjedhëse

dhe kombinuese të njërive leksikore, të përshtatura këto në struktura të ndryshme sintaksore, e mbi të gjitha më afër gjedhit gramatikor të gjuhës shqipe.

- Gabimet leksikore e semantike të përvijuara nga këto formulime gjuhësore, fjali a struktura sintaksore dëshmuar mangësi në përvetësimin e këtyre njohurive leksikore, dhe të lidhjeve të papërshtatura semantike e sintaksore.
- Nga ana tjetër, jo çdo zgjedhje leksikore dhe lidhje kuptimore mund të “etiketohej” si “gabim”, pasi në këto vlerësimi mësuesi duhet të marrë në konsideratë edhe faktorë të natyrës psiko-gjuhësore, konjitive që ndikojnë në formulimin e fjalive, e kryesisht në përcimin e kuptimit të synuar dhe qëllimin e mesazhit të shkruar. Pra, një formulim gjuhësor i shkruar kushtëzohet veç zotërimit të këtyre njohurive dhe kompetencave, edhe nga veçori të zhvillimit mendor, konjitiv e gjuhësor të kësaj grupmoshe.
- Duke u mbështetur mbi këto përfundime mund të pohojmë se formimi i shprehisë së të shkruarit kushtëzohet nga shumë përbërës e faktorë të natyrës gjuhësore dhe jogjuhësore, të cilët në mënyra e shfaqje të ndryshme luajnë rol të rëndësishëm në këtë formim.

Në *kapitullin e katërt*, sa i përket rolit dhe rëndësisë së lëndëve të gjuhëleximit në formimin e shprehive të folurit dhe të të shkruarit te grupmosha e nxënësve 8-11 vjeç, u ndalëm konkretisht në disa çështje prej të cilave përvijua disa përfundime.

Konkretisht, lënda gjuhësore dhe lënda letrare e joletrare në këto tekste paraqitet në mënyrë të ndërthurur dhe në funksion të njëra-tjetrës, duke respektuar kështu edhe një nga parimet didaktike të pasqyruara në kurrikulën e lëndës së gjuhës shqipe: *mësimi i gjuhës shqipe përmes programeve dhe teksteve përkatëse, të respektojë parimin e integritit të gjuhës me leximin letrar*. Edhe programet e gjuhës shqipe janë ndërtuar mbi bazën e parimit të integritit (brenda lëndës dhe ndërlëndor) dhe të parimit të rimarrjes së njohurive, duke i zgjeruar dhe thelluar ato, si dhe të parimit linear.

*Tekstet mësimore* që mbulojnë dhe pasqyrojnë përmbajtjen mësimore në një fushë të caktuar diturore luajnë një rol mjaft të rëndësishëm në formimin e përgjithshëm të nxënësve. Tekstet mësimore të gjuhës shqipe janë të ndërtuar sipas një konceptimi të qartë, i cili synon mësimin dhe nxënien sa më funksionale të njohurive gjuhësore, në shërbim të të cilave vihen dhe ato letrare. Edhe Kurrikula e Re e Arsimit Bazë është e organizuar në *fusha të nxëni*, dhe jo në *lëndë*, ndryshe nga ç’pasqyrohej në kurrikulën tradicionale.

Fragmentet e teksteve të leximit letrar, të gjinive e zhanreve të ndryshme letrare e jo letrare, u përcillen nxënësve me një gjuhë sa më të përzgjedhur e të përshtatur, sipas llojit të këtyre teksteve, tematikës së tyre, por edhe grupmoshës së nxënësve të ciklit fillor. Në këtë mënyrë nxënësi rritet e pasurohet gjuhësisht, ndeshet me përvoja të reja njohëse, që ofrojnë temat dhe subjektet e fragmenteve letrare e joletrare, me fjalë, shprehje, regjistra e ligjërimi të ndryshme gjatë dëgjimit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit të tyre.

Kjo lëndë që gatitet me shumë kujdes nga hartuesit e tekstit (një staf i tërë specialistësh përkatës) kalon në “makinerinë e mësimdhënësit”, ku përpunohet dhe

përshtatet sa më mirë e në mënyrë funksionale në shërbim të të nxëniet të këtyre njohurive, zotësive (kompetencave) dhe shprehive gjuhësore e komunikuese nga grupmosha 8-11 vjeç.

Nga ana tjetër, në tekstet e gjuhës shqipe, që kemi përzgjedhur për hulumtim, vërehet prania e rubrikës së fjalorthit, ku përfshihen dhe shpjegohen kuptimet e fjalëve e shprehjeve të përfshira në njësinë mësimore të tekstit.

Nga vëzhgimet dhe hulumtimet e bëra në këto fjalorthë në raport me leksikun e teksteve, nga njëra anë, dhe fjalorin e nxënësve, nga ana tjetër, dolëm në përfundimin se gjerësia dhe pasuria e këtyre fjalorthëve është e pamjaftueshme në raport me kapacitetin e fjalëve të njohura dhe të përdorura nga nxënësit e kësaj grupmoshe, si edhe në raport me korpusin e gjerë e të larmishëm leksikor të këtyre teksteve.

Nga hulumtimi dhe studimi i fjalorit të tyre në të folur dhe në të shkruar, në kapitujt pararendës, u vu re se ekzistonte një raport i zhdrejtë midis fjalorit pasiv dhe atij aktiv.

Pra, fjalori i tyre pasiv ishte më i pasur në njësi e kuptime leksikore në raport me fjalorin aktiv. Në këtë shpërpjesëtim raportesh ndikon dhe puna që bën mësuesi me fjalorin e tekstit në raport me fjalorin e nxënësve. Fjalori i nxënësve duhet të pasurohet në koherencë me mësimin dhe të nxëniet e fjalorit të teksteve, jo si njësi leksikore të izoluar dhe të mësuara përmendësh, por si njësi leksikore funksionale në akte të ndryshme përdorimore.

Ndaj, duhet punuar më shumë me fjalorin e këtyre teksteve, duke u përfshirë në të fjalë e shprehje të reja, të panjohura më parë, në marrëdhënie sinonimike e antonimike, kuptimet e shumta dhe të ndryshme të fjalëve që përftohen gjatë përdorimeve të tyre në kontekste të ndryshme ligjërimore, konkretisht në ligjërimin e shkruar dhe të folur.

Teksti i gjuhës shqipe, nga pikëpamja e lëndës gjuhësore paraqet një vëllim konceptor të gjerë të njësive e kategorive gjuhësore që shtrihen gradualisht nga viti në vit. Në shërbim të të kuptuarit të tyre sillen shembuj, një pjesë të të cilëve merren nga leximi letrar, pra lënda letrare e jo letrare. Këta shembuj jo vetëm bëjnë të mundur kuptimin, ngulitjen dhe përdorimin e saktë të koncepteve gjuhësore e kategorive gramatikore, por shërbejnë edhe për të zgjeruar e pasuruar fjalorin e nxënësve me fjalë e shprehje të reja, ndërtime sintaksore të larmishme, sipas gjedheve strukturore të gjuhës shqipe. Megjithatë, ato duhen riparë me qëllimin e pasurimit të tyre, sidomos nga ligjërimi i folur dhe burime të ndryshme letrare e joletrare, në përputhje edhe me interesat dhe pritshmëritë e kësaj grupmoshe.

Ndaj, mund të pohojmë se puna me leksikun e teksteve duhet mbi të gjitha të mbështetet në një ndërthurje funksionale të lëndës gjuhësore me atë letrare e joletrare, me qëllim që nxënësi jo vetëm të ngulisë e të përdorë saktë e qartë njohuritë gjuhësore nga sistemi, por edhe të reflektojë gjerësi e pasuri të fjalorit të tij.

Ndërsa, në përshkrimin, analizën dhe interpretimin e korpusit leksikor të teksteve të gjuhës shqipe (kl. 2 – 5-të) synuam t'u përgjigjemi këtyre pyetjeve problemore: *A i përmbushin këto tekste kriteret gjuhësore dhe psiko-gjuhësore? A mundësojnë formimin e shprehive e kompetencave gjuhësore e komunikative të*

*synuara? A u ofrojnë tekstet e gjuhës amtare (klasa 2-5) një leksik të gjerë e të pasur nxënësve të kësaj grupmoshe (8-11 vjeç)? A është i kuptueshëm, i përvetësueshëm ky leksik nga nxënësit e kësaj grupmoshe? A pasqyrohet përdorimi i këtij leksiku, gjerësia e pasuria e tij, në ligjërimin e folur dhe të shkruar (dialogë, diskutime dhe në punët me shkrim) të nxënësve?*

Tekstet e gjuhës shqipe përgjithësisht ofronin një leksik të gjerë dhe të pasur në kategori leksiko-gramatikore e kuptime leksikore. Kjo gjerësi dhe pasuri i përgjigjej kriterëve shkencore gjuhësore e psiko-gjuhësore. Ato ishin të hartuara në përputhje me veçoritë zhvillimore të kësaj grupmoshe (8-11 vjeç), në veçanti të zhvillimit mendor, konjitiv e gjuhësor të saj.

Leksiku i tyre, përbërja e këtij leksiku ishte e kuptueshme dhe e përvetësueshme nga kjo grupmoshë dhe nga klasa në klasë. Fjalët e përfshira në të, në pak raste mund të ishin “të vështira” dhe “të errëta”. U vu re një gamë e gjerë leksemash, pjesa më e madhe e të cilave u takonin fjalorit aktiv të fëmijëve, pra ato që fëmijët njihnin e përdornin edhe në komunikimin e përditshëm.

Fjalët që përdorshin në tekst rrokjin edhe aspekte objektore apo reale të njohshme për fëmijën, gjë që u lehtësonte atyre të kuptuarin dhe ngulitjen në kujtesë të njësive leksikore të reja dhe kuptimeve të tyre përkatëse.

Këto fjalë rimerreshin dhe ripërdorshin në trajta të ndryshme brenda një teksti dhe nga teksti në tekst. Teknika e ripërsëritjes riaktivizonte fjalën e re dhe mundësonte dendurinë e përdorimit të saj apo të fjalëve në përgjithësi, duke u bërë kështu një faktor ndihmës për ta bërë atë pjesë të fjalorit aktiv të fëmijës. Fjalët kështu përvetësoheshin dhe viheshin në përdorim sa herë që fëmijës i duhej t’i përdorte ato, në përputhje me parimet e kriteret gjuhësore e pragmatike.

Gjithashtu, ky leksik ishte i përvetësueshëm për vetë faktin se u referohej përmbajtjeve e temave që ishin tashmë pjesë e përvojës konjitive, emocionale, psiko-sociale të fëmijës, por edhe që përmbushnin interesat, kureshtjen e pritshmërinë e tyre. Në këtë kuptim përzgjedhja e këtij leksiku bëhej edhe në kuadër të përdorimit të këtyre fjalëve në skema të qarta komunikimi, në ligjërimet e kontekste të njohshme, të kuptueshme, edhe kur ishte një përvojë a përmbajtje e re për nxënësin.

