



UNIVERSITETI I TIRANËS
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA



KONFERENCË SHKENCORE NDËRKOMBËTARE

**RIDIMENSIONIMI I MËSIMDHËNIES
DHE KËRKIMIT SHKENCOR NË
DINAMIKAT E NJË REALITETI TË RI**

Tiranë, 9 Dhjetor 2021

UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA

KONFERENCË SHKENCORE NDËRKOMBËTARE

**TITULLI: RIDIMENSIONIMI I MËSIMDHËNIES DHE KËRKIMIT
SHKENCOR NË DINAMIKAT E NJËREALITETI TË RI**

BOTIMI I: UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA

GRAPHIC DESIGN: GAZMIRMYTEBERI

SHTYPUR: NË SHTYPSHKRONJËN

“JUPITER PRINT PROMOTIONS”

Komiteti shkencor

1. Prof. Dr. Esmeralda Kromidha - FGJH, UT
2. Prof. Dr. Frederikos Valetopoulos - Université de Poitiers (France)
3. Prof. Dr. Viktor Ristani - FGJH, UT
4. Prof. Dr. Elida Tabaku - FGJH, UT
5. Prof. Asoc. Dr. Leonard Danglli - FGJH, UT
6. Prof. Dr. Zhang Xiaoying - Confucius Institute (UT) & Beijing Foreign Studies University
7. Prof. Dr. Saverina Pasho - FGJH, UT
8. Prof. Asoc. Dr. Alba Frasheri - FGJH, UT
9. Prof. Dr. Valbona Berisha - Universiteti i Prishtinës
10. Prof. Dr. Brikena Kadzadej - FGJH, UT
11. Prof. Dr. Mario de Matteis - Ruhr-Universität Bochum (RUB), Deutschland
12. Prof. Asoc. Dr. Mirela Papa - FGJH, UT
13. Dr. Marsela Likaj - FGJH, UT
14. Prof. Asoc. Dr. Adriatik Derjaj - FGJH, UT
15. Prof. Asoc. Dr. Eda Shehu - FGJH, UT
16. Prof. Asoc. Dr. Xhemile Abdiu - FGJH, UT
17. Prof. Dr. Doğan Günay Dokuz - Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye
18. Prof. Asoc. Dr. Sofia Pasko - FGJH, UT
19. Prof. Asoc. Dr. Maklena Nika - FGJH, UT
20. Dr. Serxho Rama - FGJH, UT
21. Prof. Dr. Anastasi Prodani - FGJH, UT

Komiteti Organizativ

1. Dr. Viola Gjyli - FGJH, UT
2. Dr. Elda Katorri - FGJH, UT
3. Dr. Admira Nushi - FGJH, UT
4. Dr. Albana Qazimi - FGJH, UT
5. Dr. Ogerta Koruti - FGJH, UT
6. Dr. Drita Rira - FGJH, UT
7. Dr. Alnida Shano- FGJH, UT
8. Prof. Asoc. Dr. Eglantina Gishti - FGJH, UT
9. Dr. Anida Kisi - FGJH, UT
10. Msc. Brunilda Kondi - FGJH, UT
11. Prof. Asoc. Dr. Leonard Xhamani - FGJH, UT
12. Dr. Migena Seidini - FGJH, UT
13. Dr. Iris Kokoli - FGJH, UT
14. Dr. Erta Spaho - FGJH, UT
15. Msc. Bora Kuçuku - FGJH, UT

PËRMBAJTJA

1. PËRDORIMI I FJALORIT SI MJET NDIHMËS NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ. FJALORI TRADICIONAL KUNDREJT ATIJ ELEKTRONIK.	6
2. FAKTORËT QË NDIKOJNË NË REZULTATE TË DOBËTA TË STUDENTËVE GJATË MËSIMIT TË GJUHËS LATINE	13
3. NGA RRËFIMET PERSONALE TEK PROJEKTET KËRKIMORE: SHQYRTIMI I POZICIONIMIT NË METODAT E KËRKIMIT NË EDUKIM.....	17
4. PËRDORIMI I FILMIT NË KLASËN E GJUHËS SË HUAJ PËR NXËNIEN E MODELEVE SOCIOLOGJISTIKE E KULTURORE.....	28
5. RIDIMENSIONIMI I KARRIERËS SË MËSUESIT PËRBALLE KOMPLEKSITETIT DHE BRISHTËSISË SË KËTIJ PROFESIONI.....	38
6. QUESTION TECHNIQUES USED IN CLASS: EXPECTATIONS AND REALITY.....	49
7. THE IMPORTANCE OF TEACHING PRACTICUM AND THE CHALLENGES THAT STUDENT-TEACHERS FACE IN THE PROCESS.....	58
8. MESIMDHËNIA E GJUHËS SE'DYTË ME BAZË TRURIN DHE METODA REGGIO EMILIA NE'STIMULIMIN E TE'MENDUARIN KRITIK	67
9. ZHVILLIMI I AFTËSISË NDËRKULTURORE GJATË MËSIMDHËNIES NË DISTANCË: RASTI I STUDENTEVE TË GJUHËS FRËNGE DHE TË GJUHËS SPANJOLLE TË UNIVERSITETIT TË TIRANËS.....	78
10. SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ONLINE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	89
11. ENHANCING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH ONLINE TEACHING: SOME PRACTICAL ACTIVITIES.....	98
12. MËSIMDHËNIA ONLINE, SFIDË BASHKËKOHORE, E ARRIRË?!.....	105
13. SFIDAT E UNIVERSITETIT PËR FORMIMIN E MËSUESIT PROFESIONIST TË GJUHËS SË HUAJ.....	112
14. TIK, MUNDËSI DHE PËRPARËSI NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE.....	122
15. QASJA BASHKËVEPRUESE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS ANGLEZE.....	133
16. MËSIMDHËNIA DIGJITALE GJATË PAMDEMISË: PËRVOJA E FITUAR DHE PRAKTIKAT E SË ARDHMES.....	141
17. TIPS AND TRICKS FOR TEACHING WITH MENTIMETER AND KAHOOT.....	149
18. PËRDORIMI I TEKNOLOGJISË NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ NË KONTEKSTIN E MËSIMIT NË DISTANCË.....	159
19. MËSIMDHËNIA E KOMBINUAR PËRVOJA KONKRETE ME MËSIMIN ONLINE DHE ALTERNATIVA TË REJA TË MËSIMDHËNIES.....	167

20. ENVER HOXHA'S DISCURSIVE RHETORIC IN FRONT OF LIBERALISM AND FOREIGN INFLUENCES	179
21. GJUHA DHE FUNKSIONI KUMTUES I SAJ NË RAPORT ME NJË REALITET GJITHNJË E MË DINAMIK.....	190
22. MOSPËRPUTHJET DHE PËRPUTHJET E STRUKTURAVE SEMANTIKO-SINTAKSORE NË TË MËSUARIT E RUSISHTES DHE ANGLISHTES NË PËRQASJE ME SHQIPEN	200
23. EMRAT "BARE NOUNS" NË SHQIP DHE GJUHË TË TJERA.....	211
24. NJË ANALIZË E AKTEVE ILOKUTIVE NË KONTEKSTIN POLITIK DHE PUBLIK TË COVID-19.....	224
25. FJALËT BRIZANTE DHE FJALËFORMIMET E REJA NË DISKURSIN AKTUAL MBI PANDEMINË – PASQYRIMI I TYRE NË MEDIAN E SOTME.....	234
26. TEMA E SKLLAVËRISË SI E KEQE MORALE NË ROMANIN KASOLLJA E XHA TOMIT TË HERIET B. STOUT.....	244
27. NOCIONE MBI ZGJERIMIN E DIJES LETRARE NË SISTEMIN E EDUKIMIT.....	253
28. LUDICS ME VASSILIKI RAPTIN – MBI PËRKTHIMIN E VËLLIMIT POETIK "TRANSITORIUM" NË GJUHËN SHQIPE.....	260
29. KARAKTERIZIMI I BENJY-T DHE NDËRTIMI I MONOLOGUT TË BRENDSHËM TEK "THE SOUND AND THE FURY" NGA WILLIAM FAULKNER.....	267
30. KEJT SHOPEN, EDIT UORTON DHE SHARLOT PERKINS GILMAN – TRE FIGURA TË RËNDËSISHME TË LETËRSISË AMERIKANE NË FUND TË SHEKULLIT XIX.....	273
31. NATYRA, FËMIJËRIA DHE KUJTIMET NË TRI POEZI TË UILLIAM UËRDZUËRTHIT.....	281
32. KUFIJTË E QENIES: RRETH IMAZHEVE TË VDEKJES NË VEPRËN "ACHILLES" TË ELISABETH COOK.....	288
33. LETËRSIA NË UDHËTIM, NJË URË PËRBASHKUESE MES KULTURAVE (MBËSHTETUR NË LIBRIN <i>DYMBËDHJETË TREGIME PELEGRINE</i> , TË G. G. MÁRQUEZ)	299
34. CAMUS, KADARE DHE NËNA –KUKULL.....	310
35. PËRKTHYESI "I PADUKSHËM" I LETËRSISË SHQIPE.....	320
36. PRAKTIKA E PËRKTHIMIT: PËRZGJEDHJA E TEKSTEVE.....	329
37. A WORD, A STRUCTURE OR ANY FORM OF MANY SHADES OF MEANING.....	336
38. PËRKTHIMI DHE KULTURA, NJË NDËRVARËSI KONSTRUKTIVE.....	346
39. UDHËTIMI I DYTË I DON KISHOTIT NË SHQIPËRI.....	354
40. STUDIM RASTI : KOMENT TRASLATIV I FJALËVETË URTA TË LIBRIT TË PËRKTHYER NGA PETRO ZHEJI.....	354
41. MËSIMDHËNIA E GJUHËVE TË HUAJA PËRMES RADIOS: RASTI I GJUHËS GREKE.....	366

PËRDORIMI I FJALORIT SI MJET NDIHMËS NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ E FJALORI TRADICIONAL KUNDREJT ATIJ ELEKTRONIK.

EVI BLUSHI

Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

Vocabularies are one of the most popular tools that students can use both during the foreign language lesson and during independent work at home. They also play an important role in the acquisition of new words which leads to the enrichment of the lexicon. There is a wide range of dictionaries on the market today. They not only help to find the meaning of unfamiliar words, but also play a helpful role in correcting and perfecting spelling, pronunciation or grammatical accuracy. With the development of technology, in recent years there is an increasing use by students of electronic dictionaries, applications, or electronic translation platforms. But both electronic and traditional dictionaries have their strengths and weaknesses.

A questionnaire addressed to second year German language students aims at a clearer picture of the types of dictionaries they prefer to use in their daily lives. At the end, some suggestions are given regarding the selection and use of dictionaries by students.

Keywords: Foreign language, didactic, lexicon, vocabulary, traditional dictionary, electronic dictionary,

Hyrje

Ky punim synon të merret me përdorimin e fjalorit si një nga mënyrat e të mësuarit të fjalëve të reja dhe pasurimit të leksikut gjatë mësimit të gjuhës së huaj. Do të krahasohen fjalorët tradicional dhe ata elektronik duke evidentuar pikat e forta të secilit prej tyre. Metodologjia e këtij punimi ka karakter përshkrues teorik si dhe empirik me anë të vëzhgimeve gjatë orëve të mësimit si dhe një pyetësori të zhvilluar me studentet e vitit të dytë bachelor të gjuhës gjermane.

Rëndësia e përfundimit apo zgjerimit të leksikut në mësimin e gjuhës së huaj

Leksiku, si një pjesë e pandashme e çdo gjuhe, luan një rol të rëndësishëm në mësimin e gjuhës së huaj, duke qenë se pa një zotërim minimal të tij do të ishte e pamundur të krijoheshin, ushtroheshin dhe zhvilloheshin më tej katër aftësitë e zotërimit të gjuhës së huaj. Në metodat e para të mësimit të gjuhës së huaj theksi vihej tek përvetësimi i gramatikës duke i dhënë një rol dytësor këtij aspekti kaq të rëndësishëm. Por nëse do të krahasonim rolin e gramatikës me leksikun në komunikimin njerëzor, dalim në përfundimin se mund të shprehemi rreth shumë temave të ndryshme, me anë strukturash minimale gramatikore, nëse zotërojmë fjalorin e nevojshëm. Vetëm pas viteve '70 pati një ndërgjegjësim në lidhje me këtë, çka filloi të pasqyrohej dhe në metodat e kohës të mësimit të gjuhës së huaj, të cilat u pasuruan me tema dhe situata të përditshmërisë, për të pasuruar fjalorin dhe për të nxitur përdorimin praktik të gjuhës nga nxënësit. Këto përpjekje u intensifikuan më tej me lindjen e didaktikës së tekstit, me të cilën lidhet dhe hulumtimi i procesit të të kuptuarit, si dhe me tezat e studimit të kujtesës dhe psikolinguistikës. Gjithashtu krijimi dhe zhvillimi ndërkulturalitetit dhe praktikitetit i dha një dimension të ri përmbajtjes së mësimit të gjuhës së huaj. Në studimet e sotme theksohet se puna sistematike me leksikun shihet si një „partner“ me mësimin e gramatikës, si një mjet i domosdoshëm në krijimin dhe zhvillimin e katër aftësive gjuhësore.

Gjatë procesit të mësimit të gjuhës së huaj zgjerimi i fjalorit bazohet tek puna me tekste të ndryshme, gjatë së cilës nxënësi ndesh vazhdimisht fjalë të reja me kuptim pak ose aspak të njohur për të, çka paraqet dhe një vështirësi të madhe për të. Për këtë arsye gjatë mësimit të gjuhës së huaj duhet të përdoren dhe ti mësohen nxënësit metoda të ndryshme, të cilat nga njëra anë ta motivojnë dhe të zgjojnë interes dhe nga ana tjetër të nxisin dhe përshpejtojnë procesin e të mësuarit.

Sipas Sherfer ekzistojnë 7 mënyra të mësimit të fjalëve të reja në mësimin e gjuhës së huaj¹:

1. Scherfer, Peter: Wortschatzuebungen. In: Bausch, Christ, Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht, shtëpia botuese A Fracke, Tuebingen und Basel, 1995, F. 230.

1. Memorizimi në dy gjuhë i listës së fjalëve të reja,
2. Memorizimi njëgjuhësh i listës së fjalëve të reja,
3. Memorizimi i fjalëve të reja në kontekste të caktuara sintaksore
4. Nxitja e nxënësve për ta gjetur vetë kuptimin e fjalëve të reja me anë të asosacioneve.

5. Me anë të përdorimit të fjalorit

6. Me anë të ushtrimeve konjiktive

7. Me anë të ushtrimeve pragmatike/ situative

Përdorimi i fjalorit

Si një nga metodat e zgjerimit të leksikut gjatë mësimit të gjuhës së huaj, puna me fjalorin ka një rëndësi të veçantë. Ata jo vetëm ndihmojnë në gjetjen e kuptimit të fjalëve të panjohura, por gjithashtu luajnë një rol ndihmës për të korrigjuar dhe perfeksionuar ortografinë, shqiptimin apo dhe saktësinë gramatikore. Gjithashtu gjatë mësimit të gjuhës së huaj nxënësi është në gjendje të lexojë në mënyrë të pavarur një tekst vetëm me anë të përdorimit të fjalorit një ose dygjuhësh.

Aktualisht në treg ka një gamë të gjerë fjalorësh, si fjalorë njëgjuhësh, dygjuhësh, tematikë, sinonimikë etj.. Deri para disa vitesh personat që mësonin një gjuhë të huaj e plotësonin këtë nevojë me anë të përdorimit të këtyre fjalorëve në formë të printuar.

Sot gjendemi para një situatë tjetër. Falë zhvillimeve teknologjike, gjatë vëzhgimeve të viteve të fundit në orën e mësimit të gjuhës së huaj, dhe jashtë saj, po vërehet gjithnjë e më shumë përdorimi i shtuar nga ana e tyre e fjalorëve elektronik, motorëve të kërkimit si Google, aplikacioneve dhe platformave elektronike të përkthimit online.

Përparësitë që ofrojnë fjalorët elektronik dhe ata tradicionalë?

Përsa i përket formatit elektronik ai ofron këto përparësi:

- Në shumicën e rasteve ofrohet pa pagesë, (pa marrë parasysh pagesën për ofrimin e shërbimit të internetit).

- Është i aksesueshëm në çdo kohë, duke marrë parasysh që është e pamundur fizikisht të lëvizësh gjatë gjithë kohës me një ose më shumë fjalorë me vete, për shkak të volumit e peshës së tyre.

- Fjalët gjenden brenda pak sekondash, pra kursen kohën që nevojitet për të kërkuar fjalën në fjalor në formë të printuar.

- Kanë avantazhin e përditësimit me fjalë të reja, pa koston që do kishte një ribotim fjalori në formë të printuar.

- Mundësia e aksesimit të disa fjalorëve apo mjeteve të ndryshme për gjetjen e kuptimit të një fjale online, në një kohë të shkurtër dhe me anë të një pajisje të vetme (telefoni ose kompjuteri).

- Gjithashtu një lehtësi për përdoruesin është dhe madhësia më e madhe e shkrimit, në krahasim me madhësinë e vogël të shkronjave në rastin e versionit të printuar.

Fjalori tradicional, apo në versionin e printuar ka përparësitë e mëposhtme:

- Kur shfletojmë një fjalor vihen në lëvizje disa shqisa për ta perceptuar, përveç të parit, dhe shqisa e të prekurit, të nuhaturit (të letrës), çka ndihmon në memorizimin e fjalës.

- Gjithashtu kërkimi i fjalës në fjalor mund të konsiderohet dhe si një ushtrim për trurin duke vënë në lëvizje disa mekanizma, si renditja, memorizimi i renditjes së shkronjave të alfabetit, shqiptimi, konteksti, etj.

- Një avantazh tjetër është besueshmëria. Fjalorët e printuar hartohen nga një grup i përzgjedhur gjuhëtarësh të mirënjohur. Ndërsa në rastin e fjalorëve online, aplikacioneve apo platformave të ndryshme të përkthimit në internet shpeshherë nuk dihet kush janë personat qëi kanë hartuar dhe çfarëkompetence gjuhësore mbartin. Shpeshherë kemi të bëjmëthjesht me algoritme të rjetit.

- Fjalorët e printuar përmbajnë dhe informacione të tjera shtesë si p.sh.:shembuj të përdorimeve të fjalës, idioma, kuptime apoasosacione të ndryshme, apo informacione gramatikore rreth saj, ndërsa mjetet elektronike ofrojnë thjesht lista fjalësh të përkthyer. (përveç rasteve kur kemi të bëjmë me një fjalor të elektronik të bazuar në një fjalor të printuar, si rasti i Duden.)

- Gjatë shfletimit të fjalorit syri na kap dhe fjalë të tjera të harruara ose të panjohura, që lidhen me fjalën e që janë vendosur përpara ose pas fjalës që po kërkojmë si dhe shpeshherë njohjen e etimologjisë apo rrënjën e fjalës, çka çon jo vetëm në një pasurim më të madh të leksikut tonë, por dhe në njohjen më të thellësi të fjalës e të përdorimeve të saj.

- Gjithashtu në rastin e përdorimit të fjalorit të printuar nuk ndeshim reklama, të cilat shpeshherë shkaktjnë bezdi dhe shpërqendrim tek përdoruesi.

- Një argument tjetër pro do të ishte fakti që fjalorët në formë të printuar nuk kërkojnë energji elektrike, apo internet.

Por si duket situata mes studentëve të gjuhës gjermane në lidhje me këtë çështje?

Çfarë lloj fjalorësh dhe në çfarë versionesh preferojnë ti përdorin ata? Për këtë qëllim kam realizuar një pyetësor me studentët e vitit të dytë bachelor të gjuhës gjermane. Në të morën pjesë 80 studentë. Niveli gjuhësor i tyre varion nga A2 -B1. Në mënyrë që studentët të shpreheshin sa më lirshëm dhe të ishin sa më të vërtetë iu kërkua të ruanin anonimin. Atyre ju drejtuan pyetjet:

Çfarë mënyre përdorni për të gjetur fjalët e reja gjatë punës suaj të pavarur, fjalor në formë të printuar, apo në formë elektronike, që mund të jetë fjalor, aplikacion, platformë përkthimi, etj.? Nëse i përdorni të dyja sa është mesatarisht raporti i shpeshtësisë së përdorimit të secilës?

Gjithashtu studentëve ju kërkua të përmendnin dhe titullin e fjalorit, platformës elektronike të përkthimit, aplikacionit apo motorit kërkues (search engine) që ata përdorin.

Sipas këtij pyetësori 65 % (53 studentë) studentë përdornin vetëm versione elektronik apo online. 32 % (26 studentë) i përdornin në mënyrë të kombinuar versionin e printuar dhe atë elektronik. Gjysma prej të cilëve pohuan se i përdorin në raportin 50 me 50, pra gjysmën e kohës fjalor të printuar (bëhej fjalë për kohën kur ishin në shtëpi), dhe gjysmën tjetër të kohës (gjatë kohës që ishin jashtë) atë elektronik. Gjysma tjetër prej tyre përdor 80 % të kohës fjalor të printuar dhe vetëm rreth 10- 20 % të kohës mënyra elektronike.

Vetëm 3 % (2 studentë) përdornin vetëm versionin e fjalorit të printuar.

Përsa i përket llojit të fjalorit që përdorin në rastin e fjalorit në formë të printuar, përdorim më të gjerë gjen fjalori dygjuhësh, konkretisht ai i Ali Dhrimo Gjermanisht- shqip ne rreth 80 % të rasteve, i ndjekur nga ai i Zef Simonit me 20 %.

Ndërsa në rastin e mënyrës së kërkimit të fjalës në formë elektronike, bie në sy se studentët përdorin një numër të kufizuar alternativash. Zgjedhja e parë për të gjithë përdoruesit, rezultoi të ishte kërkimi i fjalës në motorin e kërkimit google, ndjekur nga platforma elektronike e përkthimit google translate. Në vend të tretë fjalori online njëgjuhësh gjermanisht Duden, faqe online përkthimi ku përfshihet dhe ai gjermanisht shqip, p.sh.Glosbe ose Gjermanisht. Shqipopedia, të cilët nuk janë fjalorë të mirëfilltë të krijuar nga njeriu por përdorin algoritme të kombinuara nga interneti për përkthimin e fjalës, shpeshherë janë të pasaktë. Në fund u renditën fjalorët gjermanisht shqip si aplikacione p.sh.Duolingo të cilat kanë avantazhin se pasi i ngarkon nuk nevojitet më lidhje interneti gjatë përdorimit.

Disa propozime në lidhje me përzgjedhjen dhe përdorimin e fjalorit nga studentët:

Duke marrë parasysh atë çka u tha më sipër tek shtjellimi i avantazheve të fjalorit në formë të printuar dhe mjeteve elektronike që shërbejnë për gjetjen e fjalëve të reja në mësimin e gjuhës së huaj u vu re se të dyja, këto lloje kanë pikat e tyre të forta dhe të dobëta, të cilat në disa raste komplimentojnë njëra tjetrën, si dhe rezultatet e pyetësorit, ku ra në sy se pjesa më e madhe preferojnë fjalorët apo mjete të ngjashme në formë elektronike, sugjerimi im do të ishte që mundësisht që në semestrin e parë të studimeve:

- Në rradhë të parë t'i bëhet e ditur studentëve, avantazhet dhe disavantazhet e secilit lloj.

- T'i sugjerohet atyre dhe të inkurajohen që të dyja këto forma të përdoren në mënyrë të kombinuar sipas kushteve dhe mundësisë. Rasti ideal do të ishte që gjatë studimit në kushtet e shtëpisë studentët të përdornin kryesisht fjalorët në formë të printuar, ndërsa mjetet elektronike kur ndodhen jashtë shtëpisë.

- Të lejohen studentët që nuk disponojnë fjalor me vete, të përdorin smartfonët e tyre për të gjetur fjalët e reja, gjatë punës me tekste të ndryshme në orën e mësimin. (kjo mund të jetë e diskutueshme pasi ata mund ti përdorin smartfonët dhe për qëllime personale, çka nuk mund të monitorohet)

- Ti sugjerohet atyre me cilët fjalorë në forme të printuar të punojnë (fillimisht dygjuhësh dhe pas arritjes së një niveli të caktuar gjuhësor mund të përdorin atë dygjuhësh). Gjithashtu të orientohen dhe në lidhje me fjalorët elektronik, apo mjetet e tjera elektronike në dispozicion.

- Të njihen me përdorimin e fjalorëve me anë të sqarimeve të detajuara në lidhje me strukturën, simbolet, shkurtime, etj., si dhe të familjarizohen me përdorimin e fjalorit me anë të ushtrimeve në mënyrë që të evitojnë vështirësitë që mund të ndeshen gjatë përdorimit të tij duke minimizuar kështu kohën që i nevojitet për të gjetur një fjalë.

- Tu mësohen atyre mënyrat e kërkimit në internet dhe ty sugjerohen adresa e tituj fjalorësh online, apo formash të tjera elektronike, siç janë programet e përkthimit, apo faqe të tjera online, aplikacione etj., si dhe mënyra si funksionojnë, e pikat e forta e të dobëta që ofron secili prej tyre.

- Gjithashtu tu mësohen teknikat si mund të gjendet një fjalë e përbërë, një togfjalësh, një shprehje frazeologjike etj., pra, jo vetëm fjalë të izoluar.

Së fundi mund të them me bindje se koha e investuar për didaktikën e fjalorit ka një efekt pozitiv jo vetëm në përdorimin e fjalorëve (dhe aftësive të përgjithshme

kërkimore), por edhe në përvetësimin e leksikut, kompetencat gjuhësore dhe për procesin e mëimit të gjuhëve të huaja në përgjithësi.