Sa i përket pyetjes problemore, nëse pasqyrohej kjo gjerësi e pasuri leksikore e semantike me gojë e me shkrim në dialogë e punët me shkrim të nxënësve të kësaj grupmoshe, mund të pohojmë se: duke u mbështetur në kapitullin 2 dhe 3 kjo gjerësi e pasuri nuk pasqyrohej në nivelin e duhur dhe sipas objektivave dhe pritshmërive të synuara në programet e gjuhës shqipe.

Duke mos rënë ndesh me atë çka pohuam më sipër për vlerat leksikore e semantike të këtyre teksteve të shqyrtuara e studiuara, kemi vërejtur se problemi nuk qëndron te materiali që kemi në dorë, pra tekstet, por, sidomos te mënyra, metodat dhe strategjitë që mësuesi përdor për të punuar me këtë material dhe për t’ia përçuar në mënyrë sa më funksionale nxënësve të kësaj grupmoshe.

Me pak fjalë, mendojmë se në aspektin metodik duhet bërë një punë më e menduar, e konceptuar në mënyrë të atillë që të sigurojë formimin e një fjalori aktiv të gjerë e të pasur te nxënësve të kësaj grupmoshe. Kjo gjë arrihet duke u mbështetur mbi të gjitha te qasjet e reja didaktike, parimet dhe udhëzimet e tyre, mjetet e teknikat,

qëllimet e synimet, të cilat në tërësi dhe në bashkëveprim reciprok mundësojnë një formim efikas gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshe, në tërësi, dhe si rezultat edhe formimin e shprehive të plota e të qëndrueshme të të folurit dhe të të shkruarit në veçanti.

Edhe pse, vërehet një ndryshim cilësor në strukturën dhe përmbajtjen e kurrikulës, programeve dhe teksteve mësimore, mbetet ende për të bërë. Në veçanti, në aspektin e metodologjisë së mësimdhënies, vërehet ndikimi i qasjes strukturaliste, ku më shumë i jepet rëndësi mësimin dhe të nxënësve e njohurive gramatikore në raport me ato leksikore, ku shprehjet gjuhësore konceptohen dhe trajtohen në kuadrin e linjave dhe nënlinjave të gjuhës dhe jo në kuadrin e kompetencave e aftësive të synuara (siç është reflektuar në Kurrikulën e Re), dhe ku, në veçanti, të folurit dhe shprehjet e të folurit, të shkruarit dhe shprehja e të shkruarit, fokusohen në zhvillimin e zotësive (kompetencave) gjuhësore, më shumë sesa në zhvillimin e zotësive (kompetencave ligjërimore), duke mbizotëruar funksioni metalinguistik në raport me funksionin komunikativ, dhe qëllim në vetvete bëhet përvetësimi i standardit gjuhësor.

Në këtë kuptim duhet riparë e rikonceptuar raporti midis të folurit dhe të shkruarit, pozicionit, rolit dhe funksionit që kanë secila prej tyre në varësi të specifikave të zhvillimit dhe funksionimit të tyre, dhe njëkohësisht në varësi të shkallës dhe rëndësisë së ndikimit të tyre – tjetra. E në raport me këtë konceptim duhet ndërtuar edhe puna për mësimin dhe të nxënësve e leksikut të teksteve, fjalorin e nxënësve, me qëllim që kjo gjerësi e pasuri të arrihet të pasqyrohet plotësisht dhe në mënyrë efektive përmes shprehive të të folurit dhe të të shkruarit në ligjërimet përkatëse.

Si përfundim, mund të pohojmë se grupmosha 8-11 vjeç përbën një segment moshor mjaft të rëndësishëm dhe me mjaft interes, si në aspektin e zhvillimit gjuhësor, ashtu edhe në atë mendor e psiko-emocional. Përmes njohjes së këtij formimi e zhvillimi të kësaj grupmoshe, konkretisht, të formimit dhe zhvillimit gjuhësor, na u mundësua paraqitja e një tabloje të gjerë problemesh, çështjesh e dukurish të natyrave gjuhësore e jogjuhësore, trajtimi i të cilave jashtë kornizës së këtij punim kërkon domosdo gjerësi dhe thellësi të mëtejshme hulumtimi e studimi. Pra, duke qenë të vetëdijshëm për gjerësinë e thellësinë e mëtejshme të kësaj teme, si edhe rëndësinë e trajtimit të saj, mendojmë se rrokja e kësaj game (problemesh, çështjesh e dukurish) do të kërkojë një trajtim më shterues në të mirë të përmirësimit të këtij formimi dhe me qëllimin që të formojmë nxënës e individë të aftë e të zotë për ta përdorur gjuhën shqipe në shkollë e kudo. Suksesi i formimit të tyre gjuhësor garanton jo vetëm suksesin e tyre shkollor, por edhe suksesin e formimit të tyre akademik e profesional në të ardhmen.

## BIBLIOGRAFI

### TEKSTE

1. Abdulla Ballhysa. *Gjuha dhe përdorimi i saj* (çështje teoriko-praktike) UE “A. Xhuvani”, Shtypur nga “SEJKO”, ISBN 99943-673-5-8, Elbasan, 2005
2. Abdulla Ballhysa. *Klasa e shkrimit* (monografi për shkrimin në universitet), Shtëpia botuese “Sejko”, ISBN 978-99956-427-6-1. Tiranë, 2009
3. Abdulla Ballhysa. *Kuptoj, Flas, Shkruaj*. Sejko 2005, ISBN 99943-673-7-4.
4. A. Ballhysa, A. Jashari. *Formim gjuhësor I*. Shtëpia botuese “Sejko”, 2008, ISBN 78-99956-643-3.
5. A. Ballhysa, M. Gjokutaj, T. Plangarica, A. Zisi. *Modele për mësimdhënie të suksesshme*. EDUALBA, ISBN 99927-684-9-5. Tiranë, 2001
6. Aleksandër Xhuvani. *Didaktika*. Elbasan, tetor, 1937.
7. Ali Shashaj. *Metodikë e mësimit të gjuhës amtare (Klasat e ulëta)*. Ada, 2007.
8. Anne Fernald, Virginia A. Marchman, *Language Learning in Infancy. Section 3: Language Development*. Handbook of Psycholinguistics. Isbn-13:978-0-12-369374-7. www.ucd.ie
9. Giorgio Graffi. *Ç’është gramatika gjenerative*. Toena, Tiranë, 2010.
10. Gerry T.M. Altmann. *Psycholinguistics in review*. British Journal of Psychology (2001), 92, 1
11. G. Belluscio. Sh. Rrokaj. *Fjalor krahasues i termave të gjuhësisë... Arbëria*, Tiranë, 2011.
12. Gianfranco Porcelli. *Principi di Glottodidattica*. Copyright by Editrice La Scuola, 1994, 2013
13. Hélène Ricaud-Droisy. Claire Safont-Mottay. Nathalie Oubrayrie-Roussel. *Psychologie du développement Enfance et adoleshence, Éléments de base sur le développement*. Dunod. www.dunod.com
14. J. Aitchison, *Word in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Handbook. Cambridge University, 1997.
15. Jani Thomai. *Leksikologjia e gjuhës shqipe*. Toena, Tiranë, 2010.
16. John Field, *Psycholinguistics – The key concepts*, Routledge, 2004 64.
17. John Field, *Psycholinguistics- A resource book for students*, Routledge, 2003
18. Mimoza Gjokutaj. *Didaktika e gjuhës shqipe*. Shtëpia botuese e Librit Universitar, Tiranë, 2012.
19. Paolo Balboni. *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse* (Ed. UTET. Univeristà, Torino, 2002
20. Remzi Përnaska. “Gjuhësi...gjuhësore. Shtypshkronja Maluka, 2015.
21. Rami. Memushaj. *Hyrje në Gjuhësi*. Botimet Toena. Tiranë, 2006.
22. Rrahman Paçarizi, *Shqipja standard në parametrat psikolinguistikë*, Prishtinë 2011
23. Stephen Crain, Rosalind Thornton. *Acquisition of Syntax and Semantics. Section 3: Language Development*. Handbook of Psycholinguistics. Second Edition, 2006. Isbn-13:978-0-12-369374-7. www.ucd.ie

24. Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, 1990.
25. Thomas Scovel. *Psycholinguistics*. Oxford Introductions to Language Study. Series Editor F. F. Widdowson. ISBN 0 19 4372138. Oxford University Press, 1998 (First published).
26. Tatiana Slama – Cazacu, *Linguistique Appliquée: Une Introduction....*, Brescia 1984
27. Tomorr Plangarica. *Aspekte të gjuhësisë së zbatuar*. Sejko, 2002.
28. T. Plangarica. Cikël leksionesh. *Hyrje në studimin e kuptimit. Semantikë dhe pragmatikë. Nga Sandrine Zufferey dhe Jacques Moeschler*.
29. *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1955.
30. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*; [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).
31. *Common european framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment Language*. [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).
32. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).
33. Grup autorësh. *Kuadri i përbashkët evropian i referencave për gjuhët*. Filara. Tiranë 2010.
34. *Psycholinguistique appliqué. Problemes de l'enseignement des langues*. ..... ISBN 2-8259-0098-2
35. *Fjalori i Shqipes së Sotme*, Botime Toena, Tiranë, 2002.
36. Mësimdhënia me në qendër nxënësin. Botim i QTKA-së. Tiranë, dhjetor, 2005.

## **REVISTA DHE BULETINE SHKENCORE**

37. Albania.
38. Kumtari Arsimuer.
39. Shkolla Kombtare.
40. NORMALISTI.
41. SHKOLLA E RE, I. Tiranë, kallnor, 1946.
42. Gjuha jonë.
43. Revista pedagogjike
44. Buletini Shkencor UNIEL
45. Revista “Mprehtësi”

## **ARTIKUJ**

46. Abdulla Ballhysa. *A.Xhuvani - Themelues i shkencës së edukimit në Shqipëri*. Kumtesë, Konferenca për nder të A.Xhuvanit në 120- vjetorin e lindjes. Elbasan, Mars 2000
47. Abdulla Ballhysa. *Mësuesi i sotëm*, kumtesë në konferencën ndërkombëtare “Kongres kombëtar-shkollë kombëtare”, Elbasan, dhjetor 2009
48. Abdulla Ballhysa. *Akademik Jani Thomaj për analizën e tekstit*, Konferenca Shkencore “Akademiku Jani Thomaj në 75-vjetorin e lindjes”, U. “ F. S. Noli”, Korçë, Maj 2010

49. Abdulla Ballhysa. *Probleme të standardit gjuhësor dhe aftësisë komunikative të moshës së ulët shkollore*, SNGJLKSH 20/1, ASH-IGJL&UP-FF, Prishtinë, 2002.
50. Abdulla Ballhysa. *Të nxënëet e shqipes standarde në shkollë*”- Seminari ndërkombëtar i Prishtinës, Gusht 2009
51. Abdulla Ballhysa. *Kontribut për shkollën e gjuhës shqipe*”, Elbasani- Enciklopedi, *Normalja në Fokus të Bashkëkohësisë* (Në 90-vjetorin e Normales), Silver 1999
52. Abdulla Ballhysa. *Kontributi i Ahmet Duhaxhiut për hartimin e teksteve të gjuhës shqipe për shkollën fillore*” Buletini shkencor UNIEL, 2/1999 Botim i U.E.
53. Abdulla Ballhysa. *Aktualiteti i Traditës në Mësimdhënie* ” Buletini Shkencor UNIEL,( numër special kushtuar 90-vjetorit të Shkollës Normale), 1999/2
54. Abdulla Ballhysa. *Të nxënëet e gjuhës dhe roli i veçantë i shkollës në këtë drejtim*. Buletini Shkencor UNIEL, 2001/2
55. Abdulla Ballhysa. *Nga filozofia e gjuhës në pragmatikë*. Buletini shkencor, UNIEL 2003/1
56. Abdulla Ballhysa. *Çështje të standardit dhe edukimi gjuhësor në shkollë*”, Studime Shqiptare, Shkodër 2003
57. Abdulla Ballhysa. *Jo vetëm çështje të gjuhës*”, Buletini Shkencor UNIEL (seria e shkencave shoqërore 2), Elbasan 2004/2
58. Agnès Florin. *Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire*. Université De Nantes Laboratoire De Psychologie "Éducation, Cognition, Développement” <http://ife.ens-lyon.fr>
59. Amanda C. Brandone, Sara J. Salkind, Roberta Michnick Golinkoff. *Language Development*. University of Delaware. Kathy Hirsh-Pasek. Temple University. <http://udel.edu>
60. Bakary Diarra. *La notion de competence et le statut de ses composantes en didactique des langues*. Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage Sudlangues. N° 13 - Juin 2010. ISSN :08517215 BP: 5005. [www.sudlangues](http://www.sudlangues)
61. Bahri Beci. *Probleme të mësimi të gjuhës amtare në shkollë, Ligjëratë me mësuesit e shqipes në shtetet skandinave*, 15 -16 maj 2007, Landskrona, Suedi. <http://modersmal.skolverket.se>
62. Claudine Kirsch. *Developing children's language learner strategies at primary school*, Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, Vol 40/4. 2012. DOI:10.1080
63. Joanna Berthoud – Papandropoulou. *Conception constructivises e role des connaissances metalinguistiques l'acquisition du langage*. Persee, Revue francaise de pedagogie. Volume 96, 1991, D01: 10. 3406
64. Jacqueline Thériault, Natalie Lavoie. *L'éveil à la lecture et à l'écriture.....:Une responsabilité familiale et communautaire*. Broché – 20 gusht 2004
65. Jan K. Minga. *Abetare Kombëtare shqip*. Kumtari Arsimuer. Nr. 2. Viti I. Prill, 1921.
66. J. Thomai, M. Samara, A. Sinani. *Fjala shqipe dhe shkolla jonë*. Gjuha jonë, VII.2/1987.
67. K. Rrecaj. *Rëndësia e ushtrimeve me gojë dhe me shkrim në .....* Revista Pedagogjike. Nr. 4/1972.

68. Mario Cardona. *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*. Università di Bari, Studi di glottodidattica 2008, 2, 10-36. ISSN: 1970-186110, Aprile, 2005
69. M. Cellier. *Le vocabulaire a l'école primaire*, Retz, 2008; Vancomelbeke, Enseigner le vocabulaire, Nathan, 2004. Nga vepra ku janë përfshirë punimet e tyre: *L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire a l'école primaire. Quell lien avec la literature?* IEN Marvejols – Octobre, 2011.
70. María Pilar Agustín Llach. *A Critical Review of the Terminology and Taxonomies Used in The Literature On Lexical Errors. A list of terms and expressions for lexical error*. www.misclaneajournal.net
71. Përparim Çako, *Probleme të përvetësimit të normës letrare në shkollën 8-vjeçare*. Gjuha jonë, X.3/1990.
72. R. Memushaj. *Vendi i drejtshkrimit dhe i drejtshqiptimit në normat e gjuhës letrare*. Gjuha jonë. IV.1/1984.
73. Simon Pepa, Safet Hoxha. *Disa çështje të punës me fjalorin e nxënësve*. Gjuha jonë, 2/1986.
74. Tomorr Plangarica. *Pasuria leksikore në disa tekste të klasave III-IV të 8 - vjeçares*. Gjuha dhe shkolla. Gjuha jonë, Akademia e Shkencave të RPS të Shqipërisë, Viti X, Tiranë, 1990/2
75. Virxhini Lafe. *Vërejtje për drejtshkrimin në tekstet e gjuhës shqipe të klasave II-IV*. Gjuha jonë, IX.4/1989.
76. Xhevat Lloshi, *Çështje të stilistikës dhe kultura e gjuhës*. Gjuha jonë, viti i VII i botimit, 4/1987.
77. *Nevoja e shpirtit praktik për Shkollat t'ona Filllore NORMALISTI*. VITI i I 1929/6.
78. *"Gjuha e librave të këndimit për Shkollat Filllore"*, SHKOLLA E RE, I. Tiranë, kallnor, 1946.

## LITERATURË BURIMORE

1. Rita Petro, Mimoza Gjokutaj. *Gjuha shqipe 2*. Albas. Tiranë, 2006. Ribotim 2009
2. Mimoza Gjokutaj. *Gjuha shqipe 3*. Shkronjë pas shkronje. Tiranë, 2007
3. Rita Petro, Natasha Pepivani. *Gjuha shqipe 4*. Albas. Tiranë, 2006. Ribotim 2009
4. Rita Petro, Natasha Pepivani. *Gjuha shqipe 5*. Albas. Tiranë, Prishtinë, Tetovë 2009. Ribotim 2011
5. Shqipe Shyti, Teuta Toska. *Gjuha shqipe 2*. Morava. Tiranë, 2011
6. Shqipe Shyti, Teuta Toska, Ardian Tana. *Gjuha shqipe 3*. Morava. Tiranë, 2011
7. Abdulla Ballhysa, Shqipe Shyti, Ardian Tana. *Gjuha shqipe 4*. Sejko. Elbasan, 2007
8. Abdulla Ballhysa, Shqipe Shyti, Ardian Tana, Teuta Toska. *Gjuha shqipe 5*. Morava. Tiranë, 2011
9. *Programet mësimore të gjuhës shqipe*, Tiranë 2004, 2006 dhe 2007. Klasa e II, III, IV, V
10. *Kurrikula kombëtare e arsimit bazë, Program lëndor, Fusha: gjuhë shqipe dhe letërsi Lënda: gjuhë shqipe Klasa: 1- 9*. Tiranë, 2012, 2014

11. *Language in the Primary School*. Primary English Curriculum. [www.into.ie](http://www.into.ie).
12. MINISTRIA E ARSIMIT DHE E SPORTIT INSTITUTI I ZHVILLIMIT TË ARSIMIT, Fusha “Gjuhët dhe komunikimi” Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”, Shkalla e parë, e dytë, e tretë dhe e katërt, Tiranë, 2014, [www.gov.al](http://www.gov.al)

### **BURIMET PËR FJALORTHIN TERMINOLOGJIK**

1. Derek J. Smith 2000.
2. The Cambridge Dictionary of Linguistics Keith Brown and Jim Miller. Cambridge University Press 978-0-521-76675-3. ISBN: 9780521766753. Dhjetor 2013
3. Jack C. Richards and Richard Schmidt, Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Fourth edition. Fourth edition published in Great Britain in 2010. Pearson Education Limited 1985, 1992, 2002, 2010. ISBN 978-1-4082-0460-3 [www.academia.edu](http://www.academia.edu)
4. Paolo. E. Balboni. Dizionario di glottodidattica (Perugia, ediz. cartacea e in ipertesto, 1999).
5. Paul Warren, Introducing Psycholinguistics, [www.psycholing.net/glossary](http://www.psycholing.net/glossary)
6. Derek J. Smith. Psycholinguistics Glossary, [www.smithsrisca.co.uk](http://www.smithsrisca.co.uk). Psycholing. Glossary
7. Nozionario di Glottodidattica. Itals. Laboaratorio e la ricerca in Ital.Ling.Stran. [www.itals.it](http://www.itals.it)
8. G. Belluscio, Sh. Rrokaj. Fjalor krahasues i termave të gjuhësisë. Arbëria, 2011.
9. Balboni E Paolo. Dizionario di glottodidattica. Guerra Edizioni, Soleil, 1999.
10. Gianfranco Porcelli *Principi di glottodidattica*. Editrice La Scuola, 1994, 2013
11. Kuadri European i Referencës mbi Gjuhët.

## SHTOJCA

### Shtojca 1

#### FJALORTH TERMASH TË DISIPLINAVE NË LËMË TË GJUHËSISË SË ZBATUAR

**Analizë e diskursit:** Analiza sistematike e një diskutimi me gojë ose me shkrim dhe, si rrjedhim, një burim i rëndësishëm të dhënash objektive për studimin e perceptimit të rendit më të lartë. Studimi akademik i strukturës së diskursit u bë i njohur nga studiuesi Charl Fillmore (Charles Fillmore) dhe kërkon fillimisht segmentimin e mesazhit në fjalë [krahaso analizën e përmbajtjes dhe analizën bisedore].

**Akt ligjërimit:** Zbatimi i disa veprimeve për të thënë diçka. Atë që folësi dëshiron të arrijë ose të komunikojë përmes gjuhës së folur.

**Aktivizim:** Aktivizimi i përfaqësimeve mendore për gjuhën ose rrjedhën e informacionit në lidhje me gjuhën. Për shembull, një fjalë mund të ketë një nivel më të lartë aktivizimi dhe, si rrjedhim, mund të njihet më me lehtësi nëse ka denduri më të lartë përdorimi.

**Automatizim:** Natyra detyruese e procesimit që realizohet nga përbërës të ndryshëm p.sh., në një sistem modular. Nëse moduli merr ushqim, atëherë ky ushqim duhet të përpunohet nga moduli dhe të japë një produkt të caktuar. E njëjta gjë ndodh me gjuhën. Ushqimin gjuhësor që ne marrim nga burime të ndryshme gjuhësore, e përpunojmë në një sistem modular që funksionon enkas për gjuhën dhe, përmes kësaj procedure, arrijmë të formulojmë saktë, qartë e kuptueshëm prodhimet tona gjuhësore.