Bibliografia

SCHERFER, PETER (1995): *Wortschatzuebungen*. në: Bausch, Christ, Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht“, shtëpia botuese A Fracke, Tuebingen und Basel, F. 229-232.

MUELLER, DIETRICH BERNDT (1998), *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*- Fernstudieneinheit 8, Deutsches Institut fuer Fernstudien an der Universitaet Tuebingen, Langescheidt, Berlin.

STORCH, GUENTHER (1999), *Deutschals Fremdsprache–Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München, Fink.

FAKTORËT QË NDIKOJNË NË REZULTATE TË DOBËTA TË STUDENTËVE GJATË MËSIMIT TË GJUHËS LATINE

ELDA RESMJA (MOLLA)

Universiteti i Tiranës

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

Various studies on Albanian educational system have attested serious problems related to the level of learning which seems to get lower. In this paper the author sets the aim to find out the reasons why the students of university do not obtain good results when acquiring knowledge of latin language. Among these reasons we may mention: not a very good competence of mother –tongue due to problems related to educational curricula; the prevalent opinion that a “dead language” can’t be easily learned, as it is cannot be communicated or written; difficulties found in different levels of language etc. In order to attain our aims, students’ results at different faculties are examined. Female students, students who have learned parents and especially those students orientated to post-university studies requiring a high level of latin language acquisition, are the ones who have high learning achievements.

Keywords: *achievement, education, knowledge acquisition, interest, level, university.*

Hyrje

"Ai që nuk njeh latinishten mbetet jashtë kulturës europiane shekullore në të gjitha fushat, nga fushat e së drejtës të filozofia, nga mjekësia të fizika, nga shkencat natyrore të teologjia" (W.Belardi)

Në ditët e sotme, secili nga ne ka dëgjuar prindër e mësues të shqetësuar, pasi fëmijët e tyre nuk mësojnë më si dikur apo i kushtojnë pak kohë studimit. Ky problem vërehet edhe në sistemin universitar, ku studentët në fund të studimeve nuk dalin me rezultate të kënaqshme. Punimi synon të rendisë faktorët që ndikojnë në rezultate të ulta të studentëve gjatë mësimit të gjuhës latine.

Kjo lëndë është pjesë e kurrikulave në disa fakultete të Universitetit të Tiranës, pasi u vjen në ndihmë studentëve për studime të thelluara dhe lëndë të cilat kanë lidhje me gjuhën dhe kulturën latine. Mësimdhënia e gjuhëve klasike ka pasur rëndësinë e vet shumë kohë më parë. Mësimi të këtyre gjuhëve u jepej përparësi. Kishte studentë dhe mësues të motivuar, të cilët vlerësonin kulturën dhe qytetërimet antike. Falë reformave në arsim dhe përmbajtjes së kurrikulave hapësira kushtuar mësimi të këtyre gjuhëve ka ardhur gjithnjë duke u zvogëluar.

Studimi synon të identifikojë disa nga problemet kryesore që lidhen me rezultate zhgënjyese gjatë mësimi të latinishtes. Në punim janë analizuar të dhënat që janë mbledhur nga pyetësorë që pedagogët u kanë paraqitur studentëve. Janë pyetur rreth 120 studentë që vijnë si nga shkollat e qyteteve ashtu dhe të fshatrave që studiojnë në dy fakultete të Universitetit të Tiranës. Njëri është fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë, studentët të degës Gjuhë dhe Letërsi, Histori, Arkeologji dhe tjetri, fakulteti i Gjuhëve të Huaja, studentë që studiojnë gjuhë italiane dhe atë spanjolle. Gjatë kërkimit janë marrë parasysh jo vetëm përgjigjet e pyetësorit, por edhe rezultatet e provimit në fund të vitit. Është zgjedhur universiteti i Tiranës sepse mbetet më i preferuari dhe pret student nga e gjithë Shqipëria e diaspora.

Kërkimet në këtë fushë kanë treguar se shkaqet që kanë sjellë nivel të ulët të dijeve gjatë mësimi të latinishtes janë disa.

Pikë së pari, janë shkaqe të politikave dhe përmbajtjes së kurrikulave në shkollë të mesme nuk zhvillohet lënda "Gjuhë latine", gjë që nuk i ndihmon aspak. Duke pasur përballë një gjuhë të vdekur për të cilën nuk dinë pothuajse asgjë, me të cilën nuk komunikohet, studentët kërkojnë të gjejnë dobinë e të mësuarit të latinishtes.

Mësimdhënia e gjuhëve klasike ka pasur hapësirën dhe rëndësinë e vet në kurrikulat shkollore, por kohët e fundit se rëndësia është zbehur dhe nuk mund të

flasim për një të ardhme të sigurt. Të mendosh se shumë shekuj më parë latinishtja ishte gjuhë e njerëzve të kulturuar të shoqërisë.

Gjithnjë vërehet reduktim i orëve të latinishtes në dispozicion të studentëve, ku duhet të ishte e kundërta, veçanërisht kur mendohet se vijnë nga shkolla ku nuk është zhvilluar si lëndë. Gjenden përballë një gjuhe të vdekur dhe gjithmonë del e pashmangshme pyetja : “Përse duhet latinishtja? Që këtu nis mungesa e motivimit të studenëve sidomos kur hasin vështirësi gjatë mësimi. Në këtë pikë, profesori merr një rol të veçantë. Ai duhet të gjejë mënyra interesante për të gjetur zgjidhje dhe për të rritur interesin. Studentët duhet të informohen se mësimi i gjuhëve klasike përfshirë latinishten bëhet për qëllime historike kulturore dhe për qëllime gjuhësore. Njohja e latinishtes na ndihmon të njohim qytetërimin dhe kulturën e Romës së vjetër, si gurë themeli në zhvillimin e qytetërimeve në Europë si dhe në lindjen dhe zhvillimin e shumë gjuhëve evropine si ato neolatine dhe gjuha shqipe. Ata duhet të kuptojnë se mësimi i kësaj gjuhe klasike zhvillon logjikën, ndihmon në pasurimin e ligjërimit dhe të fjalorit si dhe në njohjen e autorëve të mëdhenj klasikë. Nuk duhet harruar që falë latinishtes pasurohet bagazhi gjuhësor dhe se anglishtja që sot është një gjuhë ndërkombëtare ka zënë vendin e latinishtes. Dihet që kjo gjuhë në antikitet, por sidomos në mesjetë ka qenë gjuha më e përdorur në kontinentin e vjetër.

Është e vërtetë që mënyra si mësohet kjo gjuhë nuk është më e mira. Vështirësitë me të cilat përballen studentët janë të shumta. Te gjithë e dinë që gjuhët klasike janë të vështira për t’u mësuar. Studenti ka përballë një gjuhë që ka humbur funksionin kryesor të saj, komunikimin dhe i duhet shpesh të mësojë përmendësh. Së pari, orët që kanë në dispozicion janë të pakta, kur latinistët shprehen se mësimi i latinishtes kërkon shtrirje në kohë. Në pak orë studenti merr njohuri mbi rrafshin fonetik me problematikat e veta (alfabeti , rregullat e shqiptimit, theksi i fjalëve) Më pas vijohet me morfologjinë ku student i duhet të mësojë shpesh herë dhe përmendësh sistemin rase të emrit dhe përcaktorëve të tij, sitemin folje me problematikat e veta. Në këtë suazë, studenti nuk arrin të njihet me rrafshin sintaksor e megjithatë ai duhet të arrijë të përkthejë tekste të thjeshta nga latinishtja në shqipe. Studenti duhet të njihet me natyrën e fjalisë në latinishte, me rendin e fjalëve (ordo verborum) dhe funksionin e gjymtyrëve në fjali. Fjalia në latinishte karakterizohet nga rendi i lirë i fjalëve, gjë që vështirëson përkthimin nga kjo gjuhë, sidomos kur nuk ke përvetësuar mirë morfologjinë. Në fjalinë latine nuk mund të mos përballesh me ablativin absolut apo dhe ndërtimi i paskajores me kallëzoren, ndërtime sintaksore

tipike të kësaj gjuhe që mungojnë në gjuhën shqipe. Me të drejtë studentët tremben dhe dorëzohen përballë një situatë të tillë. Si përfundim, për ta mbetet misioni i pamundur dhe mësojnë vetëm për të marrë lëndën.

Përballë kësaj situatë, është lënë gjithmonë vend për të përmirësuar kurrikulat dhe janë miratuar ndryshime në përmbajtje. Që studentët të mos njihen vetëm me gramatikën e vështirë të latinishtes, është menduar që t'u lihet hapësirë historisë, letërsisë dhe aspekteve të qytetërimit romak. Për këtë arsye studentët të degës Gjuhë Letërsi që nga 2010 zhvillojnë lëndën "Gjuhë dhe qytetërim latin". Ndonëse në pak orë, ata arrijnë të marrin njohuri mbi historinë e letërsisë dhe qytetërimit romak.

Po kështu dhe studentët të degës së italianistikës kanë në dispozicion një cikël prej 10 leksionesh ku njihen me historinë e Romës dhe me autorë të periudhës të ndryshme të letërsisë romake.

Titullari i lëndës duhet të mundohet të sjellë tekste që sjellin dëshmi të jetës dhe qyteërimit romak, *sententiae* dhe *memorabilia dicta*, që pëlqehen aq shumë dhe tngëllojnë aq aktuale dhe për ditët e sotme, fjali që zënë vend në kontekste të caktuara dhe duhet t'ua dish mirë kuptimin që t'i përdorësh atëherë ku duhet. Këto mbeten arma më e fortë e profesorit. Kështu ora e mesimit bëhet më interesante, studentët shfaqin interes dhe arrihet komunikimi mes dy palëve.

Faktor tjetër shihet shkalla e formimit të studentëve në sistemin parauniversitar. Që të kuptojnë lehtë latinishten, studentët duhet të kenë kompetencë të mirë të gjuhës standarde shqipe, gjë që çdo vit nuk vërehet te studentët tanë. Studentët hasin vështirësi të shumta në rrafshe të ndryshme të gjuhës latine, një gjuhë me fleksion të zhvilluar. Për titullarin e lëndës është tepër e vështirë të njohë studentët me strukturën gramatikore të latinishtes, e cila ka veçoritë e saj, kur studenti nuk zotëron njohuri të mira të morfologjisë dhe sintaksës së shqipes.

Edhe njohja e një gjuhe të huaj, veçanërisht ato neolatinet, e lehtësojnë disi mësimin e gjuhës latine. Lënda bëhet më interesante për ata, pasi vërejnë ngjashmëritë dhe dallimet mes tyre. Kanë më të lehtë të mbajnë mend fjalët e reja, sepse dihet që leksiku i këtyre gjuhëve është i tejmbushur me latinizma. Ata njihen me dukuri të rëndësishme fonetike e morfologjike për të kuptuar kalimin nga latinishtja në gjuhët romane.

Faktor tjetër që çojnë në rezultate jo të mira përmendim degën dhe drejtimin e studimeve pasuniversitare.

Shumica e shesh si një gjuhë të dytë, të cilën thjesht duhet ta marrë dhe se nuk

do t'i hyjë në punë në të ardhmen. Më të motivuar mbeten studentët të cilët janë të vetëdijshëm se latinishtja do t'i ndihmojë në studimet pasuniversitare. Përmendim rastin e studentëve të degës “Gjuhë dhe letërsi” ku ato pak studentë që kanë zgjedhur të vijojnë studimet Master në Gramatikë historike, kanë dalë shumë më mirë se të tjerët. Pjesa tjetër të cilët zgjedhin t'i përqendrojnë studimet në gjuhësinë e sotme dalin më dobët.

Rol të rëndësishëm luajnë dhe faktorët socialë dhe ekonomikë. Mundësitë që u krijohen për studime të larta luajnë rol të rëndësishëm në ecurinë e studimeve universitare. Studenët që vijnë nga shkolla urbane, që kanë kushte e mundësi të mira, me prindër të shkolluar dhe me pozitë të mirë financiare kanë rezultate më të mira. Gjithashtu, vajzat mbeten më të përkushtuara dhe ia dalin më mirë.

Përfundime

Punimi tregon se studimi i gjuhëve klasike ka pësuar rënie. Kjo dukuri vërehet jo vetëm në shkollat në Shqipëri, por dhenë vendet e tjera europiane. Studentët dorëzohen lehtë përballë vështirësive të gjuhës, për të cilën nuk kanë pasur njohuri më parë. Profesorët duhet të gjejnë mënyra të reja për të motivuar dhe për të bërë studentët më të vetëdijshëm për rëndësinë e mësimin të latinishtes në fushën e studimit të zgjedhur prej tyre.

- Formimi i studentëve në shkollë të mesme si dhe fusha e studimeve pasuniversitare ndikojnë ndjeshëm në arritje gajtë mesimit të latinishtes.
- Studenët që njihnin ndonjë gjuhë tjetër, veçanërisht një gjuhë neolatine si dhe ato me njohuri të mira të gjuhës mëmë kishin më pak vështirësi në mësimin e latinishtes.
- Gjetja e mënyrave të reja interesante dhe drejtimi i vëmendjes së studentëve atje ku shfaqin interes, çon në motivimin e studentëve.
- Duke analizuar gjithë këto faktorë synojmë të theksojmë nevojën e rishikimit të kurrikulave në shkollën e lartë.
- Nga ana tjetër profesori duhet të gjejnë strategji të reja mësimdhënies në mënyrë që të rritet ndjeshëm motivimi për studimin dhe njohjen e gjuhëve dhe qytetërimeve klasike, të cilat u zhvilluan në botën antike dhe që qëndrojnë në themel të qytetërimeve të reja.

Bibliografia

Belardi, W. (1984) *Il latino, lingua viva o lingua morta*, Istituto di Filologia latina, Perugia.

Burke, P.(1989). *Lunga vita di una lingua morta*, Prometeo.

Didattica delle lingue classiche, Proposte e applicazioni pratiche, (1991). Istituto regionale di ricerca sperimentazione ed aggiornamento educativi dell'Umbria. Perugia.

Flocchini, N.(1999) *La didattica del latino in Insegnare latino*, Firenze.

Gernsbacher, M. A.(1990) *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mandrizzato, E (1989). *Il piacere del latino*, Milano.

Miraglia, Luigi. (2009). *Il latino non è morto, lo ammazza chi lo insegna male*, www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2009

Rocca.S, (1979) *Avviamento alla didattica del latino*, Bozzi, Genova.

Titone R.-Coccia G., (1992). *Insegnare il latino oggi*, Roma

Wülfing, P.(1986). *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*, Roma, Herder.

NGA RRËFIMET PERSONALE TEK PROJEKTET KËRKIMORE: SHQYRTIMI I POZICIONIMIT NË METODAT E KËRKIMIT NË EDUKIM

ERIADA ÇELA

Universiteti i Elbasanit

“Aleksandër Xhuvani”

Abstract

Teaching Research Methods in Education to future teachers of English language requires inviting Master’s level students to shift their perspective from actual students to future teachers while engaging in complex academic work. The pedagogy involved in this paradigm shift guides students while they carefully navigate into their past experiences as learners of English Language and project their language learning circumstances into potential research topics of their interest. This teaching approach firstly encourages students to understand themselves as thinkers in order to achieve consciousness, and secondly it facilitates their research process in achieving potential interventions in their research topics. Utilizing critical and integral approaches to enhance research helps Master’s level students examine their positionality as researchers while they produce master’s level theses that contextualize and connect their knowledge and research interests. Analyzing a selected corpus of student work submitted by Master’s level students at the University of Elbasan “Aleksander Xhuvani”, this article reflects on the pedagogical approach used in Research Methods in Education. This approach utilizes personal narratives as a starting point to encourage students’ reflection and examine positionality in their research projects.

Key words: personal narrative, positionality, student teachers, research methods

Hyrje

Pedagogjia e përdorur në mësimdhënien e metodave të kërkimit shkencor në ciklin e studimeve Master Profesional për mësuesit e ardhshëm të gjuhës anglezeu kërkon studentëve të angazhohen në punë komplekse akademike, e cila i

inkurajon ata të zhvendosin këndvështrimin nga identiteti i tyre si studentë aktualë, në identitetin e tyre si mësues të ardhshëm. Hapat e ndjekur në këtë ndryshim paradigmatic përfshijnë udhëzime të veçanta për studentët gjatë hulumtimit që ata u bëjnë përvojave të tyre në të shkuarën si nxënës të gjuhës angleze. Në të njëjtën kohë, ky hulumtim i inkurajon studentët t'i paraqesin ato situata të nxëni të së shkuarës apo rrethanat që lidhen me to, si projekte të mundshme kërkimore sipas interesave të tyre në kuadër të studimeve të larta për mësuesi të gjuhës angleze pranë Universitetit të Elbasanit "Aleksandër Xhuvani".

Në mënyrë që pedagogjia e përdorur në arsimin e lartë të jetë konstruktiviste, produktive dhe të arrijë eksplorimin maksimal të potencialit të të gjithë studentëve e studenteve, personeli akademik nevojitet të largohet nga strategjitë tradicionale të "të pyeturit" në auditore, dhe të përqafojë ato metoda që kërkojnë përfshirjen personale të studentëve e inkurajoj në krijimin e njohurive të përbashkëta. Kjo qasje nuk do të thotë se disa nga metodat tradicionale të mësimdhënies nuk kanë vend në klasë, por ajo kërkon që lektorët të bëjnë përpjekje të vetëdijshme për të krijuar një komunitet në auditoret universitare në të cilin përfshirja e studentëve në ndërtimin e dijeve kultivohet në mënyrë aktive. Qasja pedagogjike e përmendur në këtë artikull është një metodë inovative e cila përdor tekstet e shkruara nga studentët në formë eseje me titull *Rrëfime Personale* rreth përvojës së tyre të të mësuarit të anglishtes si gjuhë e huaj. Këto tekste të kategorizuara si *kërkim narrativ* përdoren si pikënisje për rikujtimin, diskutimin dhe më vonë edhe reflektimin nga ana e studentëve të temave ku ata shfaqin interes ose shqetësim në lidhje me mësimin e gjuhës angleze në shkollë, bazuar në përvojat e tyre vetjake në të shkuarën. Në këtë mënyrë, rrëfimet personale bëhen ato histori, shkrimi i të cilave u lejon studentëve të marrin identitete të dyfishta akademike dhe personale duke u përqendruar njëkohësisht në disa aspekte të përvojave të tyre të mëparshme si nxënës, si edhe në rolin e tyre si hulumtues të temave të diplomës të Nivelit Master.

Sfondi teorik

Për herë të parë termin *kërkim narrativ* në fushën e kërkimit në edukime kanë përdorur autorët Connelly dhe Clandinin¹. Bazuar në premisën se arsimimi përfshin ndërtimin dhe rindërtimin e historive personale dhe sociale të mësuesve dhe nxënësve, apo pedagogëve dhe studentëve, Connelly dhe Clandinin argumentojnë se *kërkimi narrativ* mishëron ide teorike rreth përvojës arsimore si histori të jetuara dhe të treguara. Argumentimi kryesor që mbështet përdorimin e rrëfimeve personale

1. Connelly, F. Michael, and D. Jean Clandinin. "Stories of Experience and Narrative Inquiry." *Educational Researcher* 19, no. 5 (1990): 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>.

në fushën e kërkimit shkencor në edukim është se rrëfimet e historive përbëjnë një mënyrë kyçe të organizimit të përvojës njerëzore. Në këtë mënyrë, Connelly dhe Clandinin parashtrojnë idenë se kërkimi narrativ është “studimi i mënyrave se si njerëzit e përjetojnë botën”², dhe se përvoja është pika fillestare dhe termi kyç për kërkimin narrativ. Disa vite më vonë, këta autorë ofruan një përkufizim më të përpunuar të kërkimit narrativ ku historia përdoret si një portal përmes të cilit një person hyn në botë dhe me anë të të cilit përvoja e tij rreth botës interpretohet dhe bëhet personalisht kuptimplotë³. Ky përkufizim shoqëron edhe qasjen pedagogjike të pasqyruar në këtë artikull, ku historitë e përjetuara nga studentët në të shkuarën e tyre janë shkruar e ndarë në klasë me qëllim krijimin e hapësirës së nevojshme për dialog, reflektim e ndërtim të kuptuarit.

Edhe mbështësit e pedagogjisë kritike, si Freire, hooks apo Greene e konsiderojnë nevojën për të dialoguar rreth përvojave të studentëve në klasë si element thelbësor për të ndërtuar marrëdhënie efektive në kuadër të procesit mësimor. Siç e ka shprehur edhe Maxine Greene: “Ne e vendosim diskutimin në klasë në qendër të procesit të mësimdhënies e të nxënës, pasi ai përfaqëson sistemet e të kuptuarit të ndërtuara reciprokisht nga mësuesit dhe nxënësit e tyre. Fuqia e rrëfimit dhe e dialogut si kontribues në ndërgjegjësimin reflektues të mësuesit dhe nxënësit qëndron në faktin se ata ofrojnë mundësi për marrëdhënie të thelluara me të tjerët dhe shërbejnë si trampolinë për veprime etike. Kuptimi i dimensioneve narrative dhe kontekstuale të njerëzve mund të çojë në njohuri të reja, gjykim të dhembshur dhe krijimin e njohurive dhe kuptimeve të përbashkëta që mund të informojnë praktikën profesionale”⁴. Kjo pikëpamje e Greene i vendos pikë së pari edhe lektorët/mësueset në pozicion gadishmërie për të ndarë me klasën përvojën e tyre, duke theksuar se përdorimi i rrëfimit personal nuk fillon nga studentët. Siç e argumenton edhe bell hooks, fuqizimi i studentëve mbështetet në cenueshmërinë e mësueses dhe gatishmërinë e saj për të ndarë përvojat personale dhe për të ndërmarrë rreziqe, duke “eliminuar kështu mundësinë që ne të mund të funksionojmë si hetues të heshtur dhe të gjithëdijsëm”⁵.

Në këtë mjedis të nxëni ku si lektorët dhe studentët dialogojnë rreth përvojave të tyre të të nxënës të gjuhës angleze, kjo qasje integrale ndaj arsimit mund të konceptohet si një proces që fton dhe ndërthur historitë e jetuara të studentëve.

2. Connelly, F. Michael, and D. Jean Clandinin: 2.

3. Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

4. Greene, M. Parathwnie e Librit të Witherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories Lives Tell*. New York: Teachers College Press: 8.

5. hooks, bell. *Teaching toTransgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

Pikëpamja epistemologjike ndaj qasjeve kritike dhe integrale të edukimit evidenton se subjektiviteti dhe pozicionimet shoqërore të studentëve luajnë një rol thelbësor në praktikën e kërkimit dhe prodhimit të njohurive. Për këtë arsye, ndërthurja e identiteteve dhe përvojave të ndodhura në të shkuarën e studentëve me ato reflektime të së tashmes, bazuar edhe në këndvështrimin aktual të tyre si studentë, plotëson kompleksitetin e pozicionimit të tyre si studiues.

Edhe pohimi i autorit Takacs se pozicionimi mund të luajë një rol qendror në bashkëkrijimin e njohurive në klasë ka lidhje me pedagogjinë kritike të Freire, ku sipas tij studentët që sjellin përvojat e tyre jetësore dhe njohuritë e individualizuara nuk janë "enë boshe" që presin të mbushen nga profesorët e tyre⁶. Përkufizimi i termit të pozicionimit ndihmon zhvillimin e të kuptuarit të lidhjes që ekziston mes rrëfimeve personale dhe temave të mundshme për kërkim shkencor nga ana e studentëve. "Pozicionimi ka të bëjë me gjendjen e dijes. Njerëzit e përjetojnë botën nga vende të ndryshme sociale, intelektuale dhe hapësinore. Mënyra se si ndodhemi brenda hapësirave dhe vendndodhjeve shoqërore, marrë në kombinim me historitë tona personale dhe intelektuale të përbashkëta, si dhe me përvojat tona të jetuara, formëson secilin prej kuptimeve tona për botën, njohuritë tona dhe veprimet tona".⁷ Për këtë arsye, kur u kërkojmë studentëve të mësojnë të mendojnë vetë dhe ta perceptojnë veten si mendimtarë – në vend që t'u themi se çfarë të mendojnë dhe t'i bëjmë ta recitojnë atë – ne i ndihmojmë ata të kultivojnë shprehitë e reflektimit, analizës dhe komunikimit të hapur e të gëzueshëm.

Metodologjia

Sipas Clandinin dhe Connelly, nocioni i njohurive të mësuesve jo vetëm që lidhet me historinë personale të tyre në të shkuarën, por gjithashtu ai shprehet në praktikat aktuale të mësuesve në klasë si edhe në veprimet e tyre në të ardhmen⁸. Bazuar në këtë parim teorik, ky artikull shqyrton mënyrat se si rrëfimet personale mund të ndihmojnë studentët të kuptojnë se si ata i kanë formuar pikëpamjet, vlerat dhe besimet e tyre bazuar në përvojat e mëparshme mësimore. Pyetja kërkimore e këtij artikulli është: Si ndikojnë përvojat e shkuara të studentëve si nxënës të gjuhës angleze në temat që atyre u ngjallin interes për kërkim të mëtejshëm si studentë të nivelit master? Metodologjia e përdorur për të arritur qëllimin e këtij artikulli është analiza e përmbajtjes etnografike, e cila i referohet një metode, procedure dhe teknike

6. Takacs, D. (2003). How does your positionality bias your epistemology? *Thought & Action: The NEA Higher Education Journal*, 27-28.

7. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Redaktor, Lisa M. Given, 2008

8. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

të integruar për gjetjen, identifikimin, marrjen dhe analizimin e dokumenteve për rëndësinë dhe kuptimin e tyre. Theksi në këtë rast vendoset më shumë në zbulimin dhe përshkrimin e konteksteve, kuptimeve themelore, modeleve dhe proceseve sesa në lidhjet e thjeshta sasiore ose numerike midis dy ose më shumë variablave⁹. Analiza e përmbajtjes përfshin një korpus të përzgjedhur të punimeve studentore të paraqitura nga studentët e nivelit Master në Universitetin e Elbasanit “Aleksandër Xhuvani” në 2 vitet e fundit akademike (2019-2020 dhe 2020-2021).

Rezultate dhe diskutime

Udhëzimet e përdorura për esenë me titull *Rrëfim Personal* që shkruhet në formë detyre nga studentët, u kërkojnë atyre të mendojnë dhe shkruajnë në lidhje me “historinë” e tyre me gjuhën angleze. Kjo histori duhet të përfshijë një kontekst të nxëni ku përmenden situata të nxëni apo momente thelbësore të cilët kanë lënë mbresa në mendjen e tyre. Gjithashtu, studentët inkurajohen të shkruajnë një ose me shumë pyetje të cilat do të donin t’ia drejtonin sot mesuesve të tyre të gjuhës angleze, të cilët janë përfshirë në rrëfimin e tyre personal. Në momentin e caktimit të kësaj detyre, studentëve u kërkohet të përqendrohen vetëm në të shkruarën e ta tregojnë këtë moment të zgjedhur nga ta si pjesë të historisë së tyre të mësimin të gjuhës angleze. Një listë e përzgjedhur e disa prej këtyre rrëfimeve dhe pyetjeve është paraqitur më poshtë, shoqëruar edhe me inicialet e studentëve që i kanë shkruar ato.

1. Cilat janë synimet e studentëve tuaj dhe si mund t’i ndihmoni ata të arrijnë këto synime? D. R.
2. Si u përballët me nxënësit me shqetësime në klasën tuaj? Si mundet një mësues ta kuptojë problemin që ka një nxënës në klasë dhe ta dekurajojë atë? A. Gj.
3. Asnjëherë nuk më është kërkuar të bëj një detyrë si kjo dhe tani që po e mendoj, të them të drejtën kam shumë pyetje të cilat do të doja t’ua kisha bërë disa prej mësuesve që kam pasur në shkollën e mesme. Edhe pse mund të kem qenë një nxënëse e qetë, mënyra e tyre e të qenit mësues ka krijuar një ndikim negativ në përvojën time me anglishten dhe më ka bërë të ndihem keq shumë herë. Këto pyetje janë:
 - a. Sa doni të dini për nxënësit tuaj në mënyrë që të jeni sa më i dobishëm për ta dhe t’i motivoni ata të ecin përpara?
 - b. Për më tepër, nëse do ta dinit që një nxënës ka të bëjë me një problem personal (familje, shëndet, fobi, vetmi...), a do ta trajtonit atë ndryshe nga

9. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Redaktor, Lisa M. Given, 2008.

të tjerët??? Nëse po, në çfarë mënyre?

- c. Të qenit i rreptë mund të jetë një formë e mirë për të menaxhuar klasën, por pse e përdorni atë aq shumë kur e dini se për disa nxënës (kryesisht nxënësit emocionalë) mund të shkaktojë momente ankthi në klasë? K.H.
4. Nuk është gjithmonë e lehtë të kuptojmë një person me të cilin duhet të punojmë ose të ndërveprojmë. Ndonjëherë ka keqkuptime apo edhe gjëra që mund të na bëjnë të mendojmë se nuk trajtohem në mënyrë të drejtë. Ishte një mësuese që mendoj se nuk vlerësonte si duhet. Pyetjet që kam dashur t'i bëj gjithmonë mësueses sime janë:
 - a. Kur vlerësoni një detyrë, e bëni atë bazuar në kritere objektive apo subjektive?
 - b. A duhet që nxënësit të përdorin të menduarit kritik apo thjesht duhet të përsërisin atë që përmban mësimi? M.H.
5. Pse e krijoni mendimin për një nxënës bazuar në pamjen e tij/saj? S.Ll.
6. Cila është mënyra më e mirë për të nxitur entuziazmin dhe pjesëmarrjen mes atyre nxënësve të cilët janë të dobët? S.K.
7. Si e ndërtoni një marrëdhënie të mirë me nxënësit për t'i bërë ata të jenë të hapur me mësuesin? D.C.
8. Pse duket se nuk të pëlqen puna që po bën? A.D.
9. Si do t'i mbështesni nxënësit me aftësi të ndryshme kur i ulni në fund të klasës dhe silleni sikur të mos ekzistonin? M.K.
10. "Mësuesi im i parë i anglishtes nuk i kushtonte vëmendje mendimit tonë, ai thjesht lexonte librin dhe më pas e përkthente atë pa na kërkuar të bëjmë diçka në lidhje me temën ose të diskutojmë rreth saj." R.K.
11. "...Më kujtohet që mësuesja ime bënte lojëra të ndryshme ndërsa shpjegonte mësimet dhe kjo më bëri edhe më të interesuar për të mësuar anglisht. Më pëlqente të mësoja fjalë të reja, të dëgjoja mësuesen ndërsa fliste dhe të flisja sa më shumë. Në atë periudhë thoja gjithmonë se do të bëhesha mësuese e gjuhës angleze, prandaj vendosa të bëj diçka që lidhet me të. E di që isha shumë e re për të vendosur për të ardhmen time, por nuk e di pse kisha një ndjenjë që anglishtja ishte jeta ime." Xh. M.

Të gjitha këto pyetje dhe rrëfime ngrenë në vëmendje rëndësinë që kanë mësuesit në ndërtimin e përvojave dhe formimin e mbresave lidhur me procesin e të nxënës, në këtë rast të gjuhës angleze. Në përgjithësi, rrëfimet personale të studentëve prekin ato situata të nxënës ku ndjesitë e tyre kanë qenë kryesisht pozitive ose negative, duke theksuar kështu rolin e mësuesve për krijimin e klimës

bashkëvepruese dhe gjithëpërfshirëse në klasë. Edhe pse i përkasin së shkuarës, këto rrëfime personale lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë me pozicionimin e studentëve të nivelit master ndaj pyetjeve të mundshme kërkimore në të ardhmen për ta. Pavarësisht faktit se në udhëzimet e dhëna në këtë fazë studentëve nuk iu kërkohet t'i orientonin pyetjet për mësuesit në drejtim teorik, shpesh herë formulimi i tyre të shpinte drejt kërkimit të thelluar teorik, përveç përgjigjeve hipotetike të pritshme nga mësuesit të cilëve iu drejtoheshin sipas detyrës.

Përfundime

Rrëfimet personale të studentëve bëjnë të mundur prekjen e historive të tyre dhe lejojnë të ndërtuarin e të kuptuarit bazuar në disa modele themelore të paraqitura nga ta. Në mënyrë të përmbledhur por jo shteruese, këto modele janë parashtruar më poshtë:

1. Kujtimet e hershme që lidhen me të nxënit e gjuhës angleze shpesh tregoheshin me detaje të plota, ku përfshihen lojëra, imazhe, tekste shkollore, apo këngë.

2. Edhe pse reflektimi dhe analiza nuk ishte qëllimisht pjesë e udhëzimeve të detyrës, duke inkurajuar studentët që të përqendrohen më së shumti në rrëfimin e tyre të lirë, shumë studentë kanë aplikuar në ese procesin e të menduarit kritik, analizën dhe reflektimin e rendit më të lartë.

3. Disa studentë e organizuan rrëfimin personal në mënyrë të ngjashme, duke ndarë pritshmëritë e tyre të para në fillim të esesë, dhe më vonë zhgënjimet e tyre si pasojë e situatave të të nxënit në klasë.

4. Në rrëfimet personale, mësuesit e studentëve janë përmendur gjithmonë si personat me rol vendimtar për përvojat e tyre të të nxënit në klasë.

5. Edhe pse kjo nuk ishte pjesë e udhëzimeve, pothuajse të gjithë studentët realizuan lidhje mes përvojave të kaluara dhe njohurive të tanishme rreth metodave të mësimdhënies ose pozicionit të tyre aktual si studentë të nivelit Master.

6. Edhe pse nuk kërkohet, disa studentë u ndalën dhe reflektuan lidhur me pozicionin e tyre aktual si studentë-mësues të ardhshëm dhe ndanë reflektime mbi të kuptuarit e rëndësinë së rolit të tyre tek nxënësit në të ardhmen.

7. Edhe pse kjo gjë nuk përfshihej tek udhëzimet, disa studentë e mbyllën rrëfimin personal duke përmendur gjerësisht se cilat mund të jenë projektet e tyre të ardhshme kërkimore për tezën e Masterit.

8. Figurat pozitive dhe inkurajuese të mësuesve shihen si modele që përsëriten, si të dëshiruara ose të pranishme në klasë.

9. Shumica e studentëve reflektojnë mbi pushtetin e mësuesve si një komponent i rëndësishëm i dinamikës së klasës.

10. Disa studentë shprehën pikëpamjet e tyre për veten si agjentë të ndryshimeve shoqërore brenda pozicioneve të tyre mësimore të tanishme/të ardhshme ose projekteve kërkimore.

Përdorimi i rrëfimit personal në javët e para të mësimdhënies së lëndës së Kërkimit Shkencor në Edukim u ofron studentëve të nivelit Master për Mësuesi të gjuhës angleze të hetojnë përvojat e tyre të mëparshme pa ua kërkuar që në fillim procesin e reflektimit ndaj këtyre përvojave. Megjithatë, në momentin që ata inkuadrojnë situatat e jetuara në jetën personale në brendësi të jetës së tyre akademike, pozicionimi i tyre aktual i shpie ata pashmangshmërisht drejt analizave, reflektimit dhe konkluzioneve. Si rrjedhojë, pyetja kërkimore e këtij artikulli e cila kërkon të zbulojë se si ndikojnë përvojat e shkuara të studentëve në temat që atyre u ngjallin interes për kërkim të mëtejshëm, merr përgjigje në masë të gjerë lidhur me shkallën e lartë të ndikimit të këtyre përvojave. Ftesa ndaj historive personale në mjedisin e të nxënies përmes kërkimit narrativ ofron një mundësi të shkëlqyer për të nxitur studentët të reflektojnë e të marrin përgjegjësi ndaj pozicionit të tyre si studiues aktuale e mësues në të ardhmen.

Qasja inovative e mësimdhënies përmes rrëfimeve personale fillimisht i inkurajon studentët të ripozicionojnë veten si mendimtarë për të arritur ndërgjegjësim në pozicionin e tyre. Më pas kjo qasje e lehtëson procesin kërkimor të studentëve të nivelit master duke i udhëzuar ata për të realizuar ndërhyrje të mundshme në temat e tyre kërkimore. Përdorimi i qasjeve kritike dhe integrale për të përmirësuar kërkimin i fuqizon dhe ndihmon studentët e nivelit Master të shqyrtojnë pozicionin e tyre si studiues ndërsa prodhojnë teza masteri që kontekstualizojnë dhe lidhin njohuritë e tyre të mëparshme me interesat e tyre kërkimore.

Bibliografia

- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. Michael, and D. Jean Clandinin. "Stories of Experience and Narrative Inquiry." *Educational Researcher* 19, no. 5 (1990): 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>.
- Greene, M. *Parathwnie e Librit të Witherell, C., & Noddings, N. (1991).*

Stories Lives Tell. New York: Teachers College Press: 8.

hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

Takacs, D. (2003). *How does your positionality bias your epistemology?*

Thought & Action: The NEA Higher Education Journal, 27-28.

M. Given, L.(2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Redaktor, Sage Publications, Inc.

PËRDORIMI I FILMIT NË KLASËN E GJUHËS SË HUAJ PËR NXËNIEN E MODELEVE SOCIOLINGUISTIKE E KULTURORE

SONILA PIRI

AIDA GJINALI

Universiteti i Tiranës

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

The attraction to watching a film is inevitable, therefore its use in the foreign language class is an important tool not only to arouse and maintain high students' motivation, but also mainly to present a communicative situation in its entirety through real sociolinguistic models and with the content of specific linguistic and textual characteristics.

The teaching of foreign languages must not be limited to the acquisition of the morphological and syntactic system, but must be accompanied by the learning of typical models of culture and civilization of the language studied. The use of audiovisual and multimedia film materials in this context allows to increase the interest in learning and, consequently, to improve language skills, develop communication skills, learn valuable cultural information, as well as a greater sensitivity to social issues and awareness of society. A unit realized with cinematographic material can be organized as follows: In the first phase the context is introduced, the content and the genre of the film text are explained, some cultural meanings are explored. In the next phase we work with the difference in the text of the linguistic materials to be learned: communicative functions, grammatical structures, lexical and non-linguistic aspects. The final phase contains a detailed analysis of the linguistic-communicative mechanisms that are highlighted in the text and that are acquired through various linguistic activities.

Keywords: FL; learning; teaching; film; sociolinguistics; culture;

Hyrje

Përse duhen përdorur teskte filmike në klasën e gjuhës së huaj

Tërheqja ndaj të parit e një filmi është e pashmangshme, prandaj përdorimi i tij në klasën e gjuhës së huaj është një mjet i rëndësishëm jo vetëm për të ngjallur dhe mbajtur lart motivimin e nxënësve, por edhe kryesisht për t'u paraqitur atyre një situatë komunikuese në tërësinë e saj përmes modeleve sociolinguistike reale dhe me përmbajtje karakteristikash gjuhësore dhe tekstore specifike.

Figura në lëvizje që shfaqet në ekran, në mënyrë të pashmangshme përqaset me koncepte të argëtimit e jo me atë të studimit apo punës, pasi ky është përdorimi që kryesisht bëhet gjatë kohës së lirë. Jemi të vetëdijshëm që në ditët e sotme televizori është shoqëruar i njerëzve në shumë orë të ditës dhe që të parit e një filmi në ambientet e shtëpisë është një formë argëtimi për të gjitha moshat.

Pamjet filmike përveç se tërheqin vëmendjen e studentëve, janë një mjet shumë i nevojshëm për didaktikën, pasi përmbajnë shkëmbime komunikuese në një kontekst situatë pamore, duke i bërë ata më të kuptueshëm dhe të analizueshëm.

Nëse i referohemi teorive të lidhura me qasjen komunikuese të cilat nënkuptojnë si objektiv themelor të nxënësve të gjuhës të lidhur me komunikimin pamjet audiovizive dhe filmike, kontekstet si edhe zërat e tingujt e ndryshëm plotësojnë tekstin shkollor, zërin e mesuesit etj¹. Në veçanti ndihmesa që jep aspekti pamor paraqitet si një *fjalor pamor* kuptimplotë në lidhje me kulturën, i cili ndryshon nga teksti shkollor për nga dinamika më shumë informuese në të cilin studenti zhvendoset si një deshmitar aktiv²³. Përdorimi i mjeteve audiovizive përmes të cilëve përçohen materialet, ndjek parimin e drejtueshmërisë sipas të cilit kur mësohet një gjuhë, mendja ndjek një rrugëtim të caktuar, duke cekur si fillim kuptimin e përgjithshëm e më pas duke u ndalur gradualisht tek analizimi i detajeve. Në këtë këndvështrim të nxënësve përmes një mjeti audioviziv i përmbahet kësaj linje, pra të mësuarit përmes materialeve filmike ndjek rrugëtimin e “natyrshëm” të nxënësve⁴⁵. Përpos këtyre, elementi pamor i vjen në ndihmë fjalës, në lidhje me ambientin ku zhvillohet ngjarja, por edhe me personazhet që marrin pjesë në të, duke mundësuar kontekstualizimin dhe hamendësimin e dialogjeve⁶. Përmes materialeve filmike mund të analizohen

1. Diadori P & Micheli P.(2010), Cinema e didattica dell'italiano L2, Guerra, Perugia fq.194-195

2. Altman R. (1989), The Video Connection: Integrating video into Language Teaching, Houghton Mifflin Company, Boston, fq.103

3. Spinelli B.(2006), Attraverso il video. Imparare ad imparare con gli audiovisivi, Cafoscarina, Milano, fq.13

4. Danesi M. (1988), Neurolinguistica e glottodidattica, Liviana, Padova.

5. Troncarelli D. (1994), Il film nella didattica della lingua straniera, në «Scuola e Lingue Moderne », n.23, fq.10-16.

6. Torresan P. (2000), L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS, në Dolci, R. & Celentin P. (a cur.), La formazione di base del docente di italiano per stranieri, Bonacci, Roma, fq.268

lehtësisht elementë jashtëgjuhësore si gjestet, shprehja e fytyres, pohimet me kokë, largësia midis bashkëbiseduesve, kuptimi social i objekteve dhe veshjeve të personazheve etj^{7,8,9}. Te shumta janë edhe studimet neurolinguistike të cilat kanë evidentuar ndihmesën që japin materialet filmike në memorizimin afatgjatë¹⁰. Me përdorimin e një sekuence filmike që përkon me interesat e studentëve dhe që mund të ngjallë në ta emocione pamore, dëgjimore apo tematike, vihet në lojë mekanizmi i memorizimit që qëndron në themel të të nxënies të gjuhës^{11,12}. Edhe ideja e të parit të një pjese filmike ngjall kënaqësi dhe kureshtje tek studentët duke i motivuar paraprakisht¹³.

Duke marrë në konsideratë studimet e shumta, medojmë që tekstet filmike të cilat përfshijnë aspekte psikologjike dhe afektive të njeriut, mund të përdoren gjerësisht në orën e gjuhës së huaj dhe mund të konsiderohen si materiale të pazëvendësueshme nga materialet e llojeve të tjera.

Ndërsa për sa i përket didaktikës së kulturës, përdorimi i elementit pamor që i bashkangjitet fjalës, është i domosdoshëm, pasi disa programe televizive e në veçanti disa filma janë tashmë produkte të rëndësishme të gjuhës në studim, për aftësinë e tyre në përcjelljen e informacioneve të rëndësishme kulturore, shpjegimi i të cilave me fjalë do të ishte jo shumë i qartë dhe efikas, dhe që në të kundërt realizohet shumë qartë përmes pamjeve filmike.

Aftësimi i kompetencave përmes përdorimit të materialeve filmike

Materialet filmike janë të ndërtuara me situata konkrete komunikimi, për këtë arsye janë shumë të vlefshme për aftësimin e kompetencës komunikuese në nivelin përfutës si edhe atë riprodhues. Në fakt koncepti i kompetencës komunikuese¹⁴ është i gjerë e përcaktohet përmes përdorimit gjithëpërfshirës së një seri kompetencash duke u nisur nga ajo bazë që është kompetenca gjuhësore e të tjera si kompetenca jashtë gjuhësore me nënkompetencat e saj, si edhe ajo sociokulturore.

Kompetencat jashtëgjuhësore dhe paragjuhësore përfshijnë element të karakterit jo verbal që përfshihen në komunikim përmes aftësisë që ka trupi

7. Diadori P. (1999), fq. 29-39

8. Torresan P. (2000), L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano L1, në Dolci, R. & Celentin P. (a cur.), La formazione di base del docente di italiano per stranieri, Bonacci, Roma, fq. 269

9. Celentin P. (2007), Applicazioni didattiche del video, në Cardona, M. Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue, UTET, Torino, fq. 32

10. Begley S. (1994), Teaching Mind to fly with Discs and Mice, "Newsweek", 31 maj,

11. Fabbro F. (1996), Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia, Astrolabio, Roma.

12. Diadori P. Micheli P. (2010), Cinema e didattica dell'italiano L2, Guerra, Perugia. fq.195.

13. Celentin P. (2007), Applicazioni didattiche del video, në Cardona, M. Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue, UTET, Torino, fq.31

14. Balboni P.E. (1994), Didattica dell'Italiano a stranieri, Bonacci, Roma

i njeriut të japë mesazhe të caktuara, të vullnetshme ose jo përmes pozicioneve dhe qëndrimeve të tij, mekanizmat që rregullojnë largësitë midis trupave gjatë komunikimit, si edhe veshjet apo objektet që përdoren me qëllim komunikimi. Këto janë kompetenca shumë të rëndësishme, mungesa e të cilave mund të çojë në keqkuptime dhe që fatkeqësisht shumë shpesh nuk trajtohen në procesin mësimor.

Gjithashtu për të komunikuar në mënyrë sa më korrekte dhe të saktë nuk duhet të njihen vetëm rregullat gjuhësore, por është i rëndësishme të njihen format e politesës me qëllim respektimin e statusit social dhe hierarkik. Ky aspekt ndryshon shumë në kultura të ndryshme: nëse në kontekstin shqiptar tashmë një të panjohuri mund t'i drejtohem me "ti", në Itali një gjë e tillë nuk është e pranueshme. Për këtë arsye studentët duhet të njohin regjistra të ndryshëm gjuhësorë për të mos krijuar situta keqkuptimi gjatë komunikimit në gjuhën e huaj. Është po aq e rëndësishme të njihen rregullat e gjuhës jo verbale, që shpesh nuk merren në konsideratë, si gjestet, mimika e fytyrës, largësia që duhet ruajtur me bashkëbiseduesin. Në fakt këto elementë jashtëgjuhësorë janë shumë të theksuar në gjuhën italiane e ndihmojnë në realizimin e komunikimit.

Jo më pak rëndësi ka edhe përfitimi i kompetencës kulturore dhe ndërkulturore. Kuadri i Përbashkët Evropian i Referimit për Gjuhët¹⁵ vendos vetëdijen ndërkulturore në kompetencat komunikuese të individit që mëson e përdor gjuhën, sic është për shembull aftësia e tejkalimit të marrëdhënieve që përmbajnë stereotipe, që shpesh paraqiten edhe nga vetë autorët e librave të gjuhës së huaj.

Megjithatë mësuesi i gjuhës së huaj nuk mund të japë të gjitha modelet tipike të një kulture, prandaj duhet të fokusohet në rritjen e një vetëdije konkrete në lidhje me marrëdhëniet ndërkulturore, duke zhvilluar aftësi e kompetenca që mund të ndihmojnë në menaxhimin e ndërveprimeve ndërkulturore.

Po të analizojmë librat e gjuhës, një pjesë e tyre paraqesin një gjuhë standarte deri në abstrakte, ku elementët e sipërpërmendur mungojnë dhe fokusi kryesor është saktësia gramatikore dhe më pak komunikimi sidomos ai që paraqet situata kulturore dhe aspekte sociolinguistike.

Njohja e këtyre aspekteve dhe përforcimi i kompetencave të sipërpërmendura mund të realizohet vetëm me përdorimin sistematik në klasë të materialeve filmike të llojeve të ndryshme, që u japin mundësi studentëve të njohin shkëmbime komunikimi të shumëllojshëm e të vëzhgojnë cilët regjistra përdoren në situata të ndryshme dhe që realizohen midis tipologjive të ndryshme të bashkëbiseduesve.

Modele kulturore dhe sociolinguistike në klasën e gjuhës italiane

Modelet sociolinguistike e kulturore që mund të analizohen në klasën e

15. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, 2002, fq. 129

gjuhës janë të shumëllojshme dhe mund të trajtohen përmes filmi, që është një burim shumë i mirë didaktik, i cili i mundëson studentit të zhytet në universin gjuhësor dhe kulturor real të gjuhës në studim. Kombinimi i pamjeve me tingujt tërheq në mënyrë të pashmangshme kuriozitetin dhe interesin e studentëve të cilët futen në një histori ku gjuha perceptohet dhe ndjehet në fjalë, panorama, personazhe, veshjet dhe lëvizjet e tyre. Mund të themi që pamjet filmike janë një lloj fjalori pamor që tregon shumëllojshmërinë sociokulturore dhe sociolinguistike të gjuhës në studim.

Studiuesja Diadori na sugjeron që për studentë që kanë një nivel të avancuar të gjuhës të zgjidhen materiale filmike me qëllim favorizimin e *ndërgjegjjes sociolinguistike*¹⁶. Nëse duam të paraqesim gjuhën në kontekstin e saj sugjerohet pjesë filmike në të cilat përdorimet gjuhësore janë ngushtësisht të lidhura me faktorët që ndikojnë në komunikim si psh vendi, tematika, rregullat sociale, roli i bashkëbiseduesve etj¹⁷. Ndërsa për të njohur studentët me realitetin e gjuhës që po mësojnë, modelet e saj kulturore dhe sociolinguistike, stilin e të jetuarit dhe tematika sociale aktuale të rëndësishme është e nevojshme të përballen me materiale filmike të reja dhe sigurisht të krijuara nga autorë vendas.

Siç u theksua është e rëndësishme paraqitja e modeleve kulturore të gjuhës në studim, por është akoma më e rëndësishme përqasja e modeleve kulturore, përmes krahasimit të kulturës vendase me atë të huaj për të ndihmuar përvetësimin e kompetencës ndërkulturore, siç e sugjeron edhe Kuadri i Përbashkët Evropian i Referimit të Gjuhëve. Për të realizuar këtë objektiv mund të përzgjidhen materiale filmike që përcjellin elementë të veçante kulturorë të cilët duhen analizuar dhe me tej përqasur.

Ndërtimi i njësisë didaktike me materiale filmike

Mësimdhënësi që vendos të përdorë tekste filmike mund të krijojë përmes tyre njësi didaktike të shumëllojshme duke ndjekur objektivat që ka synim, si dhe duke përzgjedhur modelet socio-kulturore, për të cilat mendon që duhen thelluar në klasën e tij të gjuhës.

Nëse mësuesi vendos të punojë për paraqitjen e elementëve kulturorë mund të niset nga një reflektim rreth aspekteve kulturore të gjuhës në studim për të cilat studentët mund të kenë perceptime të gabuara. Ky reflektim synon të njohë studentin me ekzistencën e një kulture ndryshe, por kryesisht ta bëjë të vetëdijshëm atë rreth disa elementëve thelbësorë që përbëjnë ndryshimin midis dy kulturave me qëllim zhbërjen e stereotipeve që mund të jenë krijuar. Gjithashtu mund të punohet

16. Diadori P.(2015), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, fq.335

17. Po aty

me filma që paraqesin elementë sociolinguistikë për të përmirësuar kompetencën sociolinguistike e rëndësishme për të realizuar një komunikim të përshtatshëm midis dy bashkëbiseduesve.