**Aftësi gjuhësore:** Nënkuptohen në këtë term dy nocione të ndryshme, që në anglisht i referohen dikotomisë së propozuar nga Uajdouzon (Ëiddoëson) *ability* e *skill* (*shkathtësi a aftësi/shprehi*): e para ka të bëjë me aftësinë a shkathtësinë që nënkupton një tërësi procesesh e strategjish, e dyta nënkupton aftësinë për t'i përkthyer këto shkathtësi në shprehi, domethënë zbatimin e tyre konkret: p.sh shprehia e folur apo e shkruar për një tekst të folur a të shkruar në një gjuhë të caktuar. Në një kuptim të caktuar dikotomia shkathtësi-aftësi, shprehi i referohet dikotomisë çomskiane, kompetencë/performancë. Kjo dikotomi është thelbësore në procesin e mësimi/të nxëniti e gjuhës amtare, pasi qëllimi i formimit gjuhësor, por edhe i edukimit gjuhësor i referohet shkathtësive, aftësive, ndërsa në nivelin e objektivave të didaktikës instrumentale i referohet shprehive.

Kemi dy lloje aftësish: - parësore: të dëgjuarit dhe të folurit, të shkruarit dhe të lexuarit. Të dëgjuarit dhe të lexuarit kanë të bëjnë me aftësinë e të kuptuarit dhe të folurit e të shkruarit kanë të bëjnë me aftësinë e të prodhuarit; - integruese: aftësia

ndërvepruese, domethënë të dish të bashkëbisedosh; tri aftësitë e manipulimit tekstor: të përmbledhësh, të mbash shënime, të parafrazosh.

**Akt komunikues:** Akti komunikues, të cilit i referohet metoda funksionale-nocionore, është elementi pragmatik minimal i komunikimit, dhe që paraqet një qëllim minimal (atë të falënderimit, përshëndetjes, kërkesave të thjeshta siç është adresa e një rruge, etj). Akti i komunikimit ndërlidhet me aktin gjuhësor dhe atë diskursiv. Për të shmangur konfuzionin midis këtyre koncepteve mbi këto praktika Fred (Freddi) propozoi "funksione pragmatike", ndërsa autorë të tjerë të ndikuar nga Vigotski (Vygotsky) përdorën termin "qëllime komunikuese".

**Akt diskursiv:** Është njësia minimale e etnografisë së diskursit, dhe kjo e fundit përfshihet në etnografinë e komunikimit. Sipas një akronimi të njohur nga Dell Himes (Dell Hymes) një akt diskursiv analizohet mbi bazën e tetë variabëlve, inicialet e të cilave formojnë fjalën SPEAKING/TË FOLURIT.

**Akt gjuhësor:** Është elementi minimal i analizës pragmatike të gjuhës. Karakterizohet nga qëllimshmëria. Austin (Austin) dallon tre faqe të ndryshme të aktit gjuhësor: aspektin ilokutiv (akti i prodhimit gjuhësor), lokutiv (qëllimi pragmatik që propozohet) dhe aspekti perlokutiv (efekti i prodhimit). Koncepti i aktit gjuhësor qëndron në bazë të konceptit të aktit komunikues, që përdoret nga glotodidaktika bashkëkohore dhe në këtë rast privilegjohet aspekti ilokutiv, domethënë qëllimet e folësit.

**Aftësi dialoguese (bashkëbiseduese):** Aftësia për të dialoguar (bashkëbiseduar), është thelbësore në qasjen komunikuese dhe zhvillohet përmes shumë teknikave të simulimit që i grupojmë në termat e lojës me role dhe skenarit. Shpesh mësuesit mbeten në mjedisin e zhvillimit të shkathtësive/aftësive dhe jo të shprehive, domethënë të një realizimi të pastër e të thjeshtë të dialogëve të standardizuara, të bazuar shumë në ato të zakonshme dhe në aktet komunikuese të pararregulluara. Por në fakt është e nevojshme dhe e domosdoshme që të sigurohet edhe aftësia njohëse, që do të thotë të nxisësh nxënësit të reflektojnë mbi proceset e radhitura më sipër.

**Aftësi metagjuhësore:** Aftësia për të përdorur fjalët, për të përshkruar, komentuar fjalë të tjera.

**Akt specifik gjuhësor:** Akt i folur për një argument të veçantë në komunikim.

**Dykuptimësi globale:** Paqartësi që nuk zgjidhet brenda fjalisë. Shembull: Spiuni vështroi burrin me dylbitë e tij. Në këtë fjali nuk është e qartë se kush i mban dylbitë – spiuni apo burri.

**Dykuptimësi lokale:** Paqartësi e cila bëhet e kuptueshme më vonë në të njëjtën fjali ose bisedë.

**Dykuptimësi sintaksore:** Kur një fjalie mund t'i jepet më shumë se një interpretim sepse fjalët mund të përshtaten në struktura të ndryshme gramatikore. Shembull: "Vendose macen në kuti mbi tavolinë" mund të interpretohet ose si *vendose macen që tashmë ndodhet mbi kuti mbi tavolinë* ose *vendose macen brenda kutisë që ndodhet mbi tavolinë*.

**Didaktika e komunikimit:** Pjesa e pedagogjisë që merret me metodat dhe me format e organizimit të të mësuarit të ndërtimit të lidhjeve, shkëmbimit të informacionit dhe të kuptuarit ndërmjet bashkëbiseduesve.

**Diskurs:** 1. Diskutim i gjatë me gojë ose me shkrim. 2. Komunikim "përtej fjalisë" dhe gjithashtu përtej metodave tradicionale gjuhësore (si p.sh., analiza gramatikore) për të komentuar (Tannen, 2004) dhe që kërkon një formë analize ligjërimi. 3. Një komunikim me gojë i zgjatur ku një sërë propozimesh ngrihen mbi njëra-tjetrën për të konkluduar në një propozim ose temë narrative të një rendi më të lartë dhe kompleks [shiko Teoria e Strukturës Teorike].

**Edukim gjuhësor:** Me "edukim gjuhësor" synohet një proces i domosdoshëm që realizohet përmes mësimit/të nxënimit të:

- gjuhës amtare, si gjuhë kombëtare apo zyrtare; në të vërtetë janë shumë gjuhë "amtare" që nuk mësohen në shkollë, edhe pse janë gjuhët me të cilat një individ mendon.
- gjuhës së dytë, domethënë joamtare në aspektin e dygjuhësisë.
- gjuhës së huaj;
- gjuhës klasike, si: greqishtja dhe latinishtja e vjetër;
- gjuhës etnike, domethënë gjuha e emigrantëve apo ekstrakomunitarëve;

Koncepti i edukimit gjuhësor ka të bëjë me faktin që mësimitdhënësit e gjuhës/gjuhëve duhet të mbështesin këtë proces mësuesor mbi idenë e gjuhës si "formë" dhe/ose si "veprim shoqëror", si "normë" dhe/ose si "përdorim", mbi terminologjinë që duhet të përdorin; si zhvillim i aftësive, e sidomos të atyre që kanë të bëjnë me një përbërës të fuqishëm konjitiv, mbi llojet e teksteve, mbi analizën gjuhësore.

**Edukim mikrogjuhësor:** Tradicionalisht mësimi i mikrogjuhëve shkencore-profesionale realizohej në fushën e udhëzimit, më tepër sesa në fushën e formimit. "Edukimi gjuhësor" është një proces formimi në të cilin studenti a nxënësi jo vetëm i zhvillon shumë ato aftësitë, leksikun, stilin e një mikrogjuhe të ngushtë, por mëson të nxërë mikrogjuhën në një perspektivë formimi të vazhdueshëm duke ndjekur parimet klasike të kulturalizimit, socializimit dhe vetëpromovimit kulturor, social dhe konjitiv përmes mikrogjuhës specifike të sektorit (gjuhëve sektoriale).

**Efikasitet komunikimi:** Aftësia e të arriturit të efektit të dëshiruar në ndërtimin e lidhjeve ndërpersonale, në shkëmbimin e informacionit apo të të kuptuarit të ndërmjetëm të bashkëbiseduesve.

**Efekt i dendurisë:** Fenomen në të cilin një njësi gjuhësore (p.sh., një fjalë), përdoret më shpesh se një njësi tjetër e të njëjtit lloj. Frekuenca e përdorimit të një fjale.

**Efektet e kontekstit:** Përmirësimi i shpejtësisë dhe aftësisë së perceptimit si rezultat i gjendjes mbizotëruese të sistemit konjitiv. Kjo shfaqet si aftësi për të gjetur kuptimin e një fjale të dëgjuar ose të shkruar keq dhe që në të kundërt do të ishte e padekodueshme.

**Frazë dykuptimshme:** Një fjali e cila, rastësisht ose qëllimisht, është e vështirë për t'u dekoduar. Fjali të tilla nuk kanë një kuptim të ngulitur e final. Në këtë kategori hasen shpesh fjali në dukje me kuptim të qartë, por pasi lexojmë fjalët e fundit të fjalisë, kuptojmë se ka diçka që nuk shkon. Këto njihen si fjali “qorrsokak ose rrugicë kopshti” (fjali me kuptim të paqartë). Për shembull, shprehjet e ndryshme të figurshme apo në një zhargon të caktuar.

**Formulim:** Pjesë e procesit të prodhimit të gjuhës që imponon një formë gjuhësore për një mesazh abstrakt paraverbal.

**Forma e fjalës:** Forma (sipas shqiptimit a tingujve) e një fjale dhe jo përmbajtja a kuptimi i saj.

**Funksion:** Tërësia e veprimtarive të zhvilluara nga një mekanizëm, organ apo organizëm.

**Funksion gjuhësore:** Tërësia e aktiviteteve të individit në interes të transmetimit dhe të marrjes së mesazheve.

**Funksionet komunikuese:** Tërësia e veprimeve që ndërmerren për shkëmbime mesazhesh midis dhënësit dhe marrësit.

**Funksion metagjuhësor:** Veprimtaria e ndërmarrë me qëllim reflektimin mbi parimet, metodat dhe pikësynimet e gjuhës.

**Funksion imagjinues:** Në modelin e Hollidej (Halliday) ky funksion realizohet për të krijuar botë a realitete alternative të lidhura me ato reale. Ai i referohet funksionit poetik të Jakobsonit (Jakobson) në një më kompleks të quajtur “funksion poetik-imagjinuar” që është qendror për tekstet letrare.

**Gabime në të shprehur/në të folur:** Një term tjetër për “gabime gjuhësore gjatë të folurit”.

**Gabime ligjërimore:** Gabim i bërë gjatë procesit të të folurit.

**Hezitim:** Ndërprerja e të folurit të rrjedhshëm, që mund të zbulojë aspekte të procesit të planifikimit.

**Inferenca vs Referenca:** Bëhet fjalë për dy mekanizma që synojnë të dallojnë në një tekst domethënien e një fraze, të një fjale: nëse domethënia shprehet qartë në tekst, atëherë mekanizmi i aktivizuar është ai referencial, por nëse është e kundërta, pra nuk shprehet qartë në tekst kjo domethënie, atëherë aktivizohet mekanizmi i inferencës që shkon përtej njohurisë që ofron teksti, burimeve të tjera. Kjo dikotomi në didaktikë dhe glotodidaktikë është thelbësore për aktivitetet e të kuptuarit: në fakt rrugëtimi shkon nga të kuptuarit referencial në atë inferencial, ndaj dhe pyetjet, zgjedhjet e shumta etj., paraqiten në këtë vijimësi e vazhdimësi dhe jo në mënyrë rastësore.

**Inferenca:** Lidhje që bëhet me diçka që pranohet si e vërtetë edhe pse nuk është e zbuluar në mënyrë të qartë në ligjëratë. Shembull: Duke dëgjuar ose lexuar fjalën *ngas* mund të nxirret konkluzioni se bëhet fjalë për një mjet qarkullimi rrugore: *motor, makinë* etj.

**Kalimtarësia e dykuptimtë:** Një lloj paqartësie që përfshin disa folje të cilat mund të përdoren me ose pa një kundrinor të qartë. Shembull: Folja (laj) në— Po shkoj të laj ose të lahem (jokalimtare, d.m.th., pa një kundrinor të qartë) dhe – Po shkoj të laj pjatat (kalimtare, kundrinori është i qartë).

**Konkurrencë:** Nocioni i dy ose më shumë përfaqësime mendore gjuhësore (p.sh., fjalë) që konkurrojnë me njëra-tjetrën gjatë procesimit. Shiko gjithashtu aktivizim dhe pengim. Shembull: Kur një dëgjues dëgjon fjalën *mat*, kjo fjalë konkurren me fjalë të tjera që nisin me të njëjtët tinguj, si *man, mas, marr, mal, mashë*, etj.

**Koherencë:** Mënyrë që i mundëson pjesëve të një fjalie të vendosin mes tyre lidhje kuptimore, d.m.th., ata kanë kuptim në kontekstin e ligjëratës. Shembull: *Martini donte t'i merrte Nikut ca para borxh. Ai ishte shumë ngushtë dhe vërtetë kishte nevojë për to.* Këto fjali kanë një lidhje logjike midis tyre, pra janë koherente.

**Kohezion:** Mënyrë që i mundëson fjalive ose pjesëve përbërëse të tyre të vendosin lidhje gramatikore midis njëra-tjetrës. Për shembull, në fjalitë e mëposhtme përemrat sigurojnë një lidhje tekstuale me emrat me fjalinë e parë: *Martini donte t'i merrte Nikut ca para borxh. Ai ishte shumë ngushtë dhe vërtetë kishte nevojë për to.*

**Kategoritë e dykuptimita:** Procesi i analizimit të një serie fjalësh në strukturën e një fjalie. Dykuptimësia kategorike: Kur një formë e vetme fjale mund të përfaqësojë fjalë që bëjnë pjesë në disa kategori gramatikore. Shembull: do si folja modale që shpreh një domosdoshmëri dhe do si pjesëz që ndërton kohën e ardhme të dëftores do të. (*Do punuar toka që të prodhojë/ Do të nisemi sonte*). Dykuptimësia leksikore: Kur një fjalë ka më shumë se një kuptim.

**Kthyeshmëri:** Cilësi kuptimore e fjalisë ku kryefjala dhe kundrinori mund të ndryshojnë vendet për të formuar një fjali të besueshme nga ana kuptimore. Shembull: Ne e dimë që fjalia *Mësuesja vështroi nxënësit* është e kthyeshme, pasi dhe fjalia *Nxënësit vështruan mësuesen* ka kuptim (edhe pse fjalitë nuk kanë të njëjtin kuptim). Por kemi edhe fjali të pakthyeshme pasi nuk bartin dhe përçojnë kuptim, si: *Miri goditi murin me çekiç*. - *Muri goditi Mirin me çekiç*.

**Koneksionizëm:** Mendimi se përfaqësimet (simbolet) dhe proceset ekzistojnë si modele të ndërveprimit midis njësive përpunuese. Njohuritë përftohen më shumë nga rregullsitë statistikore sesa nga rregullat.

**Kontekst:** Kushtet dhe rrethanat që mbizotërojnë në një kohë të caktuar. Gjithashtu, kjo fjali njihet rëndësinë e njohjes së mjedisit në përpunimin e informacionit.

**Klasa e hapur:** Tërësia e fjalëve me kuptim (p.sh., emrat, foljet, mbiemrat), të cilat janë të hapura ndaj pranimit të fjalëve të reja, si p.sh., kur krijohet apo shpiket diçka e re dhe i vendoset një shënjes.

**Konceptualizim:** Faza fillestare e prodhimit të gjuhës, ku një mesazh paraverbal prodhohet bazuar në qëllimet e folësit ose shkruesit.

**Koontekst:** Është pjesë e tekstit të një njësie të caktuar gjuhësore ose mësimore: p.sh. koonteksti i një foneme është fjala në të cilën ajo përfshihet dhe përdoret, koonteksti i fjalës është fraza, ai i një fraze është periudha ose fjalia e përbërë, dhe i frazave është teksti, e kështu me radhë. Koonteksti është mjaft i rëndësishëm në procesin e të kuptuarit.

**Ko – referencë (bashkëreferencë):** gjuhësia çomskiane e përdor këtë fjali për të përshkruar rastin kur dy fjali ose shprehje kanë një referues semantik të përbashkët. Shembulli më i thjeshtë është rasti i përemrave dhe emrave të cilat i referohen të njëjtës njësi. Bashkëreferenca përemër-emër kërkon dekodifikimin e përemrit.

**Kompetencë gjuhësore:** Nisur nga koncepti çomskian i aplikuar në sintaksë, kompetenca gjuhësore ka të bëjë me dimensionin specifik gjuhësor të kompetencës komunikuese, dhe më saktësisht me kompetencën fonologjike, grafemike, morfo-sintaksore dhe leksikore.

Në vitet '80 të shek XX u përfshi në kompetencën leksikore edhe dimensionin tekstoral.

**Kompetencë grafemike:** Është përbërëse e kompetencës gjuhësore dhe ka të bëjë me aftësinë ortografike/drejtshkrimore të shkrimit. Problemi i rregullave drejtshkrimore buron në studimin e çdo gjuhe, por veçanërisht të atyre gjuhëve që përdorin alfabetë të ndryshme nga ai latin, apo ideogramet.

**Kompetencë fonologjike:** Është një përbërës i kompetencës gjuhësore dhe në një kuptim më të gjerë, i kompetencës komunikative. Dimensioni fonologjik ka të bëjë me aftësinë për të njohur dhe përdorur fonemat dhe kurbat intonative të një gjuhe, për të marrë në konsideratë aspekte paragjuhësore, si: toni, timbre i zërit, theksi, shpejtësia e rrjedhshmëria e ligjërit.

**Kompetencë morfo-sintaksore:** Në gjuhësi dallohet morfologjia si studim i formave gramatikore të fjalëve, nga sintaksa si degë e gjuhësisë që studion mekanizmat e kombinimit midis fjalëve qoftë në bërthama minimale (sintagma), qoftë në thënie e fraza (gjuhë/ligjërim).

Kompetenca morfo-sintaksore ka të bëjë me njohjen dhe zotërimin e rregullave të formimit të fjalëve dhe të kombinimi të tyre brenda një thënie a fraze.

**Kontekst:** Ajo çka pasqyrohet, shfaqet në të njëjtin tekst (kooteksti), rreth një teksti (parateksti), në një situatë në të cilën realizohet një aktivitet komunikues. Konteksti pajis me informacione bazë mbi të cilat vepron procesi i pjesëmarrjes dhe bashkëveprimit, që është thelbësor për të kuptuarin. Të konsideruarit e kontekstit është i nevojshëm për realizimin e aftësive prodhuese që janë të lidhura me aktin komunikues.

**Kompetencë socio-pragmatike:** Kjo kompetencë është rezultante e përbërësve të ndryshëm që mund t'i dallojmë në aspektin teorik:

- aspekti pragmatik dallon aftësinë për të përmbushur synimet përmes komunikimit; një përbërës i kësaj kompetence është “kompetenca relacionale/marrëdhëniesore” që i referohet aftësisë së lokutorëve (folësve) për të ndërtuar marrëdhënie që përmbushin qëllimet komunikuese të tyre. Në glotodidaktikën gjermane përdoret termi *kompetencë strategjike*.

- aspekti sociolinguistik dallon aftësinë për të zgjedhur llojin e regjistrave, të përshtatura me situatën në të cilën ndodh komunikimi dhe ku synohen të ndiqen udhëzimet e duhura.

- aspekti kulturor ka të bëjë me aftësinë për të ndërvepruar dhe për të ndjekur udhëzimet e duhura sipas “skemës kulturore” në të cilën mbështetet akti komunikues.

**Kompetencë strategjike:** Sipas disa autorëve, shpesh të orientuar nga glotodidaktika gjermane, është e mundur që të dallosh “një kompetencë strategjike”, që përfshin rregullat e organizmit të një teksti të caktuar në mënyrë që të arrihen qëllimet e parashikuara.

Shpesh kjo kompetencë konsiderohet si përbërës i kompetencës socio-pragmatike. Një nga teknikat më efikase të kompetencës strategjike është “skenari”.

**Kompetencë paragjuhësore:** Ka të bëjë me aftësinë e një përdorimi të saktë të tonalitetit të zërit dhe shpejtësisë së ligjërit. Në realitet, më shumë sesa një kompetencë e pavarur, mund të konsiderohet si përbërës i kompetencës fonologjike.

**Kompetencë metagjuhësore:** Aftësia për të përshkruar mekanizmat e funksionimit të gjuhës. Është një aspekt i metakompetencës dhe lidhet drejtpërdrejt me përdorimin (usage - si koncept i Eiddoëson) dhe me lëvizjen si koncept i lidhur me ndërgjegjësimin gjuhësor (*Language awareness*).

Kompetenca metagjuhësore rihyn në kompetencën komunikuese dhe realizohet në akte komunikuese, kur pyetet se si thuhet një fjalë apo si shkruhet në gjuhën amtare a të huaj; kërkohet të përsëritet; kërkohet një shpjegim leksikor. Në mësimin e gjuhës/gjuhëve kompetenca metagjuhësore është thelbësore për të lehtësuar detyra nga më të thjeshtat deri në më të vështirat dhe kërkon përdorimin e një terminologjie të specializuar (emra, mbiemra, subjekti, predikati, etj).