Një objektivi tjetër që mund të merret në konsideratë përmes didaktizimit të materialeve filmike është edhe përforsimi i katër aftësive gjuhësore themelore, nxitja e një serie veprimtarish të ndryshme dhe të integruara, duke u dhënë studentëve mundësinë e reflektimit rreth varieteteve diatopike dhe diastratike të gjuhës së huaj.

Një njësi didaktike e krijuar me material filmik mund të organizohet si më poshtë: në fazën e parë të njësisë didaktike prezantohet konteksti ku është vendosur teksti, shpjegohet përmbajtja dhe zhanëri i tekstit filmik, eksplorohej disa kuptime kulturore. Në fazën tjetër punohet me dallimin në tekst të materialeve gjuhësore që duhen nxënë: funksionet komunikuese, strukturat gramatikore, leksikore dhe aspektete jashtëgjuhësore. Faza e fundit përmban një analizë të detajuar të mekanizmave gjuhësore-komunikues që janë pikasur në tekst dhe që përvetësohen përmes veprimtarive të ndryshme gjuhësore.

Konsiderohet e nevojshme që në përpunimin e veprimtarive didaktike të ndiqet një qasje e llojit induktiv, e cila fillon me një fazë të perceptimit global të situatës komunikuese e vazhdon me analizën e elementëve gjuhësorë për të përfunduar në një fazë përmbledhëse dhe reflektimi.

Më tej kemi ndërtuar një njësi didaktike për të cilën kemi zgjedhur një skenë nga filmi “*Come te nessuno mai*” i regjizorit italian Gabriele Muçino. Është një komedi që për protagonistë ka disa të rinj që përcjellin problematikat e moshës dhe ëndrrat që duan të realizojnë. Objektivat që mund të realizohen përmes kësaj pjese filmike janë kryesisht ato që ndërlidhen me kompetencat sociolinguistike e kulturore, si njohja me zhargonin rinor, krahasimi i tij me gjuhën mëmë, pikasja dhe përvetësimi i regjistrave të ndryshëm dhe elementëve të një varietetit diatopik. Zbulimi dhe kuptimi i disa elementëve jashtëgjuhësorë si mënyra e të veshurit dhe përdorimi i objekteve.

Titulli: “*Come te nessuno mai*”

Përfituesit: Studentë të Italianistikës ose të gjuhës C

Niveli gjuhësor: B2-C1

Kohëzgjatja: 3 orë

Materiale e teknologji: letra, transkriptimi i tekstit, stilolaps, kompjuter me lidhje interneti, videoprojektor, disk DVD i filmit të përzgjedhur.

Teknikat e përdorura: *Brainstorming*, *roleplay*, pyetje të hapura, veprimtari me plotësim etj.

Objektivat e përzgjedhur:

Objektivat sociolinguistikë dhe leksikorë:

- studentët duhet të njohin aspekte të gjuhës së të rinjve
- elementë të variantit dialektor të qytetit të Romës (*romanesco*), aspekte diatopike të gjuhës
- karakteristika të veçanta të zhargonit rinor

Objektivat sociokulturorë ndërkulturorë dhe jashtëgjuhësorë:

- Studentetët duhet të krahasojnë elementë kulturorë dy gjuhëve në lidhje me zhargonin e gjuhës rinore
- Studentët duhet të njohin gjuhën e të veshurit dhe të objekteve

FAZA I (20 minuta)

Në këtë fazë zhvillohet një ushtrim *brainstorming* rreth gjuhës që përdorin të rinjtë në Shqipëri, duke vënë theksin edhe në përdorimin e këtyre fjalëve në gjuhën e përditshme.

Diskutohet në plenum në lidhje me këtë temë e për njohuritë që mund të kenë studentët rreth termave që përdorin të rinjtë në gjuhën italiane.

FAZA II (1h 15')

Jepet informacion në lidhje me filmin, zhanëri dhe përmbajtje e shkurtër e tij. Shfaqja e parë e pjesës së përzgjedhur nga filmi me DVD.

Pas shfaqjes së filmit, studentëve u shpërndahet dialogu i transkriptuar i skenës së përzgjedhur.

Bëhet leximi intensiv i dialogut dhe pikasja e shprehjeve të zhargonit gjuhësor të të rinjve, të cilat mësuesi i shkruan në tabelë. Pasi janë analizuar këto shprehje, ftohen studentët të gjejnë krahinën, së cilës i përkasin ato.

Nënvizohen aspektet diatopike. Vazhdohet me ushtrimin e mëposhtëm (20 minuta) :

Breve introduzione alle varietà diatopiche lessicali dell'italiano, con particolare attenzione al "romanesco".

Pasi ka përfunduar ushtrimi i mësipërm, studentët shikojnë përsëri pjesën filmike të përzgjedhur e u kërkohet të përqendrohen në mënyrën e të folurit të protagonistëve.

Më pas, studentët ndahen në grupe të vogla dhe ftohen të zhvillojnë ushtrimin e mëposhtëm:

Nella sequenza avete sentito parole e modi di dire dialettali: a coppie scrivete l'espressione standard di quelle sotto indicate.

Romanesco	Italiano standard (o neostandard)
C'hanno	
Sembri un pariolino perfetto	
Aho nun c'entriamo	
Aho c'avete messo un casino	
Me la so' comprata	
Mortacci tua	
Oh me servono adesso quei 10 sacchi	
Lasciate entrare chi deve passa'	

Për të zbuluar karakteristika të tjera të dialektit romanesko ftohen studentët të lundrojnë në disa adresa interneti të parapërzgjedhura.

Përfundon kjo fazë me zhvillimin e dy ushtrimeve si psh:

Për njërin ushtrim mund të përdoret teknika e plotësimit me shprehjet dialektore të huazuara nga pjesa filmike.

Ushtrimi tjetër mund të ndërtohet me teknikën *close* që parashikon përdorimin e disa shprehjeve nga të rinjtë, sidomos për të shkruar mesazhe.

FAZA III: (1h 15')

Studentëve u shpërndahet një tekst i shkurtër, i marrë nga libri i A. Injone, "Primi piani sugli italiani", Guerra Edizioni, në të cilin flitet për mënyrat se si vishen të rinjtë.

Pas leximit të tekstit zhvillohet një diskutim kolektiv rreth ekspresivitetit të gjuhës së veshjeve dhe të objekteve.

Vazhdohet me zhvillimin e një ushtrimi me fjalëkryqe. Përmbajtja e ushtrimit i referohet shprehjeve më të përhapura tek të rinjtë, në lidhje me emrat e grupeve të ndryshme që u caktohen të rinjve, sipas karakteristikave më të veçanta që kanë, p.sh.:

Kjo fazë ndiqet nga faza e pakushtëzuar ku studentët mund të ndahen në grupe, marrin rolin e personazheve të ndryshëm, lexojnë e recitojnë tekstin e pjesës filmike me intonacionin dhe qëndrimin e duhur, pa qenë e nevojshme të orientohen nga mësuesi. Vihet në pah grupi që ka recituar më bukur.

FAZA e kontrollit

Ftohet studentët të zhvillojnë ushtrimet e përgatitura në lidhje me objektivat

e ndryshme të kësaj njësie.

Gjithashtu, për informacione më të thelluara rreth gjuhës së të rinjve italianë, ata mund të vizitojnë adresa të përzgjedhura, për të lexuar artikuj të ndryshëm që gjenden në to, apo për t'u konsultuar me zërin "slangopedia" të përfshirë në këto adresa.

Përfundime

Përdorimi i materialeve filmike në klasën e gjuhës së huaj mundëson shfaqjen e situatave të ndryshme komunikimi, të cilat u japin studentëve informacione rreth modeleve kulturore e sociolinguistike të gjuhës në studim, që shumë shpesh tekstet shkollore nuk ofrojnë dot. Ata aftësohen gjithashtu në përfitim të kompetencave të ndryshme komunikuese, kulturore, ndërkulturore, para dhe jashtëgjuhesore si edhe sociolinguistike shumë të rëndësishme për realizimin e një komunikimi të qartë e pa keqkuptime të gjuhës së huaj.

Bibliografia

- ALTMAN R. (1989), *The Video Connection: Integrating video into Language Teaching*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- BALBONI P.E. (1994) *Didattica dell'Italiano a stranieri*, Bonacci, Roma
- BALLARIN E. (2012) *Audio e video nel testo multimediale*, në F. Caon, G. Serragiotto, (cur), (2012) *Tecnologia e didattica delle lingue, teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET Torino
- BEGLEYS. (1994), *Teaching Mind to fly with Discs and Mice*, "Newsweek", 31 maj,
- CELENTIN P (2007), *Applicazioni didattiche del video*, në Cardona, M. *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- DANESI M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- DIADORI P. (1999), *L'italiano televisivo*, Bonacci, Roma.
- DIADORI P. (2015), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- DIADORI P. & Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- FABBRO F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
- PIRI S. (2015), *Roli dhe përparësitë e përdorimit të teknologjive të reja në mësimdhënien e gjuhëve të huaja*, Punim Doktorate, Fakulteti i Gjuhëve të

Huaja, Universiteti i Tiranës.

QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (2002) : apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia, Oxford.

SPINELLI B. (2006). *Attraverso il video. Imparare ad imparare con gli audiovisivi*, Cafoscarina, Milano.

TORRESAN P. (2000). *L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS*, në Dolci, R. & Celentin P. (a cur.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma
TRONCARELLI D. (1994), *Il film nella didattica della lingua straniera*, në «Scuola e Lingue Moderne », n.23, fq.10-16.

RIDIMENSIONIMI I KARRIERËS SË MËSUESIT PËRBALLE KOMPLEKSITETIT DHE BRISHTËSISË SË KËTIJ PROFESIONI

MIGENA ALIMEHMETI

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

Career management is one of the most debated issues with multiple meanings according to the discipline and profiles of the professions. The discussions of researchers and academics relate to the skills, abilities, performance that individuals demonstrate not only at work but also throughout their professional life cycle. The teaching profession is based on two components such as the scientific and pedagogical aspect, which translate into teaching success factors, but the factors related to professional development aim to be a continuous, coordinating process, encouraging the teacher to be as autonomous as possible in the development of their professional being able to realize self-assessment. The presentation focuses mainly on the conceptual aspect based on the findings of research conducted by various researchers. The issues that will be presented are related to the evolution of the term "career", its theories and management, the specifics of the profession and career of the teacher as well as the identification of some of the competencies that constitute the reference frame of the competencies of the "modern" teacher.

Key words: career, management, teacher, professional development, modern

1. Çkuptojmë me karrierë

Karriera¹ vjen nga fjala latinisht e cila do të thotë garë dhe kjo të krijon ndjesinë e një rendie pa ndërprerje gjatë gjithë kohës. Nga ana tjetër termi karrierë mbulon të gjitha llojet e punës që varjojnë nga gjysmë të kualifikuar në të aftë, dhe profesional me gjysmë profesional. Termi karrierë ka qenë shpesh i kufizuar për të sugjeruar një angazhim punësimi në një profesion të vetëm për tërë jetën aktive të një personi. Në vitet e fundit karriera i referohet ndryshimeve dhe përshtatjeve në punësim

1. Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition (1932-1935)

gjatë të ardhmes së paparashikueshme. Gjithashtu karriera është përcaktuar nga fjalori anglisht i Oksfordit² si një kurs apo përparim në jetë së një personi. Ajo është konsideruar dhe si një punë e paguar. Karriera shihet si totali i gjithë kontributeve të lidhura me punën, gjatë gjithë jetës së një individi, që i atribuohet shoqërisë. Zhvillimi i karrierës është ndërveprimi i faktorëve psikologjike, sociologjike, ekonomike, fizike dhe të fatit që formon sekuencat e punëve, osepozicioneve që një person mund të bëjë gjatë gjithë jetës së tij/saj³. Karriera⁴ shfaqet si profesioni, e cila përfshin disa profesione të veçanta, si një seri e profesioneve gjatë jetës, si perceptimin personal të serive të qëndrimeve dhe sjelljeve, lidhur me përvojat dhe akatktivitetet që shoqërojnë jetën profesionale dhe si një ambient dinamik në të cilin një person imagjionon tërë jetën e tij.

2 Teoritë rreth karrierës, formimit të vazhdueshëm dhe menaxhimi i tyre

Nga pikëpamja sociologjike dhe psikologjike janë cituar katër fusha kryesore në lidhje me literaturën e karrierës duke filluar së pari me perspektivën sociologjike, që fokusohet në faktorët social dhe përcaktimet e kategorive të karrierës⁵. Së dyti vazhdon me perspektivën e dallimeve individuale, që përqëndrohet në parashikimin se si dallimet në prirjet statike ndikojnë në zgjedhjen dhe suksesin⁶. Më pas kemi të bëjmë me një perspektivë progresive, e cila përqëndrohet në një konceptim dinamik i fazave të karrierës⁷. Perspektiva e zhvillimit e kupton karrierën si një proces dinamik dhe të maturuar që evoluon me kohën. Dhe së fundi kemi të bëjmë me perspektivën e ciklit të jetës, që përqëndrohet në psikologjinë individuale pas një vizioni dinamik të karrierës përgjatë ciklit të jetës⁸.

Sipas teorisë se tipareve dhe të faktoreve të zgjedhjes së profesionit⁹, që një njeri të bëjë një zgjedhje të duhur të profesionit të tij ai pikë së pari duhet të njoh vetveten. Gjithashtu individi duhet të njoh jo vetëm vetveten por dhe specifikat e punës pra ai duhet të kuptoj se cila është puna si mund ta realizojë atë në mënyrën e duhur, pra kjo ka të bëjë me gjetjen e rrugëve të duhura për arritjen e perfeksionit. Në bazë të teorisë se tipareve¹⁰ individi dhe puna mund të përputhen dhe kjo gjë lidhet

2. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

3. <https://mediaprint.al/file/repository/sociologji-11-liber-mesuesi-16-maj.pdf>

4. Assoc.Prof., Ph.D., Universiteti i Petroșani, Rumania Assoc.Prof., Ph.D., Universiteti i Petroșani, Rumania 184 Dura, C., Isak, C.

5. <https://courses.lumenlearning.com/sociology/chapter/theoretical-perspectives-on-society/>

6. <https://www.imdb.com/title/tt2692904/>

7. <https://zuns.me/sites/default/files/vaspitanje-i-obrazovanje/documents/VIO%>

8. Adelfer, Vaillant & Levinson. 1990. Age vs stage models of career attitudes of women: A partial replication and extension. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/000187919090011P>

9. <https://www.careers.govt.nz/resources/career-practice/career-theory-models/parsons-theory/>

10. Fitore Bajrami Abdi. 2018. Tiparet e personalitetit, vlerat personale, dhe orientimi profesional. <http://uet>.

pozitivisht me suksesin dhe kënaqësinë në punë.

Teoria e karrieres dhe personalitetit thekson¹¹ faktin se shumica e njerëzve përshtaten me një nga gjashtë tipet e personaliteteve si realist, investigativ, artist, shoqerues, sipërmarrës. Në bazë të kësaj teorie njerëzit arrijnë të zhvillohen, funksionojnë, rriten dhe të gjejnë kënaqësinë në punë, në ato ambiente pune ku ato përputhen me personalitetin e tyre. Teoria e jetegjatesise¹² mbështet në faktin se koncepti që ka individit për veten ndryshon me kalimin e kohës dhe në këtë mënyrë modeli i karrierës do të mbështetet në këtë ndryshim.

Të menaxhosh karrierën do të thotë të njohësh mirë veten tënde. Të bërit karrierë është e lidhur ngushtë me sjelljen tonë në tërësi. Karriera e suksesshme është rezultat i një kombinimi të duhur ndërmjet personalitetit dhe profesionalitetit. Ky proces lidhet me kombinimin e vleraveve, interesave, personalitetit dhe aftësive¹³

Manaxhimi i karrierës është procesi nëpërmjet të cilit punonjësit bëhen të vetëdijshëm për interesat e tyre, vlerat, pikat e forta dhe dobësitë që i shoqërojnë ata gjatë gjithë jetës së tyre në mënyrë që ata të bëhen dikush në jetë.

Manaxhimi i karrierës është një proces i cili fillon me vendosjen e qëllimeve dhe objektivave. Objektivi duhet të jetë relativisht specifik si dhe të formulohet në mënyrë të tillë që të jetë i kuptueshëm në radhë të parë për vetë punonjësit në mënyrë që të kuptojnë se ku janë dhe ku po shkojnë si dhe objektivi që ata kanë vendosur duhet të jetë i kuptueshëm dhe i qartë dhe për personat që do të asistojnë dhe do të jenë një ndihmesë e madhe për ecurinë e tyre gjatë kësaj faze të rëndësishme të jetës së tyre. Ka shumë përkufizime nga studiuesit e menaxhimit të fazave në proceset menaxheriale¹⁴.

1. Zhvillimi i qëllimeve të përgjithshme dhe të objektivave,
2. Zhvillimi i një strategjie (një e përgjithshme do të thotë për të përmbushur qëllimet e zgjedhur objektivave).
3. Zhvillimin e mjeteve specifike (politikave, rregullat, procedurat dhe aktivitetet) për implementimin e strategjisë.
4. Vlerësimi sistematik të progresit drejt arritjes së qëllimeve të zgjedhura dhe objektivave, (të modifikojë strategjinë nëse është e nevojshme).

edu.al/images/doktoratura/Fitore_Bajrami.pdf

11. <https://sq.earbletoncouncil.org/modelo-tipologico-holland-6257>

12. https://uet.edu.al/images/doktoratura/arberore_bicaj.pdf

13. UNIVERSITY COLLEGE. Academic and Career Development. Identify Your V-I-P-S. <https://acd.iupui.edu/explore/choose-your-major/vips/index.html>

14. <https://online.edhec.edu/fr/blog/plan-de-carriere-4-etapes-pour-le-construire/>

3. Procesi i formimit dhe specifikat e karrierës së mësuesit

Mësuesi është një e mirë publike. Prezenca e tij ndikon jo vetëm në cilësinë e transmetimit të njohurive por edhe në aspektin afektiv-shoqëror. Ky profesion shihet në shumë këndvështrime dhe kjo e bën këtë profesion polivelent dhe sigurimi sa më afër kërkesave të tregut dhe të vetë mësuesit të zhvillimit të tij të karrierës mund të trajtohet në disa drejtime veç e veç ose të gërshetuar. Për këtë arsye, ngrihen pyetje si:

A mund ta orientojmë formimin e mësuesve drejt dhe kryesisht zhvillimit të kompetencave? Cila do jetë risia lidhur me një orientim të tillë? A është e dukshme që një praktikë profesionale komplekse kërkon kompetenca të cilat formimi ka për qëllim kryesor të mundësojë zhvillimin?

Kjo do të thotë që të ripërcaktohen kompetencat që do arrihen ose mënyrën sesi do i ndërtojmë¹⁵. Arsytet për ripërcaktimin e kompetencave¹⁶

1- Përforcimi i përshtatshmërisë të formimit të mësuesve sipas nevojave dhe normave në mjedisin shkollor

2- Rritja e koherencës ndërmjet formimit të mësuesve dhe të realizimit të qëllimeve politike në sektorin e arsimit

3- Garantimi i një standartizimi më të madh të formimit fillestar nga një institucion të formimit në tjetrën.

4- Përmirësimin dhe vazhdimësinë e formimeve ndërmjet cikleve shkollore : fillor, 9 vjeçar, shkollat profesionale, shkolla të mesme dhe universitetit.

5- Ripërcaktimi i marrdhënieve ndërmjet procesit të formimit të mësuesve nga sektorë të tjerë dhe atij të Univeristetit

6- Vendosija dhe ekuilibrimi i peshës respektive të qasjeve didaktike disiplinore dhe qasjeve ndërdisiplinore.

7- Përmirësimi ose riorganizimi i ndërthurjes së procesit teorik të formimit me atë praktik, univeriste-shkollë

8- Mbajtja parasysh në mënyrë të vazhdueshëm të koncepteve të reja lidhur me kata proces.

Ripërcaktimi periodik të kompetencave të pritshme mundëson një rregullim të procesit të formimit fillestar në lidhje me përshtatshmërinë me kushtet të ushtrimit të profesionet të mësuesit në praktikë. Formimi fillestar, duke mos e lidhur vetëm më nevojat e kualifikimit vetjak, mund të jenë një shtysë, bazë të ndryshimit, dhe

15. Philippe Perrenoud. 1993. La formation au métier d'enseignant :complexité, professionnalisation et démarche clinique Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève

16. Philippe Meirieu.2019.Richesses et limites de l'approche par «compétences» de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui. <http://www.scielo.org/co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-85.pdf>

një strategji të inovacionit. Lidhja teori-praktikë nuk ka qenë i kënaqshëm totalisht. Bashkërendimi i këtij procesi paraqitet komplekse dhe, nganjëherë, edhe në konflikt më njëri tjetrin.¹⁷

4. Analiza e kompleksitetit të profesionit të mësuesit.

Tashmë ekziton, lidhur me formimin e mësuesve në vende të ndryshme, "udhëzuesi i kompetencave".¹⁸ Profesionit të mësuesit karakterizohet nga sfida të shumta dhe se procesi i formimit, ndjekja e etapave të kualifikimeve të karrieres, sidomos ato të fillimit, nuk garantojnë një sukses domosdoshmëri të lartë dhe të rregullt, të vazhdueshëm në aspektin profesional. Suksesi në këtë profesion kërcënohet vazhdimisht nga dështimi, rezultatet e ulta të nxënësve por edhe nga dështimi i vetë institucionit arsimor.

Sfidat e këtij profesioni:¹⁹

- Veçantia, identiteti, iniciativat, qëndrueshmëria dhe ambiguiteti i individit të marrë në ngarkim.
- Veçantia, identiteti i mësuesit, limitet e tij.
- Veçantia e marrëdhënies ndërsujektive por njëkohësisht edhe ndërkulturore ndërmjet këtyre dy individëve.
- Impakti i teknologjive të reja
- Motivimi dhe mbështetje e nxënësve në vështirësi

Kompetencat i ndihmojnë mësuesit të zotërojnë sa më shumë që të jetë e mundur situatën, të kuptojnë mënyrën e të menduarit dhe të veprimeve të tjetrit, të marri në konsideratë trashëgiminë kulturore. Nga pikëpamja konjitive, prania e dështimeve përfshin njohuri, *savoir-faire* specifike, të cilat kërkojnë të gjenden mënyrat për të kuptuar kompleksitetin, mjete analize gjë që çon në privilegimin e kompetencave fleksibel, polivalente dhe të hapura.

Kompleksiteti është baza e këtij profesioni. Ky profesion nuk mund të thjeshtohet por më së shumti duhet të kuptohet që të mund t'i bëhen ballë sfidave që përmban. Në praktikën pedagogjike ndodhin dhe rindodhin çdo ditë kontradikta që janë të pamundura të tejkalohen, zgjidhen një herë e përgjithnjë të tilla si: të lër veten pas dore apo të mendoj kryesisht për veten? Të privilegjohen nevojat e individit para atyre të shoqërisë? Të respektohet identiteti të secilit apo të transformohet?

17. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/en-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles/>

18. RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FR/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FR/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu)

19. <https://defimedia.info/les-nouveaux-defis-de-leducation-le-metier-denseignant-lere-numerique>

Të përparohet sipas dhe për realizimin e programit apo të prevalojnë nevojat e nxënësit? Të aplikohet një vlersim hierarkik apo formativ? Të zhvillohet autonomia apo konformismi? Të përfshihet mësuesi personalisht në një marrëdhënie apo të rri sa më neutral që të mundet? Të sakrifikohet e ardhmja apo e tashmja? Të vihet theksi kryesisht mbi dijet, metodat, instruksionet apo mbi vlerat, edukimin dhe shoqërizimit? Ti rritet vlera më shumë konkurrencës apo bashkëpunimit? Të japësh nxënësit përshtypjen se ai është kompetent apo të shtyhet në një rritje të vazhdueshme të gamës së dijeve? Të punohet kryesisht për strukturimin e mendimit dhe të të shprehurit apo të inkurajohet kreativiteti dhe komunikimi?

Kompetencat janë të natyrës teorike dhe praktike. Reflektimi, paraprija, planifikimi, vlerësimi, marrja e vendimeve me urgjencë, stresi, pasiguria, ambiguiteti, kërkime, mbajtja parasysh e veçorive të tjetrit, përbëjnë aspektin praktikë sikurse lëvizjet në klasë, të shkruarit në tabelë, bërja e pyetjeve. Disa nga këto praktika janë materiale, d.m.th që vëzhgohen, ndërsa të tjerat janë më të brendshme, të padukshme, simbolike. Të gjitha këto raste lidhem me “të bërin” duke zbatuar skema veprimi duke përfshirë vendimarrjen, vlerësimin, planifikimin, gjykimin, realizimin e projekteve, negociimi, komunikimin, etj.

OCED thekson se dy modele mësuesish janë pranuar nga vendet antaree: modeli i kompetencave minimale dhe modeli i profesionalizmit të hapur. Në politikat e sektorit të edukimit aktuale, OCED nxjerr në pah tendencën e rolit të mësuesit që përshkruhet si ai i modelit të kompetencave minimale. Sipas këtij modeli, procesi i mësimdhënies konsiderohet kryesisht dhe vetëm si një sitem të përhapjes, shpërndarjes. Vendimet për atë dhe si të mësojmë merren në nivelin e menaxhimit, mbi klasë dhe mbi shkollë, duke rezultuar në një kurrikul të imponuar. Puna e mësuesit përmbledhet në kryerjen e këtij programi në mënyrë sa më efektive dhe efektive. Në këtë mjedis, është e lehtë të vlerësosh mësuesit duke gjykuar se si ata e kryejnë këtë shërbim dhe trajnimi i tyre mund të organizohet për të adresuar mangësitë e tyre. Modeli i kompetencave minimale kërkon trajnim fillestar në mënyrë që të rrijnë një nivel të lartë të njohurive lëndore dhe aftësive didaktiko-pedagogjike.