**Kompetencë jashtëgjuhësore:** Duke marrë shtysë nga koncepti çomskian i kompetencës dhe nga përfshirja më e zgjeruar e kompetencës gjuhësore, studiuesit në fushë të sociolinguistikës kanë përkufizuar nocionin e “kompetencës jashtëgjuhësore” që përfshin kodet jogjuhësore që shoqërojnë ato jogjuhësore, duke i theksuar ose ndryshuar këto të fundit, si: kompetenca kinezike, ajo prosemike dhe ajo objektore.

**Kompetencë intuitive:** Aftësia e zotërimit të intuitës.

**Kompetencë tekstore e përfutur:** Zotërimi i aftësisë së fituar si rezultat i punës me tekstet.

**Kompetencë tekstore-pragmatike:** Zotërimi i aftësisë së fituar prej teksteve që i referohet aktiviteteve praktike.

**Kompetencë përkthyes:** Aftësia që ka individ për të interpretuar tekste nga një gjuhë në një tjetër.

**Kompetencë komunikuese:** Zotërimi i një tërësie teknikash të përdorimit të regjistrave formalë dhe joformalë në fusha të ndryshme të dijes.

**Kompetencë gjuhësore:** Aftësia që ka një individ për zotërimin e një të shprehuri saktë e qartë përmes një sistemi të caktuar shenjash gjuhësore dhe nënsistemeve përbërëse të tij.

**Komunikim paragjuhësor:** komunikimi përmes shenjave gjestuale.

**Koncept i pashquarsisë:** Tërësia e pikëpamjeve të papërcaktueshmërisë që ka një individ.

**Koncepti pragmatik:** Perceptimi i një veprimi apo një veprimtarie praktike.

**Leksema:** Leksema është njësia minimale e gjuhës, që ka kuptim dhe shpreh një koncept të dallueshëm kulturor (Lingualinks, 2003 online). Gjithashtu, ajo është një

pjesë e fjalisë pa strukturë të brendshme sintaksore (Hyperdictionary, 2003 online). Leksemat, pra, përbëjnë lëndën e parë për fjalorët, megjithëse përkufizimi formal në mënyrë të përpiktë përfshin të gjitha morfemat e një gjuhe të caktuar edhe pse shumica e tyre normalisht nuk u garantohet një përkufizim i mëvetësishëm në fjalor [ krahaso grafemën, morfemën, fonemën dhe sememën].

**Leksikalizim:** Procesi i konvertimit të mendimit në gjuhën e shprehur (e folur ose e brendshme). Ekzistojnë shumë teori në lidhje me faktin sesi ndodh leksikalizimi gjatë fazave të tij të brendshme.

1. Gjatë prodhimit të gjuhës, faza e procesimit kur ne zgjedhim fjalët që do të transmetojnë mendimet tona. 2. Në gjuhësinë e përgjithshme, procesi me anë të të cilit një formë e re zë vendin e vet si një term i ri leksikor në sistem.

**Leksikon (fjalësi/fjalori):** (Përkufizimi psikolinguistik) Në psikolinguistikë, termi leksikon i referohet një magazine fjalësh me formë sipërfaqësore diskrete (d.m.th., josemantike). Kjo gjë kërkon që fjalësi/fjalori/leksikoni të jetë i lidhur me një kujtesë të veçantë semantike që përmban kuptimet korresponduese të fjalës (ose “referentët”). Fjalët shihen si “njësi” në fjalorë që përmbajnë shumë njësi të tilla. Për të përdorur një fjalë nga ky fjalor mendor, thjesht duhet “ t’i hedhim një sy” në njëfarë mënyre, ashtu siç do të bënim me një fjalor real. Kjo do të thotë që duhet të aktivizojmë ato njësi, fjalë të veçanta përtej kufirit teorik të aktivizimit, ndërkohë që njëkohësisht duhet të sigurohemi se asnjë njësi leksikore tjetër të mos lejohet t’i afrohet kufirit të saj. Disa fjalorë të veçantë mund të konstatohen në diagramin e psikolinguistikës së shek. XIX nga Kussmaul (1878), Charcot (1883), dhe Freud (1891) dhe këto fjalorë përbëjnë tashmë një pajisje standarde për modelet moderne të transkodimit, si p.sh.: Kay, Lesser dhe Coltheart (1992) [por krahaso leksikon (përkufizimi linguistik), ku koncepti është më i gjerë si fushë veprimi].

**Leksik mendor:** Fjalori që zotërojmë në mendjen tonë, i cili përbëhet nga format dhe kuptimet e fjalëve.

**Linearizim:** Tipar i makroplanifikimit ku zgjidhet rendi se si do të transmetohet informacioni.

**Lema:** Forma abstrakte, konceptuale, parafonologjike e një fjale.

**Leksemë:** Në psikolinguistikë shpesh përdoret për format e ndryshme të fjalëve. 2. Përgjithësisht në gjuhësi i referohet një termi leksikor.

**Leksik/fjalori mendor:** Fjalori mendor që përbëhet nga përfaqësimet (simbolet) për format dhe kuptimet e fjalëve.

**Leksik, kompetencë leksikore:** Kjo kompetencë komunikuese përfshin tërësinë komplekse të rregullave që qeverisin zgjedhjet e fjalëve, gjenerimin e tyre përmes mjeteve fjalëformuese, vlerësimin e tyre në kuptimin e ngjyrimin, konotimit, dallimin midis domethënies dhe vlerës së fjalës në përdorimin e saj të kontekstualizuar. Fjalët nuk nguliten në kujtesë në mënyrë të izoluar, por në të ashtuquajturat “fusha leksikore dhe semantike” në brendësi të “skanarëve” situativë që mund të parashikojmë në një situatë të caktuar, si p.sh.: në bar, në bashki, në spital, etj; për më tepër ngulitja në kujtesë ndodh përmes sistemeve të mbyllura (i madh/i vogël, sinonimeve që përfshihen, etj). Ndaj, përvetësimi i kompetencës nuk ndodh përmes listave të fjalëve, por vetëm përmes veprimtarive të kontekstualizuara (përmes dramatizimit të strukturuar në skanarë edhe më komplekse), ose teknikave si poezia, diktim/krijim, e kështu me radhë. Në vitet '90 është vënë re kthimi i disa sektorë të kërkimit glotodidaktik me interesimin për dimensionin leksikor në përvetësimin e një gjuhe (qasja leksikore), si p.sh. gjuhët sektoriale/të specializuara, mikrogjuhët si ato shkencore, profesionale etj.

**Metanjohje:** Në një kuptim të gjerë, “metanjohja” është veprimi i kthimit të vëmendjes së aftësive mendore tek vetë këto aftësi, d.m.th., të mendosh për “të menduarit”, ose të dish për “dijen”. Siç shprehemi, “Unë jam i sigurt për faktet që kam.”.

**Mesazh paragjuhësor:** Përfaqësim abstrakt i asaj çka folësi dëshiron të shprehë.

**Mentalizim:** Gjuha e të menduarit që përbëhet nga komponentë paraverbalë të mesazhit

**Monitorim i fjalëve:** Aktivitet eksperimental në të cilin pjesëmarrësve u jepet një fjalë dhe u thuhet të shtypin pulsantin e përgjigjes sa më shpejt që të munden, nëse ata e dëgjojnë atë fjalë në ligjëratën që vijon.

**Modeli mendor:** Përfaqësim i brendshëm mendor që përshkruan një situatë në botë; pjesë e procesit paraverbal të konceptimit gjatë prodhimit të të folurit dhe pjesë e përfaqësimit abstrakt të kuptimit që lind gjatë procesit të të kuptuarit të informacionit.

**Modularitet:** Hipoteza që proceset konjitive janë të ndara në sisteme të veçanta.

**Metagjuhë:** Njohja dhe kontrolli ynë mbi të menduarin dhe aktivitetin e të nxënit gjuhësor.

**Metoda konceptore–funktionale:** Mënyra e kategorizimit të gjërave që zbaton funksionet e natyrës së saj.

**Modele konceptuale:** Janë shembuj për të ndihmuar individin të ndërtojë mendime të qarta rreth një çështjeje apo dukurie të jetës shoqërore.

**Ndryshueshmëri:** Diferencat në shqiptim. Çdo folës flet paksa ndryshe nga të tjerët dhe çdo folës prodhon varietete të ndryshme tingujsh të së njëjtës fjale në raste të ndryshme. Kjo ka të bëjë me perceptimin e gjuhës dhe ndikimin e varianteve gjuhësore.

**Ndikim pragmagjuhësor:** Të vepruarit dhe të ndryshuarit e faktorëve dhe kushteve të jashtme të realizimit të bisedës apo të komunikimit.

**Nivelet e pragut.** Janë nivelet e certifikuara të arritjes së njohjes së një gjuhe.

**Njohjet perceptuese:** Përfitim intuitiv dhe intelektual i të gjithë aspekteve të realitetit.

**Nocioni semantik:** Bashkësia e elementëve themelore për të njohur domethënien e fjalëve.

**Normë psikologjike:** Zhvillimi brenda parametrave të mendimit, perceptimit, motivimit, emocionit, gjuhës dhe të folurit.

**Nxënie gjuhësore:** Arritja e zotërimit të njohurive fonetike, gramatikore dhe leksikore nëpërmjet të cilave pjesëtarët e një komuniteti komunikojnë midis tyre.

**Njohuri deklarative vs njohuri procedurale:** Njohuria enciklopedike që zotëron një individ mbi botën është e organizuar në mendje sipas mënyrave ende të panjohura. Një nga hipotezat më të pranuara është dikotomia midis njohurive deklarative, të prera nga një propozim i vetëm (p.sh. akulli është i ftohtë, akulli formohet nga ngrija e ujit), që mësohen në mënyrë të izoluar dhe më pas organizohen e sistemohen në skema njohëse, dhe njohuritë procedurale që bazohen mbi mekanizmin “nëse....atëherë....” (p.sh. nëse e hedh një cipë akull në uiski, atëherë ai ftohet dhe akulli shkrihet), që mësohen në situata të caktuara. Tërësia e procedurave përbën strategjitë. Në gjuhë dimensionin morfo-sintaksor përbëhet nga njohuri deklarative, ndërsa ai sintaksoro-tekstor nga njohuritë procedurale.

**Ndërdisciplinartet.** Objekti i përbashkët i studimit që kanë shumë disiplina midis tyre.

**Ndërveprim:** Ndikimi i proceseve të ndryshme mbi njëri-tjetrin në pjesë të ndryshme të sistemeve procesuese konjitive dhe gjuhësore.

**Përdorim/të përdorurit.** Flitet për një dikotomi të propozuar nga Uajdouzon (Ëiddoëson) midis kompetencës së përdorimit të një gjuhe (use-përdorim) dhe kompetencës mbi përdorimin e një gjuhe (usage- të përdorurit).

**Perceptim i formës:** Organizimi dhe interpretimi i informacionit të marrë nga ndijimet për marrëdhënien figurë-sfond, ku figura është forma e dallueshme.