Modeli i dytë i rolit të mësuesit, i identifikuar me termin profesionalizëm i hapur, e vendos mësuesin në qendër të procesit të përmirësimit të cilësisë së arsimit. Mësuesit, individualisht ose në grupe, janë përgjegjës për analizimin e nevojave të shkollës.

Ata janë të aftë dhe të gatshëm të diskutojnë hapur, jo vetëm ndërmjet tyre, por me palët e tjera të interesuara me të drejtë, zgjidhjet e mundshme ose zhvillimet

e dëshiruara dhe, gjithashtu, të marrin vendime se çfarë të bëjnë si dhe të sigurojnë zbatimin.

Mësuesit shihen si udhëheqës inovativë, të aftë të përmirësojnë vetveten, të analizojnë veprimet e tyre, të identifikojnë nevojat e studentëve dhe të reagojnë ndaj tyre dhe në fund të vlerësojnë rezultatin e ndërhyrjeve të tyre.

Është e qartë se këto dy modele të mësuesve kërkojnë cilësi disi të ndryshme, trajnime të ndryshme fillestare dhe gjatë gjithë jetës profesionale²⁰

Roli i institucioneve të zanafilles të trajnimit është të kontribuojnë në të, jo vetëm duke garantuar një nivel të lartë trajnimi për mësuesit e rinj, por duke i përgatitur në mënyrë të qartë ata për të ushtruar një profesion të ri²¹.

Disa autorë paraqesin një game kompetencash lidhur me mësuesin "modern" të tilla si²²:

Kompetencat në terren

Kompetencat kërkimore

Kompetencat e kurrikulës

Kompetencat e të mësuarit gjatë gjithë jetës

Kompetencat Social-Kulturore

Kompetencat emocionale

Kompetencat e komunikimit

Kompetencat e Teknologjive të Informacionit dhe Komunikimit (TIK)

Kompetencat Mjedisore

Kompetencat në terren lidhen me pyetjen "çfarë duhet të bëjë shkolla ?" Ato i referohen përmbajtjes që mësuesi dhe studentët do të studiojnë. Kompetencat në terren janë ato profesionale.

Kompetencat kërkimore përfshijnë kompetencat e metodave të kërkimit dhe teknikat në kryerjen e kërkimeve në fushat e mësimdhënies. Ata mbështesin bashkëpunimin me kolegët dhe specialistët ose njerëzit e tjerë të cilët janë të interesuar për studimet dhe edukimin e kurrikulës.

Kompetencat e kurrikulës mund të ndahen në dy nënkompetenca si kompetenca të zhvillimit të kurrikulës dhe kompetencat e zbatimit. Kompetencat e kurrikulës përmbajnë njohuri për filozofitë dhe aftësitë e kurrikulës, zhvillimin, hartimin e kurrikulës, elementet e zhvillimit të kurrikulës, modelet e zhvillimit të kurrikulës, qasjet e hartimit të zhvillimit të kurrikulës, procesin e zhvillimit

20. Vonk, J.H.C. (1992), Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe, Neuchâtel, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques

21. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1851489>

22. Kıymet Selvi Teachers' Competencies. Article in Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology · January 2010. <https://www.researchgate.net/publication/283961538>

të kurrikulës, përzgjedhjen dhe organizimin përmbajtjen, planifikimin e kushteve të mësimdhënies, testimit dhe përgatitjen kërkime për zhvillimin e kurrikulës. Kompetencat e kurrikulës janë kompetenca të orientuara nga mësuesit drejt kryerjes më efektive të rolit të tyre mësimor. Këto kompetencat lidhen me kompetencat teorike dhe praktike.

Kompetencat e të mësuarit gjatë gjithë jetës i referohen përgjegjësitë e mësuesve për mësimin dhe zhvillimin e tyre të aftësitë e të mësuarit gjatë gjithë jetës për studentët. Do të thotë që të mësuarit gjatë gjithë jetës përfshin dy aftësi kryesore. E para lidhet me mësimin gjatë gjithë jetës së vetë mësuesve dhe e dyta lidhet me përgjegjësinë e mësuesve për te zhvilluar aftësitë gjatë gjithë jetës së nxënësve.

Kompetencat emocionale përbëhen nga vlerat, morali, besimet, qëndrimet, ankthet, motivimi, ndjeshmëria. Procesi i të mësuarit kërkon mbështetje emocionale që krijojnë ndjenjë pozitive për kete proces. Mësuesit bëhen këshilltar dhe mentor i procesit të të nxenit për studentët e tyre.

Kompetencat social-kulturore përfshijnë njohuritë me prejardhje social-kulturore të studentëve dhe mësuesve. Disa nga teoritë e procesit të mësimdhënies vënë në fokus të mësuarit në kontekst social kulturor dhe kompetencat social-kulturore të mësuesve mund të promovojnë nxënësit që mësojnë. Kompetencat e komunikimit përfshijnë modele komunikimi, ndërveprimi mes mësuesve, studentëve, mjedisi shoqëror dhe mësimi tematik. Kompetencat e Teknologjive të Informacionit dhe Komunikimit-TIK janë bazuar në përdorimin e mjeteve dhe pajisjeve teknike për të arritur transferimin e njohurive. Ato përfshijnë çdo teknologji që ndihmon për të prodhojnë, manipulojnë, ruajnë, komunikojnë dhe/ose shpërndajnë informacion.

Përfundime

Mësuesit kanë nevojë për një sërë aftësish për zhvillimin profesional së bashku me njohuritë për lëndën dhe përvojën e tyre në mënyrë që të jenë një mësues efektiv.

Në këtë epokë “moderne”, dixhitale, mësuesit duhet të jenë fleksibël dhe të aftë për t’u përshtatur me gjithçka që u del përpara. Pavarësisht nëse bëhet fjalë për mënyrën se si mësojnë nxenesit, sjelljen që shfaqin në klasë ose planet e tyre mësimore, të qenit në gjendje të përshtaten është një aftësi që çdo mësues i sotëm duhet të ketë.

Çdo mësues duhet të ketë besim, jo vetëm në vetvete, por edhe te nxënësit dhe kolegët e tyre. Të jesh në gjendje të komunikosh jo vetëm me nxënësit, por

edhe me prindërit dhe stafin është një aftësi thelbësore. E gjithë dita e një mësuesi kalon duke komunikuar me studentët dhe kolegët. Mësuesi duhet të jetë në gjendje të punojë së bashku si pjesë e një ekipi ose grupi. Rrjetëzimi me mësuesit e tjerë (madje virtualisht) dhe zgjidhja e problemeve së bashku do të çojë vetëm në sukses.

Mësimdhënia është një proces i të mësuarit gjatë gjithë jetës. Bota po ndryshon gjithmonë, së bashku me kurrikulën dhe teknologjinë në procesin e mësimdhënies, kështu që i takon, mësuesit, të zhvillojë edhe këtë kompetencë.

Mjeti më efektiv që një mësues mund të përdorë është imagjinata. Mësuesit duhet të jenë krijues dhe të mendojnë për mënyra unike për t'i mbajtur studentët e tyre të angazhuar në mësim. Shumë mësues janë të mendimit se këto standarde po heqin kreativitetin dhe argëtimin nga të mësuarit, kështu që mësuesit po gjejnë mënyra imagjinative për ta bërë mësimin përsëri argëtues.

Një mësues efektiv është një mentor dhe di të udhëzojë studentët e tyre në drejtimin e duhur. Ata udhëheqin me shembull dhe janë një model i mirë.

Mësuesit i sotëm kanë aftësinë të organizohet dhe të përgatitet për të panjohurën. Një mësues i sotëm është i gatshëm të provojë gjëra të reja, nga aplikacionet e reja arsimore e deri te aftësitë mësimore dhe pajisjet elektronike. Të jesh novator nuk do të thotë vetëm të provosh gjëra të reja, por të pyesësh studentët e tu, të krijosh lidhje në botën reale dhe të kultivosh një mendim krijues. Mësuesit i sotëm duhet të dinë të gjejnë burime tërheqëse. Në ditët e sotme, është thelbësore të gjejsh materiale dhe burime për studentët që do t'i mbajnë ata të interesuar. Kjo do të thotë ata të jene të azhurnuar në teknologjitë dhe aplikacionet e reja të të mësuarit.

Mësuesit e sotëm kanë aftësinë për të nxitur studentët që të jenë mendimtarë kritikë, novatorë, krijues, të adaptueshëm, pasionantë dhe fleksibël. Ata i fuqizojnë ata të zgjidhin problemet, të drejtohen nga vetja, të reflektojnë. Ata u japin atyre mjetet për të pasur sukses, jo vetëm në shkollë, por në jetë.

Bibliografia

Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition (1932-1935) <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

<https://mediaprint.al/file/repository/sociologji-11-liber-mesuesi-16-maj.pdf>

Hall, Douglas T.; And Others. *The Career Is Dead--Long Live the Career. A Relational Approach to Careers*. The Jossey-Bass Business & Management Series. <https://eric.ed.gov/?id=ED404482>

Sabine Steiner. (2006). *Generation Y in the workplace*. in *Recruitment Trends*. <https://talentor.com/blog/generation-y-in-workplace>

- Assoc.Prof., Ph.D., Universiteti i Petroșani, Rumania Assoc.Prof., Ph.D., Universiteti i Petroșani, Rumani 184 Dura, C., Isak, C. <https://courses.lumenlearning.com/sociology/chapter/theoretical-perspectives-on-society/>
<https://www.imdb.com/title/tt2692904/>
[https://zuns.me/sites/default/files/vaspitanje-i-obrazovanje/documents/VIO%](https://zuns.me/sites/default/files/vaspitanje-i-obrazovanje/documents/VIO%20.pdf)
- Adelfer, Vaillant & Levinson. 1990. *Age vs stage models of career attitudes of women: A partial replication and extension*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/000187919090011P>
<https://www.careers.govt.nz/resources/career-practice/career-theory-models/parsons-theory/>
- Fitore Bajrami Abdi. (2018). *Tiparet e personalitetit, vlerat personale, dhe orientimi profesional*. http://uet.edu.al/images/doktoratura/Fitore_Bajrami.pdf
<https://sq.warbletoncouncil.org/modelo-tipologico-holland-6257>
https://uet.edu.al/images/doktoratura/arberore_bicaj.pdf
- UNIVERSITY COLLEGE. *Academic and Career Development*. Identify Your V-I-P-S. <https://acd.iupui.edu/explore/choose-your-major/vips/index.html>
<https://online.edhec.edu/fr/blog/plan-de-carriere-4-etapes-pour-le-construire/>
- Philippe Perrenoud. 1993. La formation au métier d'enseignant :complexité, professionnalisation et démarche clinique Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève
- Philippe Meirieu.2019.Richesses et limites de l'approche par «compétences» de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-85.pdf>
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/en-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles/>
- RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=)
- Bourdoncle, R. & Louvet, A. (dir) (1991) *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, Paris, INRP.

Olga nessipbayeva . *The competencies of the modern teacher*. Part 2: Pre-Service and In-Service Teacher Training. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>

Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1851489>

26 Janelle Cox. (2019). Professional Development Skills for Modern Teachers. <https://www.teachhub.com/professional-development/2019>

Kıymet Selvi Teachers' Competencies. Article in *Cultura*. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology · January 2010. <https://www.researchgate.net/publication/283961538>

QUESTION TECHNIQUES USED IN CLASS: EXPECTATIONS AND REALITY

HATIXHE SEJDINI

OGERTA KORUTI (STROKA)

Faculty of Foreign Languages
University of Tirana

Abstract

Traditionally, questions have been the most powerful and effective tools teachers have been employing primarily for student assessment. Traditional teacher-centered classes have been based on the formula, teacher asking questions and students answering them. The questions served as a tool for assessing the mechanical repetition of the theory explained to the students in the previous classes. Teachers' and methodologists' struggle, involved in research for a change of approach, brought about novelty that proved to be beneficial to the student, who is the center of attention for teachers, educators, researchers, and the whole educational system. The nature of questions and the purpose they were asked for, changed. In today's classes they can be asked by teachers and students in different approaches and for different purposes. This paper aims at contextualizing the results of the approach, the purpose questions are asked for, and types of questions that teachers use in classes.

Keywords: approach, assessment, teacher-centered classes, student-centered classes, factual, questions, inferential questions.

When it comes to the classification of questions, Bloom's Taxonomy, a hierarchy of increasingly complicated skills, is the most commonly referred one in the teaching context. These types of questions are included in Bloom's Taxonomy:
Knowledge – recall data or information

Comprehension – understand meaning

Application – use a concept in a new situation

Analysis – separate concepts into parts; distinguish between facts and inferences

Synthesis – combine parts to form new meaning

Evaluation – make judgments about the value of ideas or products

Bloom's taxonomy is the most well-known but there exist other classifications of questions, among which: lower cognitive and higher cognitive questions.

The recall of information is involved in lower cognitive questions: fact, closed, direct, recall, and knowledge.

Mental manipulation of data to generate or support a response require higher cognitive questions: open-ended, interpretive, evaluative, inquiry, inferential, and synthesis inquiries

Higher cognitive questions, according to traditional knowledge, lead to higher-quality responses, as well as enhanced learning and accomplishment.

However, there some dispute when it comes to the kind of knowledge that students acquire through different types of questions. Some of them have indicated that higher-level questions result in deeper learning, while others have come to the conclusion that they do not.

Lower cognitive questions, with reference to Bloom's Taxonomy: knowledge and comprehension questions, may be more advantageous for primary students and are also more effective when the purpose of the question is to transfer factual knowledge and commit it to memory, according to some research.

However, primary school teachers should not avoid all higher-level thinking questions. Primary students, undoubtedly, require opportunities to guess, imaginatively use, and modify the information supplied. Since reference is made to primary students and their level of academic knowledge is basic, the number of these types of questions should be limited and the teacher should be attentive to switch to lower cognitive questions whenever they notice puzzled and tired feedback from their students. Such questions should be asked less frequently.

Above the primary grades, higher cognitive questions (application, analysis, synthesis, and evaluation) should make up a significant percentage of the questions asked. According to evidence, using a combination of lower and higher-level questions is more effective than using only one or the other. Increasing the use of higher cognitive questions can translate into better academic results for older students, particularly those in secondary school, while showing no negative impact

on lower cognitive question performance.

It's worth noting that students need explicit guidance on how to respond to these types of questions, namely involving drawing inferences. It has the potential to improve student achievement.

Questioning strategies are important educational tools for getting students to interact in the classroom¹. Teachers and educators use questioning strategies in their classrooms for a variety of reasons, including:

-to draw students' attention and encourage them to participate in class activities; -to make students feel at ease and make speaking and collaboration assignments easier for them.

- to assess and monitor pupils' comprehension and progress
- to assess, and check students' comprehension and improvement \s
- To develop critical thinking skills
- To review previous lectures
- To review previous lessons\s
- To nurture insights\s
- To assess accomplishment or mastery of aims and priorities
- To enhance autonomous learning

When analyzing texts or introducing new grammatical topics, questioning techniques can be used to generate participation, create background knowledge, help teachers get a first impression of students' general knowledge of the relevant topic (discussed).

1.1 Research Questions

This study arose due to the answers we needed to give to problems we encountered in our everyday teaching context. The present study aimed at seeking answers to the following research questions:

1. Why are questions used in the teaching context?
2. To what extent do teachers use questions to encourage deeper thinking and elicit fuller responses?
3. How do teachers make students ask questions in cases of reluctance?
4. To what extent can questioning techniques enhance students' speaking achievement?

¹ Dillion, J.T. 1988. Questioning and teaching. London: Croom Helm.

2. Research Methodology

2.1 Design and Participants

Observation was employed as means of research. Three classes made up of 25 students each were observed in this study. The groups were made up of boys and girls, who were second and third year- students at the university.

2.2 Procedures

Teachers and students were observed at least twice a week in the text analyses classes for a period of 3 months. The observation focused on the kind of questions the teacher used through the whole class and the approach she had towards the questioning process during each lesson.

Techniques observed: teaching steps, questioning techniques and items, were analyzed and synthesized to highlight key concepts which underpin questioning techniques in text analyses classes.

Participants were explained the aim of the observation and guaranteed anonymity and the fact the observers were going to be passive participants in the class.

2.3 Teaching steps

The teaching steps were divided into the following categories:

(A) working on a text, (B) reading for general comprehension, (C) paraphrasing of the text

(D) questioning technique evaluation and analyses with the teacher.

The first step, (A) working on a text, involved the establishment of background knowledge concerning a text which students were required to focus on. Before the students started to analyze the text, the teacher started to ask questions that aided the student's general comprehension of the topic under discussion. The questioning techniques were employed to encourage students' participation and interaction. Through the establishment of background knowledge about the text, students had opportunities to practice expressing their thoughts, opinions, and feelings before they started reading for comprehension and paraphrasing. This was followed by the second stage (B/C), reading for general comprehension. Students read the text to get a general idea and then are asked to reread it and start to explain the text. Whenever the teacher's intervention was required, she tried to either stop and discuss with the students or go back to the section she thought needed a second thought. Once the text had been explained the students proceeded with (c) activity 3, answering

questions following the text.

2.4 Data Collection instruments

To collect data, speaking and reading activities were observed. Data were also collected using teachers' feedback at the end of each lesson with reference to their diaries and the interview conducted with them.

Interview items

Some of the questions the teachers under observation were asked are:

1. Do they always start their lesson with a question?
2. What kind of questions do they usually use at the beginning of the lesson?
3. Do they prepare questions in their lesson plan?
4. What kind of questions do they usually employ?
5. Do students ask questions?
6. What type of questions do they ask?
7. In cases of students' reluctance to ask questions, what questioning techniques do they use to stir debate or make students ask questions?

2.5 Findings and Discussions of Findings

The research findings are presented in two sections.

The teachers' approach to the implementation of questioning techniques and her evaluation of students' questioning and speaking achievement.

The teacher usually designates the class beforehand, and the questions are also part of her schedule. Apart from the questions that are very frequent in the books that are used she pays attention to supplementary questions. Despite this, the schedule is not strictly followed when it comes to the employment of questions in the class. There are always unexpected turns.

The teaching approach is designed to encourage students to participate and to allow them to freely exchange ideas with the teacher and with one another. In various assignments, all of the instructional phases on questioning strategies aided the engagement process. Students had opportunities to orally interact with both peers and the teacher in English in the first teaching phase, for example, by answering questions from the book and by the teachers' intervention whenever new ideas came forth. In the second instructional stage, they were given the task of reading the text and discussing it with one another. As a result, students had plenty of opportunities to orally converse and actively participate in all of the teaching phases. All this assisted them in developing language speaking abilities. The teachers' instruction delivered through the integration

of questioning techniques served as a model to them.

Questioning strategies, according to the teacher, are good because they create a relaxing, enjoyable, and welcoming learning environment.

According to Akey, there is a positive association between this kind of relationship with students' level of engagement as well as their academic gain.² This could be considered one factor affecting the students' language learning improvement.

Whenever teachers introduce a new text to their students, they engage them in a questioning activity where the questions vary from knowledge questions which require remembering information or material previously learned to comprehension and evaluation questions which require understanding meaning and making judgments about the value of ideas or products

If they wish to explain a grammar, they ask knowledge questions that gradually encourage students to repeat earlier learned concepts which correlate to the new grammar issue, as well as questions that encourage them to contribute to the explanation and understanding of the new material.

If teachers' purpose is to revise prior knowledge, they begin with an opening remark and then ask questions for revising purposes, confirming knowledge or recalling issues discussed in prior classes. In the process of lesson plan preparation, they always dedicate some space to the questions to be asked during the lesson, but teachers agree that almost every time they proceed based on the context of the day-to-day situation. That means that questions may arise even as they are teaching or having discussions with the students, schedule not being followed strictly.

Teachers try to employ questions of all types but it's the section or type of skill under tutorial that usually dictates the kind of questions they ask.

With regards to students the teachers notice that they usually feel reluctant to ask questions especially at the beginning of a class. They find it easier to consult each other rather than the teacher. Students seem more prone to ask questions as the lesson approaches the end or the following class. The cause lying behind this is that once they have studied the new lesson themselves, exhausted the sources for helpful information and still feel that there is some aspect they don't master or understand properly, then they turn to teachers for help. The questions they ask are of different types. Mainly they ask for clarifying difficult issues or comparative and

2. Akey, T.M. 2006. School context, students' attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis [online].

contrastive ones, since mother tongue influence continues to have a strong impact on them.

2.6 Conclusion and Implications of the Findings

It could be concluded that questioning techniques proved to be effective for building self - confidence and enhancement of speaking abilities of the students. For this reason, questioning techniques are a strong tool which aim to enhance speaking skills of students. The implications of the findings are that key elements of great importance in the enhancement of their answering questions and speaking abilities are: relaxing environment, teachers' right approach and choice of questions, teachers' assistance and encouragement by positive feedback. These techniques can help learners feel willing to participate in discussions, organize and clarify their thoughts so that they can express the intended meaning more effectively.

Researchers think that instruction involving questioning is more effective than instruction without questioning. Questioning is one of the nine research-based strategies presented in classroom instruction that works.³

The teachers explained that a pleasurable and relaxing atmosphere helps learners gain confidence in expressing themselves. Questioning techniques were effective for the enhancement of speaking abilities. They helped learners to organize, clarify their thoughts, build self- confidence and enhance fluency. Teachers facilitate the learning process by assisting learners in practicing target skills:

- by producing a suitable environment to enhance students' performance.
- by creating effective learning situations and designing engaging activities
- by assisting learners in practicing target skills

With regards to grammatical mistakes committed by learners in using the target language, teachers try to focus on their ability to convey meaning.

Among others some questions arise and need to be addressed with regards to the questioning process in the classroom

How many questions should a teacher ask? At what point during the lesson?

Questions have a positive impact in the learning context, but the decision on the number of questions to be asked should be taken based on the complexity of the issue under discussion and the age of the students. It may be necessary to include explicit instruction and a reduced number of questions to promote student learning of complicated concepts.

3. Marzano, Pickering, and Pollock. (2001), "Classroom instruction that works"

When to ask questions? Research supports the idea that questions posed prior to reading is effective for older students, those with high ability. It is not as effective for younger students and low reading and comprehension ability readers, who tend to focus only on the material that will help them answer the questions.

2.7 Recommendations

All teachers, usually prepare a plan and write out the questions to be used in a lesson. They try to adapt the types of questions to the students' appropriate age and ability level. Their feedback to students' answers is crucial. It has been demonstrated that teachers may facilitate the questioning process by requiring further explanation when a partial answer is given. Teachers should proceed until a correct response is provided. Negative feedback should be avoided. Positive comments and praising words are the right approach to encourage students.

Experienced teachers try to find ways to correct and adapt their approaches by being careful critics of their classroom activities and results. Colleagues could also be a good assistance to our improvement of performance. Training of teachers is also very important. Participation in seminars, conferences and exchanges, improves teachers' performance in their class.

The best thing to do, time after time, is to reflect and question the questions.

2.8 Limitations of the study

This is just a modest study in the vast field of teaching. Further studies should be conducted to help confirm the effectiveness of questioning techniques to promote language learners' speaking proficiency. Moreover, there were time and sample size limitations to the study. The study should be replicated with a larger sample size.

References

- Akey, T.M. (2006), School context, students' attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis [online]. Available from: <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf> [2009,10]
- Borich, G. D. (2004), Effective teaching methods. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Dillion, J.T. (1988), Questioning and teaching. London: Croom Helm.

- Hyman, R. (1979), Strategic questioning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Linder, C. (1977), Oral communication testing: A handbook for the foreign language teacher. Illinois: National Textbook Company
- Marzano, Pickering, and Pollock. (2001), "Classroom instruction that works"
- Moore, K. D. (2005), Effective instructional strategies. London: Sage Publications.
- Paulston, C.B. and Bruder, M.N. (1976), Teaching English as a second language: Techniques and procedures. Cambridge, Massachusetts: Winthrop.
- Vygotsky, L.S. (1987), Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

THE IMPORTANCE OF TEACHING PRACTICUM AND THE CHALLENGES THAT STUDENT- TEACHERS FACE IN THE PROCESS

LEONORA LUMEZI

DANIELA HASA

Faculty of Foreign Languages
University of Tirana

Abstract

This article aims to emphasize the importance of teaching practicum and the problems and challenges that student-teachers face during the 12-week school practice. Teaching practice, or commonly known as teaching practicum, is a compulsory component of MA Program in Foreign Language Teaching, at Faculty of Foreign Languages, University of Tirana. It is an academic requirement for student-teachers to be recognised as qualified teachers. This experience is as precious for them as it is difficult. It is the first step they take towards their future profession, and for it to be safe and positive, it is required that all actors involved in the process cooperate closely. Professional teaching practicum offers student-teachers numerous opportunities to apply, develop and further improve their knowledge and teaching skills in different teaching and learning contexts. During this process they have the opportunity to engage in real teaching, learn from the experience and reflect on it. Teaching practicum lays the foundations of their future career.

Keywords: Teaching practicum, student-teachers, practicum challenges, mentoring teachers

INTRODUCTION

Teaching practicum is a part of a young teacher's journey to be a teacher. It aims to equip the student-teacher with the relevant and appropriate practical experiences of being a teacher. In teacher education programs teaching practicum has been acknowledged as the most significant component and lying at the heart of teacher development process. It is the study where student-teachers "...combine

teaching and nonteaching experiences”¹. Stoyhoff suggests that these experiences should be organized in the way that the knowledge and the act of teaching are effectively integrated. The effective integration can be provided through the improvement of the quality of practicum studies and thus, in a way, the possible problems experienced at the beginning of the career can be eliminated.

One possible way to improve the quality of the practicum would be the detection of the challenges experienced during the process. In this regard, the present study investigates the challenges that student-teachers face during the teaching practicum. Previous studies about practicum have indicated that student teachers and monitoring teachers face various challenges. Most of them have reported that they had difficulty in managing the class and enforcing discipline, managing time and coping with the overall teaching workload, experimenting innovative pedagogical practices they learned in their methodology courses, modifying their language according to students’ level, choosing appropriate teaching methodology and strategy, etc.

This qualitative case study explores issues and concerns faced by twenty (20) EFL Master students of the Faculty of Foreign Languages (English Department), University of Tirana. Qualitative data was collected from two focused group interviews (10 participants each) on the challenges that student-teachers experience while practicing teaching. The responses indicated that there are several concerns about practicum practices experienced by Albanian students, and a revision of those practices is needed.

PRACTICUM STRUCTURE

Practicum is a precursor to student teaching. It includes the experiences that teacher trainees or student-teachers have in the classroom before they take on a full range of responsibilities required for student teaching/ real teaching. It’s part of an academic course and lasts for 12 weeks. Students are assigned to a 9-year or high school and are supervised by a mentoring teacher and a faculty supervisor. They are expected to observe and teach a particular number of classes at the host school during the practicum and are required to plan a twelve-week scheme of work and develop daily lesson plans with the assistance of their mentoring teachers. The mentoring teacher will review the student-teacher’s lesson plans, observe their teaching, and write reports on the student’s teaching performance. The mentoring teacher guides and assists the student-teachers in their teaching experience.

The practicum process involves the administration of the cooperating schools,

1 Stoyhoff, S. (1999). The TESOL practicum: An integrated model in the U.S. TESOL Quarterly, 33(1), 145- 151.

the faculty supervisor, and the mentoring teachers in the cooperating schools. The administration of cooperating schools assigns mentoring teachers and provides appropriate and effective teaching practice environment for student-teachers. The faculty supervisor is responsible for guiding student-teachers, planning and evaluating the activities that they do in the cooperating school and cooperating with the mentoring teachers. Mentoring teachers guide up to six prospective teachers and are responsible for helping them prepare for teaching and observe lessons of different teachers in the school.

Student teachers observe the classes of their mentoring teachers for about 6 weeks and practice teaching for the remaining 6. Student-teachers teach 2 hours per day. They are expected to write their experiences on a practicum report after each teaching experience and it has to be submitted to the faculty supervisor to get feedback. The faculty supervisors have to pay frequent visits to the cooperating schools and observe the students. Their performance is assessed by the faculty supervisor and the mentoring teacher.

METHODOLOGY

Participants

Twenty student-teachers were asked to participate in the study. They were students of the second year of the MA Program in EFL teaching (English Department, FFL, UT). They were student-teachers conducting their twelve-week teaching practicum at public schools in Tirana.

Research questions

This study examined specific issues and concerns faced student-teachers during their 12 week teaching practicum experience. Three areas of concern were examined: (1) specific issues and concerns faced by student-teachers during the teaching practicum, (2) cooperation between the mentoring teachers and faculty supervisors to ensure the effectiveness of the process, and (3) the expectations of the mentoring teachers and faculty supervisors about the performance of the student-teachers during their practicum experience.

The following three research questions were addressed in the study.

1. What specific issues and concerns did the student-teachers face during the teaching practicum?
2. Was the cooperation between the mentoring teachers and faculty supervisors effective enough to ensure a successful process?

3. What were the expectations of the mentoring teachers and faculty supervisors about the performance of the student-teachers during their practicum experience?

DATA ANALYSIS

The data for the study were collected in the spring term of the 2017-2018 academic year, through in- depth unstructured interviews with student-teachers. During these interviews, open-ended questions about the challenges of student-teachers were asked and some prompts related to some aspects of the practicum, such as the role of the faculty supervisors, mentoring teachers, cooperating schools and administrators, were used.

Qualitative data on the three areas of concern was primarily gathered through in-depth unstructured interviews with six(6) student teachers, three (3) mentor teachers and two (2) faculty supervisors.

A set of questionnaires (adapted from Harwell and Moore, 2010²) was also administered to twenty (20) student-teachers during the last week of their teaching practicum experience. It consisted of thirty (30) questions on the three main areas of research related to the following: practicum experience, the effectiveness of cooperation between student-teachers, mentoring teachers and faculty supervisors, and the expectations of the mentoring teachers and faculty supervisors.

Harwell and Moore (2010) claimed that the twenty-one item questionnaire (Items 1 to 7; Items 9 to 22) was created based upon previous research. The student-teachers responded to all the questions based on the following five-point scale: (5) strongly agree, (4) agree, (3) moderately agree (2) strongly disagree, and (1) disagree.

An open-ended question was also included in the questionnaire to allow student-teachers to provide details and additional information or comments on the issues and concerns mentioned.

The interviews were transcribed, coded and analysed. The findings were then grouped under three (3) respective headings/topics:

- 1) specific issues and concerns faced by student-teachers during the teaching practicum,
- 2) cooperation between the mentoring teachers and faculty supervisors to ensure the effectiveness of the process,
- 3) expectations of the mentoring teachers and faculty supervisors about the

2. Harwell, D. R. & Moore, J. L. (2010). Issues of Concern Related to Practicum Experiences in Undergraduate Education Programs. *Academic Leadership Journal*. Volume 8 Issue 2 Spring 2010

performance of the student-teachers during their practicum experience.

1. Specific issues and concerns faced by student-teachers during the teaching practicum

The study indicated that majority of the student-teachers expressed numerous issues and concerns with relevance to the implementation process of their twelve-week teaching practicum. 80% of them experienced full anxiety at the beginning of the practicum, 60% experienced self-doubt and 65% faced a great deal of pressure during their teaching practicum.

- *Managing the Classroom and Student Discipline*

The majority of the student-teachers were concerned about student discipline and misbehavior. They were worried about the following matters: disrespect for their teachers, bullying, and truancy. Five student-teachers claimed that the majority of students had discipline problems. They reported that even though they had been punished by their teachers they were still behaving in the same way. They considered it a big challenge to handle a number of students. On most occasions, the student-teachers admitted that they had difficulty in handling them is behaved students in their classes.

- *Lesson Planning*

Some student-teachers felt that they taught 'boring' lessons. They were worried that they would not be able to engage their inactive students. Their students wanted "lots of activities". They required more input by the faculty supervisors on their lesson plan preparation, especially for mixed ability classes. Also, they needed more input on classroom and time management. They felt the "the lecturers should concentrate more on the lesson plan, especially on how to develop specific stages of it and how to explain the lesson.

- *Teaching and Learning Facilities and Resources*

The majority of the student-teachers were concerned about the lack of facilities, equipment and teaching/learning resources in their host schools. They reported that they did not get adequate ICT support by the school during their teaching experience. The schools also lacked teaching aids such as radio sets and videos. Furthermore, they had to spend a lot on printing and copying their teaching worksheet tasks and handouts because the host school did not provide the service. They also claimed that their school was not well equipped with ICT teaching facilities, and most of the time they had to fix the LCD project or themselves.

- *Disruption of Lessons*

Class disruption was another major concern of the student-teachers. Most of the schools allowed “school activities (club and society meetings, sports training, fire drills) to be carried out during class time” which affected “classroom lessons”.

2. Cooperation between the mentoring teachers and faculty supervisors to ensure the effectiveness of the process

The study indicated all the student-teachers felt comfortable being observed by their mentoring teachers. They admitted that their mentoring teachers provided them useful guidance prior to their teaching. They had also provided them with opportunities to expand their knowledge by allowing them to experience a variety of instructional situations and work with diverse groups of students. Their mentoring teachers had given them constructive criticism after they taught their classes, thus enabling them to gain a better understanding of the teaching process. They claimed that their mentor teachers were able to guide them well.

As far as their relationship with the faculty supervisors is concerned, the student-teachers reported that their expertise and advice improved their teaching a lot. Their comments encouraged them to perform better. Most student-teachers indicated that their faculty supervisors offered helpful suggestions related specifically to instructional and methodological issues. They gave them constructive criticism after their teaching sessions to help them understand the teaching process better. The supervisors showed them what mistakes they made and how to learn from them. The majority of the students indicated that their faculty supervisors offered them useful guidance before they began their lessons. They also reported that their faculty supervisors consistently supported them during their teaching experience. Overall, they felt comfortable to discuss their problems with their faculty supervisors.

3. Expectations of the mentoring teachers and faculty supervisors about the performance of the student-teachers during their practicum experience.

All student-teachers admitted that their mentoring teachers had let them know what their expectations of the practicum experience were. All student teachers reported that they shared similar expectations. 95% of them agreed that their mentor teachers had conveyed to them the importance to develop a love for teaching, 85% mentioned that their mentor teachers had successfully communicated the importance of building a rapport with parents and 95% of them indicated that it was important for them to demonstrate professionalism all the time during their

teaching practicum.

Likewise, all student-teachers admitted that their faculty supervisors had discussed their expectations with them. They reported that their faculty supervisor sexpected that they demonstrated professionalism during their teaching practicum. They all agreed that their faculty supervisors had emphasized that it was important for them to develop a love for teaching.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Exploring issues and concerns faced by the student-teachers during their teaching practicum will enable teacher educators and trainers to manage the practicum program better. Research studies have found that several issues and concerns related to student-teachers' practicum experiences have helped to improve practicum experience among Master students. This study, while ascertaining the findings of previous research studies, highlights issues and concerns faced by student-teachers in the Albanian classroom contexts. It makes inferences that will help review aspects of the teaching practicum curriculum, such as course content, supervision and evaluation.

The study indicated that student teachers were concerned about a series of issues during their practicum experience: instructional practices and management concerns, students' discipline, and class control. Besides, the interactions with their mentor teachers and faculty supervisors, and their expectations of their student teachers during the practicum experience seemed to have affected the efficacy of the practicum experience of the student-teachers. The findings show that they have improved their performance during their teaching practicum. The concerns they expressed were real and they must be addressed by the faculty supervisors, mentor teachers, faculty management, faculty curriculum developers and school management.

Darling-Hammond (2000)³ reported that "teachers who have had more preparation for teaching are more confident and successful with their students than those who have little or none". Hence, it is important that faculty supervisors and lecturers consider seriously the issues related to practicum experiences and provide suggestions for improving this experience in order to prepare the student-teachers for effective teaching.

Teacher educators should communicate honestly with student-teachers with regard to the actualities of educational setting. They should be exposed to the practical realities of the classroom context.

3. Darling-Hammond, L. (2000). How Teachers Education Matters. Journal of Teacher Education, 51, 166-173.

Knowledge, experience and commitment to work should be the main criteria in selecting and assigning mentoring teachers to student-teachers. Only qualified mentoring teachers should be appointed as mentors to the students.

Proper and extended briefing and workshops to be organised for student teachers, teachers, school management and faculty supervisors on the art of effective supervision and mentoring.

More in-depth studies should be carried out to explore the specific concerns faced by student-teachers during the practicum. As the research indicated, the student-teachers were mainly concerned about classroom management and students' discipline problems. They also felt that they should be more prepared and informed of the actual classroom situations and methodological concerns while they are still studying at the university.

REFERENCES

- Darling-Hammond, L. (2000). *How Teachers Education Matters*. Journal of Teacher Education, 51, 166-173.
- Han, T. Y. (2008). *English Teacher Trainees' Voices Describe Their Practicum Experience*. Jurnal Penyelidikan. IPTAR, 120-136.
- Harwell, D. R. & Moore, J. L. (2010). *Issues of Concern Related to Practicum Experiences in Undergraduate Education Programs*. Academic Leadership Journal. Volume 8 Issue 2 Spring 2010.
- Johnston, S. (1993). *Conversations with student teachers – enhancing the dialogue of learning to teach*. Teaching & Teacher Education, 10, 71-82.
- Kyriacou, C. & Stephens, P. (1999). *Student teachers' concerns during teaching practice*. Evaluation & Research in Education, 13, 18-31.
- Loche, S. (1996). *Concerns and perceptions of a Middle School Practicum Program: A Case Study*. Paper Presented at the Annual Meeting of Mid South Educational Research Association.
- Power, R. & Bogo, M. (2002). *Educating field instructors and students to deal with challenges in their teaching relationships*. The Clinical Supervisor, 21, 39-57.
- Renwick, M. (1992). *Windows on Teacher Education: Student Progress Through Colleges of Education: Phase 3, The Third Year*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Robotham, D. (2003). *Learning and Training: Developing the Competent*

learner". Journal of European Industrial Training, Vol.27(9), 473-480

Rubie-Davies, C. M. (2006) *Psychology in the Schools*, Vol. 43(5), *Teacher Expectations And Student Self-Perceptions: Exploring Relationships*

Tong, H. (2005). *Teaching Practicum: Developing the Competent Learner – A Case Study*, Jurnal Akademik.

Stoynoff, S. (1999). *The TESOL practicum: An integrated model in the U.S.* TESOL Quarterly, 33(1), 145- 151.

Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). *Making it their own: preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices*. Journal of Teacher Education, 51(2), 113-121.

MESIMDHËNIA E GJUHËS SE DYTË ME BAZË TRURIN DHE METODA REGGIO EMILIA NE STIMULIMIN E TE MENDUARIN KRITIK

Adriana Fishta-Bejko

Daniela Bregasi

SHKOLLA “FOLEJA E SHQIPONJAVE“

Abstract

The current state of education in Albania is the result of many factors and its analysis can be done by studying some variables that have led to the present results. Such a situation is obvious in the results of the International Student Assessment (PISA) 2018, which are a clear indicator of the ‘long illness’ that has gripped our education system.¹ These results are alarming and speak to our outdated system and philosophy in the field of education. PISA, that measures skills of 15-year-old students (2018) places Albania in 61st place among 79 countries; mathematics 437 out of / 600 points; reading 405/600; science 417/600, 10 points lower than in 2015. Such data do not need comment, but more worrying is the comment of this report which states: “Critical evaluation of various texts... formation of hypotheses,..... development of critical knowledge,..... the ability to analyze concepts, leaves much to be desired.” This comment should become the focus of all discussions for the improvement of our education, in order for the Albanian school to create responsible citizens who are able to think critically through brain-based learning, starting with the early childhood education using Reggio Emilia approach.

Keywords: *system of education, outdated, critical thinking, brain-based learning, early childhood education, Reggio Emilia*

1. (Council of the European Union 2020: 3)

Hyrje

Realiteti dhe nevoja për ri-dimensionimin e mësimdhënies në situatën post-kovid

Në dy vitet e fundit të pandemisë janë shfaqur kudo në botë aspekte të dukshme të mungesës së përgatitjes së mësuesve në kushtet e reja të shekullit XXI dhe të pandemisë. Duhet thënë se gjëndja e jashtëzakonshme nuk është shkaktuar vetëm nga sfidat e pandemisë, por ajo kishte kohë që gradualisht po keqësohej si rezultat i një indiference të qeverive dhe pushtetit lokal përgjegjës për arsimin publik apo edhe nga shpallja e reformave të pamenduara mirëqë "mbinin" për "show" apo në prag të fushatave elektorale.

Organet arsimore që nga Ministria e Arsimit deri tek mësuesi në klasë i kanë kushtuar pak vëmendje përparësive të investimeve të qëndrueshme në arsimin shqiptar si për buxhetin dhe digjitalizimin, ashtu edhe për ndryshimin e mentalitetit të dalë mode që në qendër të mësimdhënies vendos mësuesin dhe jo nxënësin. Po nuk ndryshuam këtë mentalitet dhe të mendojmë që edukimi i nxënësit është parësor dhe "produkti" i pritur nga sistemi arsimor duke filluar që nga nivelet e pakënaqshme të shpenzimeve publike për arsimin, infrastruktura e dobët digjitale e shkollave, përgatitja pamjaftueshme e mësuesve, ulja e numrit të aplikantëve për degën e mësuesisë dhe instrumentet e filozofitë e vjetruara e të papërshtatshme të mësimdhënies, ne do të mbetemi në një rreth vicioz dhe konferenca të tilla do t'u shtohen atyre të mëparshme pa sjellur atë përmirësim që dëshirojmë të shohim në sistemin arsimor në Shqipëri.

Siç u theksua më lart, duhen analizuar shumë variable që kanë sjellë këtë gjendje, por shqetësimi serioz gjithsesi mbetet cilësia e dobët e stafit arsimor që nga qendra deri në bazë, e cila konsiderohet faktor thelbësor për mësimnxënien². Kjo e fundit, e bashkuar me rënien e cilësisë e arsimimit në periudhën e pandemisë dhe e parë në kuadër të një perspektive afatgjatë³ krijon shqetësimin e një rreziku dështimi të arsimimit të një brezi të tërë nxënësish. Në përgjithësi, kriza e Covid-19 nxori në pah dallimet e mëdha brenda segmenteve më të varfra të shoqërisë, segmenti më i pambrojtur i shoqërisë. Në fakt ky segment i fëmijëve tanë (fëmijët e familjeve të varfëra, fëmijë me prindër të divorcuar, romët, jetimët etj.) dhe niveli i arsimimit të tyre duhet të kthehet në një "barometer" të suksesit të sistemit tonë arsimor. Mes të tjerash, kriza epidemiologjike zbuloi gjithashtu se në cilën mënyrë e ardhmja e shoqërisë post-COVID varet nga roli, mendësia dhe cilësia e arsimit. E parë në këtë këndvështrim mund të thuhet se – filozofia dhe niveli i mësimdhënies mund të jetë

2. (OECD 2019: 110).

3. (Gowdard et. Al. 2020: 6),

ndryshues potencial i progresit ekonomik dhe prosperitetit shoqëror në Shqipëri. Përhapja e shpejtë e virusit në dy vitet e fundit ka sfiduar qasjet tradicionale të shkollës, si në procesin e mësimdhënies ashtu edhe atë të mësimnxënies, prandaj është koha të ri-orientojmë fokusin mbi arsimin në dritën e përkeqësimit të pabarazive ekzistuese dhe të boshllëqeve të mësimdhënies dhe mësimnxënies.

Në këtë kontekst, ky punim shkencor synon të eksplorojë sfidat dhe format e zgjidhjeve të tyre duke u përqëndruar veçanërisht në ndryshimet epokale që influencojnë mendësitë didaktike dhe filozofite arsimore në shekullin XXI. Kërkesat e ndryshueshme të ekonomisë digjitale sot na “kërcënojnë” të gjithëve për një arsye të madhe të frikshme- ato që kemi mësuar në shkollë nuk krijojnë më vlerë ekonomike; në fakt ato shkatërrojnë vlerën! Është nevojë jetike të ç’mësojmë atë që kemi mësuar dhe të ri-mësojmë atë që kërkon shekulli XXI. E thënë më thjeshtë - nëse Horace Mann, themeluesi i sistemit arsimor modern në Amerikë, në 1837 e kuptoi që sistemi ekonomik i industrializuar i kohës nuk mund të funksiononte me aftësitë e ofruara për bujqit nga parardhësit të tij në shekullin e XIX, ku detyra e shkollës ishte të përgatiste njerëz për të punuar në ekonominë agrare. Pra, sistemi arsimor duhej të krijonte një njeri të aftë për të konkuruar në sistemin e ri të industrializuar me makinën me avull dhe jo në atë agrar me shatë dhe lopatë, prandaj duhej ndërtuar një sistem i organizuar arsimor që të aftësonte të tillë njerëz. Revolucioni industrial kërkonte që njerëzit të ishin punëtorët e ardhshëm të fabrikës me virtyte si „të përpiktë, të urtë dhe të matur“. Si rezultat edhe sistemi arsimor u ndërtua që nxënësit të ishin të sjellshëm, të mësonin përmendësh, të rrinin urtë, të ndiqnin rregullat dhe mësuesi u kthye në figurën qendrore të shkollës.

Kjo e bëri „edukimin“ shumë më të lehtë, pavarësisht nëse nuk e ndihmonte fare nxënësin si individ dhe nuk e aftësonte atë për të punuar në sistemin e ri të industrializuar apo të zhvillonte trurin. Mungesa e përpikmërisë në kohë, të zbatimi i orarit, diskutimi i urdhërit apo modelit që jepet mësuesi konsideroheshin sakrilegje në shoqërinë industrialiste. Si rezultat, filozofia e edukimit të fëmijëve mbështetej në ndërtimin e këtyre karakteristikave për të krijuar shprehi rutinë që duhej të ndiqeshin me përpikmeri. Pra, shkolla duhej të krijonte “zakone” dhe zakoni është një lloj kablli, thurim një fije të tij çdo ditë dhe më në fund nuk mund ta këpusim. Kësisoj, metoda e mësimdhënies ishte grupimi i studentëve në klasa, në vend që t’i trajtonin ata si individë. Kështu detyra e shkollës ishte t’i përgatisnin nxënësit për të punuar me përpikmëri në botën e re të makinerive dhe mullinjve, avullit dhe qymyrit. Si rezultat, shkollat përqëndroheshin në respektimin e autoritetit; në përpikmërinë; në matjet e sakta; në shkrim-leximin bazë; dhe në aritmetikën bazë.

Në kohët tona gjërat kanë ndryshuar përsëri, kemi kaluar nga makina me avull tek energjia me panela diellor dhe makinat digjitale. Ju dhe unë nuk jetojmë në botën e Horace Mann, as në botën e gjyshërve tanë. Për shkollën periudha 150-vjeçare nga vitet 1830 deri në vitet 1980 ishte statike në një mënyrë të rëndësishme: vlera e mendësisë „mjaft të mirë“ ishte e mjaftueshme. Tani gjërat janë ndryshe. Jo vetëm sepse diçka e re po ndodh, por sepse të njëjtat gjëra në epokën e kibernetikës ndodhin shumë më shpejt. Kalimi nga bujqësia në industrializim zgjati më shumë se njëqind vjet. Por ne sot nuk e kemi atë luksin që të presim më shumë se 5 breza. Bota sot tronditet nën tendencat përshpejtuese të risive teknologjike, sofistikimit financiar, shpërbërjes politike dhe “merimanges” botërore sociale- social media. Rezultati?

Pjesërisht sistemi i Horace Mann-it tani po dështon dhe koha kërkon që shkolla të përgatisë nxënës që MENDOJNE, kështu ndryshon edhe roli i mësuesit. Por realiteti tregon se mësuesit akoma po trajnohen me të njëjtat mendësi të sistemit industrial që ka ekzistuar për afro 200 vjet; por sot, n'a kërkohet të përgatisim qytetarë që do të jetojnë në një ekonomi digjitale që nuk ka nevojë për aftësi të vjetruara. Pra edhe mësimdhënia jonë duhet të ndryshojë duke u përqëndruar tek shpirti krijues dhe entuziazmi i fëmijëve, i cili i përgatit të mendojnë dhe të analizojnë koncepte. Kjo është arsyeja pse thamë më herët se zakonet që marrim në shkollë mund të shkatërrojnë vlerën, jo ta krijojnë atë! Çfarë mund dhe duhet bërë? Duhet të heqim dorë nga shumë filozofi dhe praktika të mësuara dhe të përqafojmë filozofi të reja mësimdhënjë që i përshtaten tagrit të arsimit për shekullin XXI. Sot ne propozojmë dy prej tyre, të cilat plotësojnë njëra-tjetrën dhe po përdoren me shumë sukses në Kanada: të mësuarin me bazë trurin dhe modelin e Reggio Emilia.

Ndikimi dhe rëndësia e mësimdhënies me qendër të gjithë trurin, jo vetëm kujtesën

Për mendimin tonë, hallka më e dobët, e cila kërkon ndërhyrje urgjente, është zgjedhja dhe përgatitja e mësueve dhe roli i tyre në zbatimin e filozofive të reja të mësimdhënies me bazë trurin. Mësuesi është figura rreth të cilit rrotullohet dija, mënyra sesi ai/ajo e përçon këtë dije dhe komunikimi me nxënësit, me prindërit, me komunitetin e shkollës dhe komunitetin e mësuesve është i një rëndësie jetike. Ai/ajo është dhe duhet të jetë modeli i frymëzimit të nxënësve dhe drejtuesi që i udhëheq ata drejt rrugës së vështirë të dijës, por edhe drejt njohjes së botës dhe vlerave të qytetarisë. Psikologjia si shkencë nuk njeh nxënës të paaftë, por një mësues të zot ose të pazot, që kanë aftësitë t'i bëjnë nxënësit e tyre të zotërojnë aftësi dhe dijet e duhura ose jo.

Shqiperia e ka mundësinë enjë reforme të menduari për epokën digjitale pasi, sipas raportit të UNESCO-s sot: “Mosha mesatare e mësuesve në Shqipëri është më e ulët se mesatarja në vendet e OECD-së.” Mësuesia duhet të kthehet në një profesion tërheqës për rininë dhe fakultetet e mësuesisë të prodhojnë cilësi dhe jo sasi mësuesish. Është interesante se programet e mësuesisë përgatisin më shumë mësues sesa janë nevojat e sistemit arsimor, ndërsa, njëkohësisht mbeten pozicione të paplotësuara në lëndët kyçe në zona të largëta. Trajtimi i këtyre problemeve e kalon diapazonin e kësaj konference, por është detyrë urgjente e qeverisë që Shqipëria të analizojë procedurat e emërimit të mësuesve, të intensifikojë përpjekjet për rekrutimin e mësuesve të kualifikuar për plotësimin e vendeve bosh dhe në zonat që ka mungesa dhe të krijojë rrugë më të zhdërvjellta për të rritur interesin në zgjedhjen e mësuesise si profesion. Studimet ndërkombëtare kanë treguar se cilësia e mësuesve dhe mësimdhënia e tyre janë faktorët më të rëndësishëm për arritjet e nxënësit. Ndërsa dikur mësimdhënia ishte një profesion shumë i respektuar në Shqipëri, statusi i saj tashmë ka rënë në vitet e fundit dhe si rezultat, ka më pak aplikantë cilësorë që shkojnë në këtë profesion. Thithja e mësuesve të kualifikuar në profesion është kështu një fushë kyçe e reformës së domosdoshme në Shqipëri.