**Përftim i kodit.** Krijimi i një sistemi konvencional të shenjave të përdorura për të paraqitur dhe përftuar informacion nga dhënësi tek marrësi.

**Përvojë vetjake.** Nxënie intelektuale ose psikologjike, në kohë, të çdo aspekti të realitetit prej individit dhe nga përdorimi, prova direkt ose vrojtimi individual i tij.

**Paraqitje:** Formë mendore e ruajtur ose e ndërtuar e një njësie gjuhësore.

**Proces gjuhësor:** Proces, i cili është pjesë e prodhimit ose e të kuptuarit të gjuhës.

**Prozodi:** Organizimi i të shprehurit duke përfshirë intonacionin, theksin dhe ritmin.

**Përzgjedhje:** Në procesin e njohjes së fjalëve në gjuhën e folur – procesi i përzgjedhjes së një fjale që përshtatet me kontekstin fonetik.

**Përzgjedhja leksikore:** Zgjedhja e formave abstrakte të fjalëve me kuptim ose lemave bazuar në konceptet që folësi synon të transmetojë.

1. Si pjesë e procesit të prodhimit të gjuhës, e zgjedhjeve të formave abstrakte të fjalëve me kuptim ose lemave, bazuar në konceptet që folësi dëshiron të shprehë. 2. Procesi i përzgjedhjes së fjalës së vetme që i përshtatet informacionit fonetik.

**Përzierje:** Një lloj gabimi gjuhësor ku elementët e dy fjalëve përzihen bashkë dhe prodhojnë një fjalë të re, shpesh një fjalë pa sens (pa kuptim). 2. Procesi i formimit të fjalëve ku dy fjalë kombinohen me njëra -tjetrën.

**Parashikueshmëri:** Probabiliteti që një fjalë të ndeshet në një kontekst të dhënë.

**Probabilitet tranzicional:** Probabiliteti se cila do të jetë fjala tjetër në një fjali të dhënë, duke marrë parasysh fjalët e tjera në fjali deri në atë pike ku ka mbërritur folësi.

**Procesim funksional:** Pjesë e kodifikimit gramatikor. Krijon një strukturë fjali për mesazhin ku organizohen lemat.

**Pika e rinjohjes:** 1. Në procesin e njohjes së fjalëve – momenti në të cilin bëhet e qartë se cila fjalë është; 2. Pozicioni i një fjale sipas analizës së informacionit nga e majta në të, dhe marrja parasysh e kufijve kontekstualë, në të cilat fjala bëhet e dallueshme nga fjalët e tjera.

**Parapërzgjedhja:** Zgjedhja e parë e një fjale gjatë procesit të të kuptuarit. Për shembull, mbi bazën e informacionit kontekstual.

**Përmbajtje e fjalës:** Fjalë që i përket kategorive të emrave, foljeve, mbiemrave dhe ndajfoljeve. Këto njihen gjithashtu si grupi i hapur i fjalëve, pasi ky grup mund të shtohet lehtësisht me fjalë të reja. Krahaso konceptin grup i hapur me grup i mbyllur. Për shembull: Skaip (*Skype*) është një emër relativisht i ri (si emër i një produkti ose shërbimi), i cili tashmë funksionon edhe si folje: të kontaktosh në skaip me dikë (*to skype someone*).

**Përftimi vs mësimi/të nxënit.** Një prej 5 propozimeve në fillim të viteve '70 ishte dhe propozimi i Stefan Krashen (Stephen Krashen): filtri afektiv, kuptueshmëria e iputit, monitori, rregulli natyror.

Krashen, midis përfimit të thellë, të qëndrueshëm, që gjeneron kuptimin dhe prodhimin gjuhësor përmes proceseve automatike, dallon të mësuarit logjik, të vullnetshëm, por relativisht të shkurtër, që drejtohet nga monitori me qëllim ekzekutimin gjuhësor.

**Preferencë leksikore:** Kur një fjalë e caktuar preferohet më shumë se fjalët e tjera për t'u përdorur në strukturën e një fjalie.

**Pritshmëria leksikore:** Tendencë për të përdorur një fjalë të veçantë në një strukturë të caktuar fjalie. Shembull: Lexuesi pret që fjala *libër* të jetë objekti mbi të cilin bie veprimi i foljes *lexoj*.

**Qasje leksikore:** Faza e njohjes së fjalëve në të cilën informacioni i ruajtur në lidhje me një fjalë bëhet i mundshëm për përpunim të mëtejshëm.

**Qasje analitike.** Pikëpamje nga e cila nisesh për të studiuar duke u bazuar në analizë.

**Qasje induktive.** Pikëpamje nga e cila nisesh për të studiuar duke u bazuar tek e veçanta për të shkuar tek përgjithësimi.

**Qasje komunikuese.** Akti i afrimit për t'u bërë me dije të tjerëve apo për të transmetuar tek ata informacione.

**Qasje sintetike.** Metodë studimi që ka karakter përgjithësues.

**Qëllim komunikues.** Mendimi i përmbushjes së aktit të transmetimit të një informacioni.

**Qëndrim përshkrues.** Sjellja a veprimi i individit që shprehet me anë të paraqitjes së rrethanave të ngjarjeve a fakteve.

**Reflektim gjuhësor.** Planifikimi, organizimi, kontrolli dhe vlerësimi me shumë kujdes i asaj çka përcillet gojarisht.

**Rruga leksikore:** Sipas “Dual – Route Theory”, kjo është një nga dy rrugët fakultative të rrjedhës së informacionit nëpër sistemin konjitiv, kur përdoret gjatë leximit me zë të lartë. Tjetra është rruge joleksikore. Rruga leksikore zhvillohet nëpërmjet përvojës së nxënësit me informacionin tekstual të gjuhës, dhe trajton të gjitha fjalët e njohura, ndryshe nga drejtimi joleksikor, i cili trajton fjalët e panjohura.

**Rregullat e strukturës së fjalisë:** Rregullat e gjuhës që përcaktojnë pozicionin e fjalëve në fjali dhe kushtet që duhen plotësuar në mënyrë që pozicioni i tyre të ndryshojë.

**Realiteti psikologjik i unit folës.** Tërësia e përshtypjeve, mendimeve dhe emocioneve të folësit.

**Realiteti shoqëror i unit folës.** Tërësia e përshtypjeve, mendimeve të folësit mbi ekzistencën e vërtetë të marrëdhënieve midis individëve dhe grupeve.

**Rifitimi i kuptimplotës.** Ripërvetësimi i domethënies, i asaj që të jep të kuptosh qartë diçka.

**Reflektim mbi gjuhën.** Aktiviteti i *reflektimit* e konsideron nxënësin si subjekt dhe si objekt kompleks i kompetencës komunikuese dhe për këtë arsye dallohet thellësisht nga mësimi i gramatikës, e cila merr si subjekt të saj mësuesin dhe objekt më të shpeshtë morfo-sintaksën dhe rregullat tekstore (bëhet fjalë për qasjen tipike formaliste). Kontrasti midis reflektimit mbi gjuhën dhe mësimdhënies së gramatikës qëndron mbi dikotominë "induktive vs deduktive".

**Rinjohje:** Identifikimi i një njësie gjuhësore.

**Segmentim:** Në perceptimin gjuhësor ka të bëjë me ndarjen e një serie tingujsh në fjalë të veçanta.

**Strategji globale të kontaktit.** Tërësia e mënyrave dhe e metodave të nevojshme që përdor individi për të arritur një marrëdhënie ose një shkëmbim informacioni.

**Strukturë tematike:** Organizimi kuptimor i të folurit, i ndërtuar sipas marrëdhënies që çdo fjalë ka me të tjerat.

**Strukturë sipërfaqësore:** Struktura fjalish që ne prodhojmë, lexojmë ose dëgjojmë ndryshe nga “struktura e thellë” prej së cilës argumentohet se ato rrjedhin. Shembull: Versionet aktive dhe pasive të fjalive “Qeni ndoqi macen” dhe “Macja u ndoq nga qeni” thuhet se janë forma të ndryshme sipërfaqësore (*surface structure*) të së njëjtës strukturë të thellë (*deep structure*).

**Strukturë e thellë:** Propozimi i Çomskit për një kod primitiv fjalie ka të bëjë me një “strukturë të thellë” që në mënyrë progresive shndërrohet në një “strukturë sipërfaqësore”, e cila është gati për prodhimin e saj final motorik. Mekanizmat të cilat mbështesin këtë transformim të ndarë në etapa, janë rregullat e gramatikës transformuese. Shembull: Struktura e thellë{ [ orë] [jam] [sa]} mund të shndërrohet në strukturën sipërfaqësore “ Sa është ora?”.

**Sintaksa dhe ligjërimi:** Metodë për studimin e prodhimit të gjuhës, e cila kërkon reflekse të strukturave sintaksore në strukturat prozodike të të folurit p.sh., në modelin e ndalesave dhe intonacionit.

**Saktësia.** Komunikimi është i saktë, korrekt, kur nuk vërehen devijime nga rregullat që përbëjnë kompetencën gjuhësore. Saktësia ishte qëllimi kryesor i disa qasjeve formaliste dhe strukturaliste, por sot nocioni i saktësisë së kompetencës komunikative ka sjelle një konceptim të ri që bazohet mbi parimin e komunikimit të përshtatur dhe efikas, përveçse të saktë.

**Shprehje:** Njësi shprehëse më e vogël ose më e madhe se një fjali.

**Shfrytëzim funksional i kontekstualizuar.** Përdorimi në maksimum i zbatimit të tërësisë së rrethanave në të cilat lind dhe zhvillohet një fakt i caktuar.

**Shoqërizim:** Një lloj marrëdhënie kuptimore që kanë fjalët me njëra- tjetrën dhe që shfaqet si rezultat i përdorimit të tyre në të njëjtat kontekste. Argumentohet se këto marrëdhënie ekzistojnë midis lemave të fjalëve. Shembull: bukë dhe gjalpë, macja dhe miu etj.

**Shprehje të ngulitura:** Fjalë të cilat tipikisht hasen së bashku në një frazë ose fjali (p.sh., idiomat).

**Të kuptuarit e diskursit:** 1. Proceset konjitive, cilatdo qofshin ato, që mundësojnë të kuptuarit e diskursit. 2. Proceset e aktivizimit dhe, nëse është e nevojshme, shtrirjes së njohurive të përftuara gjatë komunikimit dhe kontrollit të sjelljes në përputhje të plotë me diskursin.