Ka shume përvoja në botë që mund të ndiqen me sukses në këtë drejtim. Qeveria duhet të ketë prioritet rritjen e buxhetit të arsimit dhe ri-dimensionimin e mësuesit, në status, në politika të dedikuara, në investime, në kualifikime dhe në vlerësime në paga dhe në motivime të tjera. Mësuesi dhe mësuesia është më shumë se profesion; ai është një mision për të pasur një arsim cilësor, me baza të sigurta dhe me ndikim të qartë social. Për të dhënë rëndësinë dhe vlerësimin që i kanë bërë arsimit udhëheqës të ndryshëm, po japin dy shembuj. E pyetën kryeministrin japonez se si arriti Japonia përparimin teknologjik. Ai u përgjigj “Mësuesit i dhamë pagën e ministrit; imunitetin e diplomatit, dhe autoritetin e perandorit. Kurse Barak Obama iu përgjigj një komenti se buxheti për arsimin është tepër i madh “ Nëse mendoni se arsimi na kushton shumë, prisni dhe shikoni sa shumë do të na kushtojë injoranca”.

Sot, mësimdhënia mbështet në filozofinë se i mësuar i bazuar në tru është një paradigmë e cila trajton të nxënit dhe rezultatet e të nxënit nga pikëpamja e trurit të njeriut. Ajo përfshin strategji specifike, të cilat janë të bazuara në mënyrën se si funksionon **vëmendja njerëzore, kujtesa, motivimi dhe përvetësimi konceptual i njohurive**, të gjitha si funksione të trurit njerëzor. Në këtë këndvështrim, në nivelin e tyre më themelor, mësimdhënia dhe të nxënit janë dukuri neurologjike që lindin nga ndryshimet fizike në qelizat e trurit. Nocioni se të mësuarit dhe kujtesa janë

procese neurobiologjike është relativisht i ri, që daton vetëm në shekullin e XVIII-të. Edhe sot, jo të gjithë pajtohen se "të mësuarit ndodh nëpërmjet modifikimit të lidhjeve nervore të trurit" por studimet shkencore të neuroplasticitetit e vërtetojnë këtë pa asnjë ekuivok dhe konsensusi i neurobiologëve është se këto ndryshime janë të nevojshme dhe të mjaftueshme për formimin e kujtesës afatgjatë në tru, pra krijimi i dijes jo i mësuarit përmëndësh.

Si lidhet plasticiteti sinaptik me mësimin dhe kujtesën?

Studiuesit kanë treguar vazhdimisht se lidhjet nervore në shumë pjesë të ndryshme të trurit mund të ndryshojnë dhe se ky plasticitet sinaptik shoqërohet dhe çon në të mësuarit dhe formimin e kujtesës afatgjatë. Për shembull, neuropsikologët kanë zbuluar se stërvitja e minjve në një detyrë të re motorike shkaktoi një rritje të sinapseve të reja shumë shpejt, brenda një ore, në korteksin motorik, një pjesë e trurit e dedikuar për lëvizjet e planifikuara. Çfarë është neuroplasticiteti? Është të kuptuarit se përvojat e jetuara, të prekura, të analizuara janë në gjendje të ndryshojnë trurin tonë dhe se struktura dhe kapaciteti i trurit tonë nuk janë fikse por janë në rritje konstante. Neuroplasticiteti ofron perspektivën e mënyrave të reja për të përmirësuar mësimin, rehabilitimin fizik, sëmundjet mendore apo varësinë ndaj drogës, nëqoftëse përdorim të gjitha vatrat e nxënies në tru, jo vetëm kujtesën. Pra, nuk ka nxënës të paaftë për të mësuar pasi lloji i mësimdhënies që së pari "zbulon" aftësitë e trurit të individit dhe pastaj krijon përvoja të të mësuarit mbi atë bazë është gjithmonë i sukseshëm.

Si mund të ndikojnë teknikat mësimore në neurobiologjinë e trurit të nxënësve?

Të mësuarit me bazë trurin është çelësi i zhvillimit nga momenti i lindjes dhe përgjatë gjithë rrugëtimit të jetës së individit. Proçesi i të mësuarit nuk është një metodë e thjeshtë. Aftësia individuale për të mësuar është një proçes kompleks dhe ndikohet direkt nga aktiviteti i qelizave të trurit dhe rrugëtimi që ato marrin gjatë këtij proçesi. Të mësosh do të thotë të "magazinosh" informacion në kujtesën afatgjatë. Dhe zhvillimi i kujtesës varet nga arkitektura e rrjetit të qelizave nervore dhe nga aftësia e plasticitetit synaptik, struktura qelizore, plasticiteti i trurit, aftësia për të integruar informacione nga mjedisi dhe vet-rregullimi i veprimtarisë së qelizave nervore në përputhje me rrethanat. Proçesi i të mësuarit përgjatë kësaj periudhe është i rëndësishëm jo vetëm për zhvillimi e trurit por edhe sepse përkon me proçesin e "krasitjes" apo shkurtimi sinaptik që mendohet se heq lidhjet e

panevojshme sinaptike të aktiviteti të qelizave nervore.

Megjithëse ky process fillon në fëmijëri në zhvillimin e trurit, përgjatë fazës së shkollimit dhe në sajë të llojit të mësimdhënjes, lidhjet e reja të dendriteve formohen dhe disa lidhje egzistuese eliminohen në bazë të përvojave, interesit apo përdorimit të dijeve nga nxënësi. E thënë thjeshtë, dijet duhet të përdoren sepse “në qoftë se nuk i përdor, i humb”, vetë truri i “krasit” ato dije që nuk përdoren. Pra truri gjatë procesit të zhvillimit ka veti të mbajë, përzgjedhë, por edhe të humbë informacion që merr vazhdimisht gjatë të mësuarit apo përvojës së përditshme. Si rezultat, që një mësues të jetë i sukseshëm është e domosdoshme që ai/ajo të kuptojë dhe të respektojë mënyrat se si truri i nxënësit e pranon apo e refuzon informacionin që i jepet. Për më tepër, duhet kuptuar që çdo qenie njerëzore ka lidhje të ndryshme të dendriteve në tru dhe, për pasojë e përpunon dhe e përvehtëson informacionin në mënyra të ndryshme. Për këtë është e domosdoshme të njihen mënyrat se si funksionojnë inteligjencat shumëfishe, të zbuluara nga Dr. Howard Gardner.

Dr. Gardner është një nga teoricienët modernë dhe shpikësi i Inteligjencave të Shumëfishtatë cilat së bashku me mjedisin si mësues i tretë janë dy nga shtyllat kryesore të filozofisë edukative të modelit Reggio Emilia filozofia e 100 gjuhëve. Në librin e tij “Korniza e Mendjes” Gardener thekson se çdo individ mund të zotërojë të gjitha format e ndryshme të inteligjencës deri në një farë mase, por se gjithmonë ekziston një formë dominuese, ose parësore intelligence tek çdo individ. Gardner i dha secilës prej formave të ndryshme të inteligjencës një rëndësi të barabartë dhe ai propozoi që veprimtaritë didaktike në klasë duhet të adresojnë secilën inteligjencë në mënyrë që secili nxënës të **gjej vehten** në orën e mësimit.

Kjo do të thotë që profesionistët duhet t’i kushtojnë vëmendje të veçantë organizimit të hapësirës, marrëdhënieve; estetikës; promovimit të zgjedhjeve dhe vendimeve për mënyrën e realizimit të projekteve; dhe partneritetet mes fëmijëve, të rriturve dhe familjeve. Gardeneri sugjeronte që nëse mësuesit do të individualizonin mësimdhënien, kjo do e bënte mësimnxënien më frytdhënëse. Pra, nëse ne e përçojmë materialin e rëndësishëm mësimor nëpërmjet mënyrave të ndryshme duke e përshtatur me inteligjencat e shumëfishta të secilit fëmijë si për shembull nëpërmjet historive, imitimit (role play) apo artit, ne mund të arrijmë tek nxënësi në mënyra të ndryshme e të kemi rezultatin e dëshiruar.

Metoda Reggio Emilia

Qasja Reggio Emilia është një filozofi dhe pedagogji edukative e fokusuar në arsimin parashkollor dhe atë fillor. Kjo qasje është një kurrikulë e vetë-drejtuar me

në qendër nxënësin dhe mbështetet në filozofinë konstruktiviste që përdor mësimin e vetëdrejtuar dhe eksperimental në mjedise të drejtuara nga marrëdhëniet në mes të nxënësit dhe përvojës që ai përjeton. Programi bazohet në parimet e respektit, përgjegjësisë dhe komunitetit dhe nxënja ndodh përmes eksplorimit, zbulimit dhe lojës.

Është shumë e rëndësishme që mësuesi të krijojë mjedis dhe atmosferë në klasën ku nxënësit do të ndihen të lirshëm ta shprehin mendimin e tyre, të besojnë në vetvete, t'i besojnë mësuesit dhe shokëve të tyre, të shfrytëzojnë metoda të ndryshme me anë të të cilave, mësuesi do t'u përcjellë nxënësve ndjenjën që t'i respektojnë të tjerët dhe të bëhen të suksesshëm. Mësuesi, si udhëheqës "i padukshëm" dhe menaxher i informacionit të dhënë, i nxit nxënësit dhe u ofron burime dhe mundësi më të ndryshme për të nxënë. Mësuesi duhet t'i ndjekë prirjet e reja në interesat e nxënësve dhe të krijojë ndryshimet e duhura në orën e mësimin. Fëmijët mësojnë më mirë kur u jepet mundësia për të zbuluar dhe ndërvepruar me një ambjent në një mënyrë konstruktive sipas ritmit të tyre.

Në këtë qasje, mjedisi është "mësuesi i tretë" që e mëson fëmijën, patjetër me mësuesin si një bashkë-krijues, bashkë-eksplorues dhe bashkë-studiuues. Qasja Reggio Emilia ka në qendër konceptin "100 gjuhët e fëmijës" duke na bërë të kuptojmë që fëmijët kanë shumë mënyra, për të shprehur veten, eksploruar apo krijuar. Mësuesi ndodhet aty që në fillimet e mësimin që ta orientojë fëmijën, apo të bëjë pyetje për të nxitur tek ai mendimin kritik. Si fillim, duhet të kemi parasysh që fëmija ka të drejtën e tij për të qenë pjesëmarrës aktiv në të nxënin e tij, për të patur një marrëdhënie të këndshme, reciproke me mësuesin.

Mësimi është një proces aktiv, dhe jo një transmetim i njohurive të parapaketuara, pra fëmija ka 100 gjuhë që do të thotë ka 100 mënyra për të shprehur vetveten. Në filozofinë e Reggio Emilia, mësimdhënia vjen nga tre burime: **Mësuesi, fëmija dhe mjedisi**. Në këtë filozofi mësuesi vlerëson aktivitetet e zgjedhura nga vetë fëmijët si dhe sfidon e provokon ide me pyetje me fund të hapur dhe e lejon fëmijën të bëjë gabimet e veta dhe të mësojë prej tyre. Mësuesi vëzhgon dhe gjykon momentet e duhura për të ndërhyrë. Në filozofinë Reggio Emilia shkolla është një ambjent i ngrohtë, mikpritës, edukues, frymëzues dhe ku fëmijët ndjehen si në shtëpi. Shkolla është një vend ku takohemi dhe lidhemi, ndërveprojmë dhe dialogojmë.

Reggio Emilia është një qasje e nisur me shumë dashuri nga Loris Malaguzzi, i cili ndihmoi komunitetin e tij me ngritjen e një kopshti ku vetë prindërit ishin bashkëthemelues dhe ideues të asaj filozofie. Filozofia e Malaguzzit ishte sa e

thjeshtë po aq domethënëse për të bërë revolucion në edukimin e fëmijëve. Ai thekson:

“Qëllimi ynë është të ndërtojmë një shkollë të dashur, ku fëmijët, mësuesit dhe nxënësit të ndjehen si në shtëpinë e tyre. Dhe një shkollë e tillë kërkon mendim dhe planifikim të kujdesshëm sa i përket procedurave, motivimit dhe interesave. Duhet që të gjenden mënyra për të patur harmoni mes këtyre tre kategorive (prind-mësues-fëmijë) që të intensifikohen marrëdhëniet” Po flasim për një qasje edukative ku e shikon fëmijën si një individ me potencial të plotë dhe kompetent. Mësuesi i fëmijërisë së hershme nuk është më transmetuesi por krijuesi i marrëdhënieve, dhe jo vetëm i marrëdhënieve mes njerëzve, por edhe mes materiales dhe mjedisit. Pra mësuesit duhet ta shohin vehten si kërkues, në gjëndje të mendojnë dhe të krijojnë një kurikulum të vërtetë, kurikulum i prodhuar nga të gjithë fëmijët. Për shenbull, nëse do luajmë një pjesë teatrale, mësuesi është rregjisori, dikush që i paramendon veprimet, mësuesi mund të jetë edhe vetë protagonisti. Mësuesi duhet t’i harrojë rreshtat që kishte mësuar më parë dhe të shpikë të reja në vend të atyre që kishte harruar. Mësuesi është edhe dizenjuesi, skenaristi i cili duhet të krijojë mjedisin ku do të ndodhin aktivitetet. Mësuesi do të jetë edhe spektatori i cili do të duartrokasë. Mësuesi te Reggio Emilia ka shumë role dhe duhet të jetë në shumë vende, të bëjë shumë gjëra të ndryshme dhe të përdorë: “gjuhë” të ndryshme.

Ku qëndrojnë lidhjet në mes të mësimit me bazë trurin, inteligjencave shumëfishe dhe metodës Reggio Emilia?

Imagjinoni një skenar ku mësuesi i kërkon nxënësit të shohë dicka në mikroskop, por nuk i jep asnjë të dhënë apo drejtim. Sipas metodave të shkollës tradicionale, nxënësi duhet të gjejë përgjigjen e saktë dhe natyrshëm do të pyesë: “Po mirë, cila është kërkesa e ushtrimit?”. Ky lloj i të menduarit linear, ku mësuesi pyet dhe nxënësi duhet të gjejë përgjigjen e saktë ka funksionuar mire në shekullin e XX (revolucionin industrial- saktësi, përpikmëri, zbatim rregullash etj.), por nuk i përshtatet shekullit XXI ku gjërat janë në ndryshim konstant dhe kërkojnë aftësi të tjera duke përfshirë edhe mënyrat e komunikimit, punën në ekip, të menduarin kritik, etj. Me fjalë të tjera, ai nxënësi me mikroskop, nuk kërkon më “përgjigjen e saktë”. Por pyet “po sikur?”, dhe kjo mësohet përmes ndërveprimit shoqëror me të tjerët duke përfshirë edhe mësuesin, dhe përvojës aktive. Mësuesit synojnë tua pasurojnë sa më shumë inventarin e këtyre shprehive nxënësve të tyre.

Pra, paradigma e burimit të informacionit kalon nga mësuesi tek nxënësi, i cili luan një rol aktiv në procesin e nxënjes nëpërmjet kontributeve për njohuritë e

zbuluara, krijimit të pyetjeve, zhvillimit të imagjinatës etj. Temat janë interesante dhe shpesh zbërthimi i tyre zëgjat më shumë në kohë, por sasia e njohurive të fituara në këtë mënyrë i tejkalon dukshëm njohuritë e fituara me metodat tradicionale. Të gjitha këto ndikojnë pozitivisht në zhvillimin e trurit, pasi edhe pse fëmija lind me pjesën më të madhe të neuroneve në tru, ajo që mungon është se neuronet nuk janë të lidhura me sinapse. Në fakt, pjesa më e madhe e sinapseve formohen në fëmijëri, por sinapset/dendritet që lidhin vatrën e dijes krijohen në procesin mësimor.

Në librin e tij "Arti i Ndryshimit të Trurit", mësojmë se "i mësuari është një aktivitet fizik" dhe se për të arritur të mësuarin e mirëfilltë duhet të sigurojmë bashkëveprimin e të katër zonave të neo-korteksit: korteksin shqisor, korteksin integruar të përkohshëm, atë frontal dhe korteksin motor. Këto katër zona kanë detyrë të prodhojnë përvojat, reflektimin, abstraksionin dhe testimin e dijeve të marra. Kjo është detyra e shkollës – ndërveprimi i këtyre 4 kortekseve nëpërmjet krijimit të dendriteve lidhëse të të gjitha vatrave të nxënjes. Këtë kërkon të arrijë Reggio Emilia, e cila nuk mund të përdoret e vetme, por në kombinim me fokusin për të mësuar leximin, shkrimin, matematikën etj. Kjo është vetëm një nga metodat që i ndihmon nxënësit të mendojnë në mënyrë kritike dhe të kërkojnë edhe më thellë për të zbuluar të "fshehtat" e botës dhe të dijes. Në mbështetemi në hipotezën se qëllimi i arsimit është për të krijuar brazda të thella në trurin e nxënësit të cilat duke u lidhur me brazda të tjera krijojnë dendrite të reja që e dërgojnë informacionin në kujtesën afatgjatë. Në çdo moment kur njeriu bën, ndjen apo mendon diçka, ai forcon këto brazda në tru dhe po të vazhdojmë t'i forcojmë këto brazda krijohen zakonet dhe truri ynë funksionon më mirë.

Së fundi, pasi qeveria të ndjekë shembullin e Japonisë dhe mësuesit nga ana e tyre t'i përkushtohen profesionalizmit, pasi është DETYRË e mësuesëve të kualifikohen dhe të jenë përgjegjës kryesor të përgatitjes profesionale dhe shkencore për të edukuar të ardhmen e kombit – FËMIJËT, do të na kthehet ajo FISNIKËRI profesionale që në disa raste ka humbur tek mësuesit në vendin tonë. Jo çdo gjë varet nga ne. Por le të fillojmë me ato që varen nga ne - që tek paraqitja fizike korrekte e çdo mësuesi dhe deri tek përgjegjësia profesionale për mësimdhënie të zhdërvjelltë me NXENESIN, duke i dhënë atij vendin qëndror në binomin mësimnxënje - mësimdhënie.

Bibliografia

- Allen D, Tanner KD. (2003) Approaches to cell biology teaching: learning content in context- problem-based learning. *Cell Biol Educ.*; f. 2:73–81.
- Bartel, M. (2014) Teaching Creativity. Retrieved (2021) from <https://people.goshen.edu/~marvinpb/arted/tc.html>
- Bennet, T. (2001). Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Research and Practice*, 3 (1)
- Cutcher, A. (2013). Art Spoken Here: Reggio Emilia for the big kids. *International Journal of Art & Design Education*, 32, f. 318-330.
- Dietze B., & Kashin D. (2014). Empowering Pedagogy for Early Childhood Education, Retrieved (2021) from <https://bookshelf.vitalsource.com/#/books/9780134568751/>
- Fiore, A., & Scuola, L. (1991). The Reggio Emilia Approach to Early Childhood. Retrieved (2021) from http://tykesntotsdaycare.weebly.com/uploads/5/3/9/7/53974635/the_reggio_emilia_approach_to_early_childhood.pdf
- Howard Gardner's Official Authoritative Site of Multiple Intelligences retrieved from <https://www.multipleintelligencesoasis.org/the-components-of-mi>
- Howard-Jones PA. Neuroscience and education: myths and messages. (2014) *Nat Rev Neurosci.*; f. 817–824.
- Kim, B. S., & Darling, L. F. (2009). Monet, Malaguzzi, and the Constructive conversations of Preschoolers in a Reggio-inspired classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), f. 137– 145.
- Nesbit JC, Adesope OO. (2006) Learning with concept and knowledge maps: a meta-analysis. *Rev Educ Res.*; f. 413–448.
- PISA /OECD results (2018) retrieved on November 29, 2021 <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ALB&treshold=10&topic=PI>
- Yang G, Pan F, Gan W-B. (2009) Stably maintained dendritic spines are associated with lifelong memories. *Nature*. f. 920–924.

ZHVILLIMI I AFTËSISË NDËRKULTURORE GJATË MËSIMDHËNIES NË DISTANCË: RASTI I STUDENTEVE TË GJUHËS FRËNGE DHE TË GJUHËS SPANJOLLE TË UNIVERSITETIT TË TIRANËS

AIDA MYRTO

ELONA TORO

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Universiteti i Tiranës

Abstract

Learning foreign languages should have as an objective, in addition to the acquisition of language skills and the acquisition of cultural skills, the skills of dialogue, the skills to live together in a multicultural and multilingual society. Information and Communication Technologies should be used in foreign language learning to promote cultural diversity and encourage dialogue between cultures as well as respect for identities. Starting from the situation created by the Covid 19 pandemic in the educational system, this article aims to bring a reflection on how we can develop intercultural competence in foreign languages, in a distance learning environment. In this perspective, we have tried to establish a link between distance learning and the acquisition of intercultural skills using information and communication technologies. In this article we will also present the results of the work we have carried out with students of the French language and the Spanish language on the development of an intercultural project in a foreign language, carried out at a distance, using ICT resources and tools.

Keywords: ICT, motivation, intercultural communication, FLE, ELE

Hyrje

"Pra, kush jam unë? Unë jam unë, kaq: unë jam shuma e të gjitha përkatësive të mia të cilat do t'i di vetëm në momentin e vdekjes, pasi progres do të thotë të futesh në

një grup të ri: grupi i atyre që flasin turqisht, nëse do ta mësoj këtë gjuhë, grupi i atyre që dinë të rregullojnë një motocikletë, apo që dinë të ziejnë një vezë, etj.”¹

Të ngatërrosh identitetin dhe përkatësinë kulturore të individëve mund të jetë e rrezikshme sipas Serres pasi kjo mund të çojë në racizëm.

Për këtë arsye zhvillimi i aftësisë ndërkulturore të nxënësve synon të zhvillojë një dialog midis individëve që kanë identitete kulturore të ndryshme si dhe ndërveprimet midis këtyre njerëzve, duke u nisur nga ndryshimet që ata kanë si qenie njerëzore me identitete të shumëfishta dhe në të njëjtën kohë, respektimi i personalitetit individual të çdo personi.

Kjo aftësi ka si qëllim të nxisë promovimin e diversitetit kulturor duke zhvilluar një dialog midis kulturave dhe duke respektuar identitetet.²

Sipas Corbeet³, kompetenca ndërkulturore përshkruan marrëdhënien midis dy kulturave, duke qëndruar larg centralizimit dhe duke i drejtuar “tentakulat” e veta jashtë vetes për të krijuar një ambient të hapur, dialogues dhe pse jo kreativ. Ndërsa sipas Miquel dhe Sans ndërkulturaliteti është një distancim nga kultura me shkronja të mëdha, e cila i referohet ngjarjeve, personazheve, historisë, veprave letrare, etj.⁴

Nga ana tjetër, nxënia e gjuhëve të huaja është një eksperiencë fizike dhe emotive shumë e fortë përse i përket marrëdhënies dhe kontaktit me tjetrin pasi ne mësojmë të përdorim tinguj dhe fjalë të cilat nuk janë brenda nesh, por i gjejmë në një mjedis të jashtëm.

Mësimi i gjuhëve të huaja është një vend kontaktesh të rëndësishme me shoqëritë bashkëkohore, por gjithashtu mësimi i tyre lidhet me një projekt të rëndësishëm personal për shembull projekti i një jete në një vend tjetër, ëndrra për një jetë tjetër, motivim për tu integruar në një vend tjetër, gjithashtu ajo mund të sjellë një denigrim apo vlerësim të mënyrës së jetesës së individit që mëson gjuhën.⁵

Edhe pse nuk ka qenë e vështirë të binden mësuesit e gjuhëve që është e rëndësishme t’u mësosh nxënësve gjuhën dhe kulturën si një e tërë, përgjatë viteve të shkuara, madje edhe në ditët e sotme, kultura nuk është mjaftueshëm pjesë e mësimdhënies.⁶

1. SERRES M. (2009), *Liberation*, 19 nëntor 2009, Paris

2. KËSHILLI I EVROPËS. (2002), *Zhvillimi i dimensionit ndërkulturor në mësimdhënien e gjuhëve*, Strasburg

3. CORBETT J. (2003), *An intercultural Approach to English Language Teaching*, në «Volumen 7 de Languages for intercultural communication and education», Multilingual Matters, Clevedon.

4. MIQUEL L. & SANS N. (2004), *El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua*, në «Revista digital RedELE»

5. BEACCO J-C. (2013), *Spécifier la contribution des langues à l’éducation interculturelle Les enseignements du CECR*, Conseil de l’Europe, Strasbourg

6. BYRAM M. NICHOLAS A. STEVENSON D. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practise*, Multilingual Matters, Clevedon,

Zhvillimi i një "personaliteti ndërkulturor" i formuar njëherësh nga sjelljet dhe ndërgjegjësimi i vazhdueshëm për gjuhën e huaj është padiskutim një objektiv i rëndësishëm edukativ.⁷

Gjatë orës së mësimi të gjuhës së huaj, nxënësit nuk duhet të mësojnë vetëm fjali gramatikisht korrekte por edhe duhet të dine "çfarë duhet të thonë dhe kur".⁸

Klasa na jep mundësinë të kemi një shkëmbim ndërkulturor me të tjerët brënda klasës. Zhvillimi i kësaj aftësie realizohet në klasë si në një kontekst të mësimi në prezencë ashtu edhe në kontekstin e mësimdhënies në distancë, por edhe jashtë sistemit edukativ. Në kuadrin e klasës apo edhe të mësimdhënies në distancë, mësuesi zhvillon aktivitete sipas kompetencave të të kuptuarit dhe të shprehurit me shkrim ose me gojë duke përdorur kanale të ndryshme komunikimi (ilustrime dhe shkëmbime materiale audio, video, imazhe nga interneti apo burime specifike për mësimdhënien *online* që ndihmojnë mësimdhënien dhe mësimnxënien).