**Të leksikalizosh:** Të hamendësosh fjalën më të afërt të mundshme kur ndesh një jofjalë. Shembull: Të lexosh “pishinë” kur përballësh me jofjalën “pishidë”. Ky lloj gabimi merret zakonisht si provë e dështimit të rrugëve të përpunimit të fjalëve pa kuptim (jofjalët). Fjalët reale mund të procesohen me sukses në këtë mënyrë, por fjalët pa kuptim (jofjalët), për të cilat asnjë lemë e mëparshme nuk mund të ekzistojë, do të dështojnë gjatë procesit normal të bashkimit (lidhjes, çiftimit) leksikor.

**Të dialogësh (të bashkëbisedosh):** Në fushën e mësimdhënies kjo aftësi përkufizohet shpesh “të dish të flasësh”, edhe pse në realitet është një aftësi më komplekse sa i përket faktit që integron dy koncepte: të dish të kuptosh dhe të dish të flasësh, aftësi

kjo që procedon në tekste që nuk kanë të bëjnë thjesht me fazat e të dëgjuarit dhe të prodhuarit, por që bartin rregulla të koherencës dhe kohezionit shpesh më komplekse nga ato të teksteve monologuese. Dialogu në fakt është rezultat i një komunikimi të vazhdueshëm mbi planin semantik (domethëniet pragmatike, përveç atyre gjuhësore) qoftë të atyre gjuhësore, shpesh të natyrës sociolinguistike.

**Vetëdije gjuhësore:** Ky koncept i kundërvihet të mësuarit intuitiv që karakterizoi realizimin e qasjes komunikative, sidomos në fushën nocionore – funksionale: parimet glotodidaktike në të cilat kompetenca është konsideruar e mjaftueshme edhe pse privohet nga dimensionimi i metakompetencës, domethënë nga një vetëdije eksplicite, pra e qartë mbi arsyetimin e zgjedhjeve të ndryshme gjuhësore dhe funksionimit të gjuhës.

Koncepti i vetëdijes i referohet reflektimit mbi gjuhën, që mbështet zhvillimin e kësaj vetëdije gjuhësore dhe, më përgjithësisht komunikuese, pra të vetëpromovimit të nxënësit përmes studimit të një gjuhe. (Vetëdija pragmatike).

**Vetëdija pragmatike:** Më tepër është një koncept i qasjes komunikative për nxënësin më të rritur sesa ata që në kemi marrë në shqyrtim dhe, në realitet, është vetëm një variant i qasjes komunikative me një theksim të fortë të rolit të reflektimit mbi gjuhën dhe në veçanti mbi analizat e ligjërimit (te grupmosha e adoleshentëve dhe të të rriturve se sa në fëmijëri ku ajo shfaqet në formën e intuitës gjuhësore).

## Shtojca 2

**TABELA E PËRBASHKËT E TEMAVE TË ESEVE DHE SHKOLLAT KU JANE VJELË ATO**

	<b>Klasa 2</b>	<b>Klasa 3</b>	<b>Klasa 4</b>	<b>Klasa 5</b>	<b>Shkolla, qyteti, fshati</b>
Tema	Ditëlindja ime.	Përshkruaj ditëlindjen tënde.	Çfarë të ka emocionuar më shumë në festën e ditëlindjes?	Pse nuk do ta harroj ditëlindjen time?	<i>Rilindja, Kavajë</i>
	Përshkruaj festën e vitit të ri.	Përshkruaj Krishtlindjen.		Pse më emocionon festa e Vitit të Ri?	<i>Mehmet Babamusta, Kavajë</i>
	Përshkruaj sipas dëshirës.	Përshkruaj njërin nga prindërit.	Çfarë emocionesh të ngjall Viti i Ri?		<i>Rilindja, Tiranë</i>
	Përshkruaj shokun, shoqen tuaj.	Kush është shoku juaj më i ngushtë? Pse?	Kush do të ishte për ju një mik i ngushtë? Pse?	Cilit prej pjesëtarëve të familjes dëshiron t'i ngjash? Pse?	<i>35 Vjetori i Çlirimit, Gramsh</i>
	Kush është shoku yt më i ngushtë? Pse?	Cila lëndë të pëlqen më shumë? Pse?	Ç'do të bëheni në të ardhmen? Pse?	Ç'është miqësia?	<i>Adem Krasniqi, Elbasan</i>
	Çfarë dëshiron të bëhesh kur të rritesh?	Cila kafshë shtëpiake të pëlqen më shumë? Pse?	Ç'është miqësia për ju?	Çfarë profesioni doni të bëni kur të rriteni? Pse?	<i>Jorgji Dilo, Elbasan</i>
		Çfarë dëshiron të bëhesh në të ardhmen dhe pse?			<i>Selim Asllani, Linas, Elbasan</i>
					<i>Luigj Gurakuqi, Elbasan</i>
					<i>Abdyl Parralloi, Elbasan</i>
					<i>Mihal Grameno, Tiranë</i>
					<i>18 Tetori, Kuçovë</i>
					<i>Shefqet Guzi, Gramsh</i>
					<i>Xhorxh Soros, Tiranë</i>
					<i>Qamil Gjuzi, Rrogozhinë</i>

### Shtojca 3

<b>Tekstet e gjuhës shqipe (Gr 1, Gr 2)</b>				
<b>Grupi i I</b>	<b>Gjuha shqipe 2</b>	<b>Gjuha shqipe 3</b>	<b>Gjuha shqipe 4</b>	<b>Gjuha shqipe 5</b>
<b>Autorë:</b>	Rita Petro, Mimoza Gjokutaj.	Mimoza Gjokutaj	Rita Petro, Natasha Pepivani	Rita Petro, Natasha Pepivani
<b>Shtëp. botuese</b>	Albas	Shkronjë pas shkronje.	Albas	Albas
<b>Viti i botimit</b>	Tiranë, 2006. Ribotim 2009	Tiranë, 2007	Tiranë, 2006. Ribotim 2009	Tiranë, Prishtinë, Tetovë 2009. Ribotim 2011
<b>Grupi i II</b>	<b>Gjuha shqipe 2</b>	<b>Gjuha shqipe 3</b>	<b>Gjuha shqipe 4</b>	<b>Gjuha shqipe 5</b>
<b>Autorë:</b>	Shqipe Shyti, Teuta Toska	Shqipe Shyti, Teuta Toska, Ardian Tana	Abdulla Ballhysa, Shqipe Shyti, Ardian Tana	Abdulla Ballhysa, Shqipe Shyti, Ardian Tana, Teuta Toska
<b>Shtëp. botuese</b>	Morava	Morava	Sejko	Morava. Tiranë, 2011
<b>Viti i botimit</b>	Tiranë, 2011	Tiranë, 2011	Elbasan, 2007	

## Abstrakt

Teza e doktoraturës “*Formimi i shprehive të të folurit dhe të të shkruarit te nxënësit e grupmoshës 8 -11 vjeç dhe si ndikojnë lëndët e gjuhë-leximit në këtë formim*” synon përshkrimin e gjuhës së nxënësve të moshës shkollore, e veçanërisht të grupmoshës 8-11 vjeç.

Në këtë kuadër, hulumtimi dhe studimi i gjuhës së nxënësve të grupmoshës 8-11 vjeç, e veçanërisht, i njohurive, zotësive (kompetencave) e shprehive gjuhësore e komunikuese në të folur dhe në të shkruar, përbën qëllimin e punimit tonë.

Duke u bazuar në këtë qëllim kryesor, synojmë t’i përgjigjemi pyetjes problemore: *sa i zotërojnë dhe si i përdorin këto njohuri, zotësi e shprehi gjuhësore e komunikuese nxënësit e grupmoshës 8-11 vjeç në ligjërimin e folur dhe të shkruar, gjatë procesit mësimor në shkollë?*

Zotërimi i këtyre shprehive na çon konkretisht në përshkrimin, analizën dhe interpretimin e gjedheve të folura e të shkruara, në komunikimin e folur dhe të shkruar gjatë praktikave të ndryshme mësimore në lëndën e gjuhës shqipe. Thënë ndryshe, në fokus të studimit janë pikërisht gjuha e folur dhe e shkruar, prodhimet gjuhësore të nxënësve (thëniet e fjalitë) në dialogë e punët me shkrim.

Synojmë gjithashtu të përshkruajmë e vlerësojmë ndikimin e lëndëve të gjuhë-leximit të konceptuara si përmbajtje mësimore dhe njohuri gjuhësore, letrare e joletrare, si edhe rolin që kanë ato në formimin gjuhësor të nxënësve të kësaj grupmoshe.

Nga ana tjetër, synojmë të përshkruajmë, analizojmë e interpretojmë leksikun dhe rolin e tij në formimin e fjalorit (pasiv e aktiv) të nxënësve të klasës 2-5 dhe pasqyrimin e shkallës së zotërimit dhe përdorimit të këtij leksiku përmes shprehive të të folurit dhe të të shkruarit te kjo grupmoshë.

Ky përshkrim priret të paraqesë fillimisht një tablo konkrete të vëllimit leksikor dhe kuptimor të njësive leksikore, mjeteve e mënyrave të pasurimit të leksikut të tyre përmes fushave leksikore e nocionore dhe gjedheve më prodhimtare fjalëformuese të gjuhës shqipe në këto tekste .

***Fjalë kyç:*** *Formim gjuhësor, moshë shkollore, shprehi e të folurit, shprehi e të shkruarit, përmbajtje mësimore, leksiku, fjalori aktiv, fjalori pasiv.*

## Abstract

The doctoral thesis "*The establishment of speaking and writing skills of a pupil of age group 8-11 years old and how do the language-literacy courses affect this establishment*" aims the language description of the pupils at school age, especially aged 8- 11 years old.

In this context, the research and the study of the pupils' language of age group 8-11 years old, especially, knowledge, abilities (competencies) of language and communication skills in speaking and writing, is the constitutes the purpose of our paper.

Based on this main goal, we intend to answer the problem question: *how much do the pupils of age group 8-11 years old possess and use this knowledge, abilities and, communication and language skills in speaking and writing, during the learning process in school?*

The proficiency of these skills leads us precisely to the description, analysis and interpretation of spoken and written varieties, in spoken and written communication during different teaching practices in the case of the Albanian Language course. In other words, the focus of the study are precisely the spoken and written language, pupils' linguistic output (expressions and sentences) in the dialogues and written works.

We also intend to describe and estimate the impact of language-literacy courses designed as learning contents and linguistic knowledge, literary and non-literary, as well as the role that they have in the pupils' linguistic education of this age group.

On the contrary, we aim to describe, analyze and interpret the lexicon and its role in the shaping of the vocabulary (active and passive) in pupils from 2nd to 5th grade and reflecting the proficiency level and the use of this lexicon through speaking and writing skills in this age group. This description initially tends to present a concrete framework of the lexical and semantic volume of the lexical units, tools and ways of enriching their lexicon through the lexical and notional fields, and the output varieties and the Albanian language's word formation in these texts.

**Key Words:** *Linguistic education, school age group, speaking skill, writing skill, educational contents, lexicon, active vocabulary, passive vocabulary.*