Aktivitetet në rastin e mësimi në distancë mund të jenë nga më të ndryshmet, ku mësuesi përdor ambientin dhe sendet që i gjenden pranë studentëve për të përfutur dhe përforcuar fjalorin ose struktura të tjera gjuhësore apo kulturore kryesisht në nivelet fillestare: zhvillimi i një recete gatimi online (nga njeri prej nxënësve ose vetë mësuesi), ilustrim i enëve të kuzhinës, apo i veshjeve dimërore dhe atyre verore, etj. Në kuadër të mësimdhënies mund të realizohen takime reale ose virtuale ndërkulturore : shkëmbime shkollore, kontakte nëpërmjet internetit, projekte në një mjedis lokal ose ndërkombëtar.

Përdorimi i teknologjive të informacionit dhe të komunikimit në ditët e sotme e ka kthyer kompetencën ndërkulturore në një aftësi shumë të rëndësishme duke na imponuar edhe zhvillimin e "kulturës digjitale".⁹

UNESCO prej shumë vitesh promovon përdorimin e teknologjive në mësimdhënie në mënyrë që të ndihmohen nxënësit të zhvillojnë aftësitë TIK. Sipas UNESCO-s TIK-u është një mjet pedagogjik me objektiv të dyfishtë, ai përmirëson shërbimin e ofruar nga sistemi arsimor duke krijuar në klasë një mjedis autentik të përdorimit të gjuhës si dhe rrit motivimin tek nxënësit pasi ata kanë mundësi ta përdorin gjuhën në një kontekst real.¹⁰

Nga ana tjetër përdorimi i TIK-ut në mësimdhënien e gjuhëve të huaja zhvillon aktivitete interaktive duke krijuar një jetë sociale, gjë e cila ndihmon në promovimin e diversitetit duke i sjellë njerëzit më afër njëri-tjetrit, si psh.: Interneti

7. COUNCIL OF EUROPE. (2000), *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg.

8. CANALE M. & SWAIN M. Theoretical (1980) *Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing* në "Applied Linguistics", 1980

9. LE DEUFF O.(2006) *La formation aux cultures numériques*, FYP Editions, Limoges

10. UNESCO: <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/core-concepts>

është një vend tipik ku mund të shprehen identitete të ndryshme kulturore, ku mund të njohësh dhe të komunikosh me të tjerët duke zhvilluar lidhje shoqërore.

Më poshtë do të shikojmë në mënyrë më specifike sesi Interneti mund të jetë një mjet informimi, komunikimi dhe bashkëpunimi.

• TIK si mjet informimi, njohjeje dhe dije

Sipas Thierry Lancien¹¹ dokumentat multimodalë që gjejmë në Internet paraqesin karakteristika interesante : shumëllojshmëri informacioni autentik, informacion gjuhësor duke na vënë në dispozicion dokumenta të gjinive dhe formave të ndryshme (audio, video, tekste letrare, pragmatike, informative, argumentative etj.), informacion kulturor duke na bërë të mundur aksesin në faqe të ndryshme të muzeumeve, ekspozitave, bibliotekave, mediave, etj., dhe informacion praktik, si për shembull, faqe të rezervimit të hoteleve, të dyqaneve online, të restoranteve apo të informacionit praktik turistik (*Booking, Amazon, TripAdvisor*, etj.).

Interneti na amundëson gjithashtu një larmishmëri fushash si : jeta e përditëshme, politika, kultura, veprimtaritë kohës së lirë, etj. Përveç siteve tematike mund të përmendim këtu edhe anuarët e kërkimit të cilat paraqesin një shumëllojshmëri temash kërkimi (anuari i bibliotekës kombëtare të Francës apo Spanjës).

Falë këtyre informacioneve mësuesit kanë mundësi të zhvillojnë aktivitete tematike si për shembull mbi artet plastike, letërsinë, spektaklet, turzimi etj. Ata mund të kryejnë kërkime të diversifikuara dhe mund të punojnë gjithashtu me aftësi transversale si për shembull : komunikimi, kërkimi apo dokumentimi.

Dokumentat audiovizualë dhe multimodalë përdoren sot gjerësisht në mësimdhënien dhe mësimnxënien e gjuhëve të huaja pasi ato paraqesin një potencial shumë të rëndësishëm në nxënie që lidhet pikërisht me varietetin e gjinive, materialeve mbështetëse dhe të ligjërimeve të cilat na vihen në dispozicion në Internet.

Pra, informacionet dhe dokumentat që na vihen në dispozicion nga Interneti duke qenë se i përkasin gjinive dhe tematikave të ndryshme, nxisin motivimin e nxënësve dhe diversifikojnë qasjet e tyre kulturore.

Imazhet lëvizëse të dokumentave audiovizualë janë shumë më të pasura me informacion social-kulturor sesa imazhet e palëvizshme, ato na japin mundësinë të njohim edhe elemente të kontekstit nëpërmjet mjeteve jo verbale.

Dokumentat multimodalë sjellin një kombinim të ri midis imazhit, tingullit dhe tekstit duke kërkuar edhe ndërhyrjen e nxënësit për të krijuar dokumenta

11. LANCIEN TH. (2004), “*De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*”, Hachette FLE, Paris

interaktivë. Teksti gjithashtu ka një dimension të ri në Internet falë funksionalitetit të hipertekstit i cili bën të mundur një dimension të ri leximi që nxit gjithashtu motivimin tek nxënësi.

Këto dokumenta karakterizohen edhe nga një shumëllojshmëri ligjërimi oral : dialogje filmash, debate, komente, reportazhe etj., apo i shkruar : tekste gazetash, tekste shkencore, funksionale, publicitare etj., çka i jep nxënësit mundësinë të njihet me regjistra të ndryshëm gjuhësorë, varietete të ndryshme gjuhësore dhe jo vetëm të vendit ku flitet gjuha, si Franca apo Spanja, por edhe të vendeve të ndryshme frankofone apo spanjishtfolëse.¹²

• TIK si mjet komunikimi

Sot falë mjeteve të shumëllojshme të komunikimit që na ofron Interneti (emaili, forumi, chat-i, komentet, lisat e diskutimeve, videokonferenca, blogje, rrjete sociale etj.) mund të zhvillojmë në klasë edhe të shprehurim me shkrim ose me gojë duke patur si objektiv një shkëmbim real me një folës të gjuhës së huaj. Këto mjete komunikimi mund t'i klasifikojmë duke u bazuar në disa kriterë në mënyrë që të nxjerrim në pah anët e tyre pozitive dhe negative me qëllim që të zgjedhim ato më të përshtatshmet sipas objektivave pedagogjike.

Kriteri i parë për klasifikimin e tyre është kriteri kronologjik : mjete komunikimi sinkrone (*Zoom, Skype, Teams, Webex, Gotomeeting*, etj.) më të cilat mund të komunikojmë në kohë reale ; mjete komunikimi asinkrone (email, forum, blogje, etj.) me të cilat mund të komunikojmë në distancë kohore.

Së dyti, mund t'i klasifikojmë sipas mundësisë që na japin për strukturën e shkëmbimit të informacionit, pra shkëmbim midis dy personave (email) apo mundësi shkëmbimi në grup (*Teams*).

Së treti, mund të flasim edhe për mundësinë që na japin këto mjete për të shkëmbyer shumëllojshmëri të formatit të informacionit (video, audio, imazh ose tekst).

Ne ditët e sotme të gjitha platformat e shkëmbimit në distancë japin mundësi shkëmbimin e formate të llojeve të ndryshme midis përdoruesve të tyre :

- Faqe për mësimin e ndërsjelltë të gjuhës etj. (*Interlingua, Duolingo* etc.) ;
- Platforma të punës në distancë (*Teams, Google classroom, Moodle* etj.);

• TIK si mjet bashkëpunimi dhe shkëmbimi

Teknologjitë e Informacionit dhe të Komunikimit japin gjithashtu mundësinë që të zhvillohen aktivitete dhe detyra bashkëpunuese midis grupeve të nxënësve

12. LANCIE TH. (2004), "*De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*", Hachette FLE, Paris

duke nxitur punën në grup.

Këto mjete mundësojnë zhvillimin e detyrës e cila përkufizohet nga Kuadri Evropian i Referencave për Gjuhët si një veprim i cili duhet të kryhet nga aktori që duhet të realizojë një qëllim, të zgjidhë një problem. Detyrat mund të jenë nga më të ndryshmet nga lëvizja e një objekti, shkrimi i një libri, porositja në restorant, përgatitja e gazetës së klasës etj.¹³

Interneti apo aplikacionet e ndryshme japin sot mundësinë që të realizojmë detyra specifike duke u dhënë mundësinë nxënësve që të zhvillojnë aftësi të ndryshme gjuhësore (të shprehur me gojë, me shkrim, të kuptuarit me gojë, me shkrim) por edhe operative (kërkim informacioni, përdorimi i aplikacioneve të ndryshme, prezantim i detyrave etj.).¹⁴

Ajo që është e rëndësishme të përmendet kur flasim për detyrën e realizuar me anë të mjeteve teknologjike është përgatitja dhe përcaktimi i saj nga ana e mësuesit dhe që të jetë e suksesshme është e nevojshme që të jetë e menduar dhe e përgatitur shumë mirë nga mësuesi duke e bazuar në objektivat mësimorë.

Kështu mësuesi ka mundësi të krijojë në Internet detyra « të mbyllura » të cilat i japin mundësinë nxënësve t'i zhvillojnë në autonomi. Ato janë të shoqëruara me përgjigjet e sakta të pyetjeve dhe me një *feedback* lidhur me përgjigjet e dhëna.

Ndërkohë detyrat « e hapura » janë detyrat që lidhen me të shprehur me shkrim apo me gojë. Për detyrat ku nxënësi duhet të shprehet me shkrim, Interneti është një vend shumë i përshtatshëm, ndërsa për detyrat të cilat kërkojnë që nxënësi të shprehet me gojë, duhet të parashikohen nga mësuesi dhe mjetet e jashtme që do të ndihmojnë në realizimin e këtyre aktiviteteve (kufje, mikrofon, regjistruar etj.).

Për realizimin e detyrave qoftë të hapura apo të mbyllura nëpërmjet punës bashkëpunuese të nxënësve ekzistojnë një numër i madh mjeteve dhe aplikacionesh të cilat mund të bëjnë të mundur zhvillimin e tyre. Më poshtë po përmendim disa prej këtyre mjeteve duke përmenduar gjithashtu edhe disa karakteristika specifike të tyre.

Për përgatitjen e dokumentave *online*, nxënësit mund të përdorin mjete si *Google doc* apo *Microsoft doc* të cilat janë mjete që lejojnë ata të prodhojnë për shembull një tekst të përbashkët, një pyetësor të përbashkët apo edhe një prezantim të përbashkët.

Mjetet si *Padlet*, *Mentimeter*, *Framindmap*, *Canvas* etj., u japin mundësi përdoruesve të tyre të shkëmbejnë dhe të krijojnë materiale multimodalë ose prezantime skematike. Për zhvillimin e detyrave të mbyllura mund të përdoren mjete si *Kahoot*, *Learning apps* apo *Quizlet* të cilat i japin mundësi mësuesit dhe

13. KËSHILLI I EVROPËS.(2000), *Kuadri I përbashkët Evropian I Referencave për Gjuhës*, Paris, Didier

14. MANGENOT F. & LOUVEAU E. (2006), *Internet et la classe de langue*, Clé International, Paris

nxënësit të krijojnë aktivitete vlerësimi *online*.

Falë këtyre mjeteve të cilat na i ofron TIK-u, mësuesi mund të krijojë një mjedis të përshtatshëm për zhvillimin e pedagogjive aktive. Nxënësi ndihet më i motivuar duke pasur mundësi që të zhvillojë dhe të zgjidhë një detyrë komplekse dhe konkrete. Falë punës bashkëpunuese ai ka mundësi të informohet më shumë dhe të aktivizojë aftësitë e tij. Secili nga pjestarët e grupit vë në pah atë që di të bëjë më mirë. Falë punës bashkëpunuese dhe ndërveprimit, nxënësit kanë mundësi të zhvillojnë edhe aftësitë kritike.¹⁵

Duke u nisur nga këto principe më poshtë do të tregojmë një detyrë të zhvilluar me studentët e gjuhës frënge dhe të gjuhës spanjolle që e mësojnë frëngjishten dhe spanjishten si gjuhë e huaj.

• Prezantimi i punës së studentëve

Tema: Të rekomandosh një vend turistik¹⁶ (Studentët rekomandojnë një vend të cilin ata e frekuentojnë shpesh në qytetin e tyre dhe e shpërndajnë atë në një rrjet social)		
Niveli: A1+	Mjetet e përdorura: smartfon, kompjuter, siti Routard, <i>Padlet</i> , <i>Google doc</i> ;	Objektivat: ➤ sociokulturore: përdorime të gjuhës në një rrjet social; ➤ pragmatik: të shprehim shijet, të tregojmë, të rekomandojmë, të këshillojmë; ➤ gjuhësor: ligjërimi, narrative, deskriptive, argumentative, foljet që shprehin opinionin, shprehja e shkakut;
Zhvillimi i aktivitetit:¹⁷ ➤ Mësuesi prezanton komentin e një restoranti, të një vendi etj., të cilin e ka marrë nga një rrjet social që ofron këshilla turistike; ➤ Studentët duhet të zgjedhin dhe të komentojnë një vend të qytetit të tyre, në mënyrë individuale; ➤ Leximi dhe korrigjimi do të zhvillohen në grup.		

15. LANCIEN TH. (2004), "*De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*", Hachette FLE, Paris

16. BERTHES A et all. (2006) *Alter Ego A1*, Hachette FLE, Paris

17. CORDINA D. ODDOU M. RAMBERT J. (2018) *Pratiques et projets numériques en classe de FLE- Techniques et pratiques de classe*, Clé International, Paris.

Kërkesat për studentët:

- Zgjidhni një vend që ju pëlqen në qytetin tuaj;
- Cfarë mendimi keni për këtë vend? Cilat janë cilësitë e tij? Po të metat? A do ja rekomandonit ju këtë vend një turisti të huaj?
- Publikojeni komentin tuaj në një rrjet social të tipit *Tripadvisor*. Teksti duhet të përmbajë 5-10 rreshta dhe duhet të shoqërohet me një imazh.

Linku i prezantimit në *Padlet* – grupi A1+, gjuhë frënge:

- ❑ <https://padlet.com/elonatoro/y8tkrtey6lgzp6n>
- ❑ <https://padlet.com/elonatoro/2r3ëgdy1flqc633m>
- Linku i prezantimit në *Padlet* – grupi A1+, gjuhë spanjolle:
- <https://padlet.com/aidamyrt0/ivajj2oo72buvnil>

Figura 1: *Padlet* I grupit të studentëve të gjuhës frënge

Figura 2: *Padlet* i grupit të studentëve të gjuhës spanjolle



Studentëve të gjuhës frënge dhe të gjuhës spanjolle të cilët ishin respektivisht në vitin e parë bachelor dhe në vitin e parë master që e mësonin gjuhën frënge dhe spanjolle si gjuhë e huaj, iu kërkua që të zhvillonin këtë detyrë dhe më pas ta shkëmbenin atë me njëri-tjerin duke përdorur mjete digjitale.

Ata përdorën mjete të ndryshme për realizimin e detyrës, së pari një mjet për zhvillimin e punës bashkëpunuese sic është *Google doc*. Në këtë hapësirë ata patën mundësi të punonin mbi tekstin e prezantimit të një vendi turistik shqiptar sipas zgjedhjes së tyre, në grupe me tre studentë dhe më pas t'i aksesonin të gjitha tekstet e realizuara në të njëjtin dokument.

Studentëve iu kërkua që teksti i tyre të shoqërohej më një fotografi lidhur me vendin e zgjedhur dhe më pas ata duhet ta prezantonin këtë vend edhe duke u shprehur me gojë në formën e një videoje.

Punët e tyre u publikuan në një mur virtual duke përdorur aplikacionin *Padlet* i cili bën të mundur afishimin e teksteve të ndryshme multimodale (video, fotografi, tekste, linqe etj.)

Pas realizimit të detyrës studentët u pyetën lidhur me përshtypjet e tyre për

këtë mënyrë të punuari të një detyre e cila gjendej në librin e tyre të gjuhës së huaj.

Ata u treguan shumë entuziastë dhe të motivuar, tekstet e paraqitura ishin më të gjatë dhe më cilësorë sesa tekstet e punura në klasë thjesht në fletoren e tyre.

Qëndrimi i tyre ndaj realizimit të detyrës ishte më serioz dhe i përgjegjshëm pasi ata ishin të vëtdijshëm që materiali i punuar do të publikohej në Internet dhe do të shihej nga të gjithë shokët e tyre apo edhe më gjerë.

Siç e thamë edhe më lartë realizimi i një detyre në gjuhë të huaj që mbart një kuptim social dhe real i bën studentët më të motivuar, më të përgjegjshëm dhe më autonomë në realizimin e saj.

Përfundime

Kur lexojmë metoda të gjuhëve të huaja, jemi mësuar të shohim sesi këto libra përpiqen të transmetojnë atë që quhet kulturë elitare (letërsia, piktura, muzika etj.) dhe më pak kulturën antropologjike, e cila lidhet me mënyrat e jetesës.

Kur bëhet fjalë për nxënien e gjuhës amtare, mësimi i kulturës antropologjike bëhet jashtë klasës dhe shkolla kujdeset më shumë për mësimin e kulturës elitare. Por, kur bëhet fjalë për gjuhën e huaj është ndryshe, pasi kontaktet me të jashtë klasës janë më të ralla, ndonjëherë tërësisht të pamundura. Për këtë arsye mësimi në klasë të gjuhës së huaj ka një objektiv të dyfishtë të mësimin të kulturës, atë elitare dhe atë antropologjike.¹⁸

Përveç këtyre dy koncepteve të përfitimit të aftësive kulturore në gjuhë të huaj, Louis Porcher mendon se për të qenë e plotë, aftësia kulturore e nxënësit duhet të përfshijë brenda saj edhe aftësinë ndërkulturore.¹⁹

Në ditët e sotme falë Teknologjive të Informacionit dhe të Komunikimit, mësuesi dhe nxënësi kanë mundësi të krijojnë një mjedis të përshtatshëm për mësimdhënien dhe mësimnxënien. TIK ndihmon në krijimin e një mjedisi të përshtatshëm për shkëmbime ndërkulturore duke zhvilluar kështu njohuritë dhe aftësitë e nxënësve, punën kreative duke nxitur mësimin e kulturës por edhe duke nxitur zhvillimin e aftësisë ndërkulturore falë aksesit që mundëson në kultura të ndryshme.

Në përfundim është e rëndësishme të theksohet se ashtu sic përzgjidhen tekstet apo materialet autentik për realizimin e metodave të gjuhës së huaj, edhe mësuesi apo nxënësi, i cili ndodhet përballë një morie informacioni në Internet, duhet të pajiset edhe më disa aftësi që e lejojnë atë të zgjedhi informacionin e

18. GUQ J-P, GRUCA, I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble

19. POCHER L. (1995), Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, CNDP, Hachette éducation, Paris. Fq.60

nevojshëm për nxënie.

Kështu sipas Cuq dhe Grucas, një material i përshtatshëm nga ana pedagogjike për mësimdhënien dhe mësimnxënien e kutlurës është një material i cili e ndihmon nxënësin të strukturojë referencat e tij kulturore të cilat ikthejnë njohuritë gjuhësore në aftësi të vërteta gjuhësore.²⁰

Strukturimi i referencave kulturore dhe përftimi i aftësive gjuhësore realizohet nëpërmjet detyrave të qarta dhe konkrete, si gjatë procesit mësimor ashtu edhe jashtë tij, në një kontekst të mësimdhënies hibride apo në distancë.

Bibliografia

BERTHES A et all. (2006), *Alter Ego A1*, Hachette FLE, Paris.

BEACCO, J-C., (2013), *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle Les enseignements du CECR*, « Conseil de l'Europe », Strasbourg.

BYRAM M. NICHOLAS A. STEVENS D. (2001), *Developing Intercultural Competence in Practise*, në *Multilingual Matters*, Clevedon.

CANALE M. & SĚAIN M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing*, në « *Applied Linguistics* ».

COUNCIL OF EUROPE. (2000), *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg.

CORBETT J. (2003), *An intercultural Approach to English Language Teaching*, në « *Volumen 7 de Languages for intercultural communication and education* », *Multilingual Matters*, Clevedon.

CORDINAD. ODDOU M. RAMBERT J. (2018) *Pratiques et projets numériques en classe de FLE-Techniques et pratiques de classe*, Clé International, Paris.

GUQ J-P. GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2002) *Développement de la dimension interculturelle en enseignement des langues*, Strasbourg

LANCIEN TH. (2004), *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Hachette FL, Paris.

MANGENOT F. & LOUVEAU E. (2006), *Internet et la classe de langue*, Clé International, Paris.

MIQUEL L. & SANS N. (2004), *El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua*, në « *Revista digital RedELE* ».

20. Ibid, fq. 88

- PRAT M. (2008), *E-learning, réussir son projet pédagogique*, Eni éditions.
- LE DEUFF O. (2006), *La formation aux cultures numériques*, FYP Editions, Limoges.
- POCHER L. (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, Paris. Fq.60
- AL SAHYOUNI BOU FADEL. (2014) *TIC et apprentissage de l'interculturalité*, në « Science de l'information et de la communication », Université Michel de Montaigne – Bordeaux III.
- CHERIF S.& GEKIERE G. (2017) *Enseigner autrement avec le numérique - La boîte à outils du professeur*, Dunod
- SERRES M. (2009), *Liberation*, 19 nëntor 2009, Paris
- UNESCO : <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/core-concepts>
- PLUMA VV.&ARROBA AA. (2020), *Soluciones educativas al Covid-19*, Aula Magna Proyecto Clave.

SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ONLINE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

NURIA DÍAZ RODRÍGUEZ

Faculty of foreign Languages
University of Tirana

Abstract

This work aims to show the importance of cultural content during the acquisition of any foreign language, Spanish in this case, and to notify of the challenge of developing socio-cultural competence through online teaching. Creating content that is motivating for learners is a necessary task to ensure effective learning. The pandemic has forced both teachers and students to adapt to new teaching conditions based on Information and Communication Technologies (ICT), where the support of digital materials has been essential. For this reason, some ideas are presented here to encourage the interest and knowledge of students about the culture of Spain, using two web tools: Genially and Canva. Through them we have the possibility of creating presentations, gamification activities and interactive images, among other options, always considering the characteristics of the group and the contents established in the Cervantes Institute Curriculum Plan. By carrying out these activities, it is easy to achieve a high level of interaction, motivation, and involvement from the students.

Keywords: language, culture, sociocultural competence, online teaching, digital resources.

Introduction

There is no doubt that the incessant and rapid development of ICT influences all areas of society. In the case of education, new technologies have been a fundamental support in recent years, since due to a global pandemic both teachers and students have had to adapt to online teaching and thus, maintain the social distancing that was required. Circumstances have forced the implementation of new teaching methodologies and techniques, as well as the use of a wide variety

of digital resources that, fortunately, we can easily find online. It is proven that the application of these resources encourages student motivation, especially in the teaching of languages and their cultures.

The following article briefly mentions the relationship between language and culture, as well as the development of sociocultural competence in the context of teaching Spanish as a foreign language. In addition, attention is focused on the online methodology and some activities are described in order to develop the cultural component in the classroom.

1. Language and culture

Authors such as Werner¹ and Luque Durán² refer to the relationship between language and culture. Galindo³ (2005) details the origin of this connection. The author points out that it began at the time when anthropologists and linguists became interested in the social and cultural study of peoples. For this reason, they also had to learn the pertinent languages and establish communicative situations with the inhabitants of those lands. It was there that they realized that language and culture were inseparable.

Emphasizing the term *culture*, it can be said that it is not an easy concept to define. The *Real Academia Española*⁴ establishes several meanings, the following is of interest to us:

"Set of ways of life and customs, knowledge and degree of artistic, scientific, industrial development, in a time, social group, etc."⁵

According to Miquel & Sans⁶, culture can be classified as: *Culture with capital letters*, *plain* or *essential culture* and *culture with k*.

The first one refers to all knowledge about art, literature, geography, history and politics. *Plain* or *essential culture* are all those aspects that individuals belonging to the same community take for granted or understand. For example, the expression of mourning through the colour black, superstitious behaviours, taboo topics in conversations, regular meal times, etc. Finally, *culture with k* encompasses

1. WERNER O. (1994), *The Sapir-Whorf Hypothesis*, në "The Encyclopedia of Language and Linguistics", Paragon Press and Aberdeen University Press.

2. LUQUE J. (2009), *Estereotipos, automatismos y juegos del lenguaje en el Diccionario Cultural*, në "Léxico Español Actual II", Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, f. 109-130.

3. GALINDO M. (2005), *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*, në "Interlingüística", 16, f. 431-441.

4. The dictionary of the Spanish language (DLE) is the lexicographic reference work of the Academy.

5. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001), *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

6. MIQUEL L & SANS N. (1992), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, në "Cable", n. 9, f. 15-21.

knowledge that is used in very specific contexts, such as the slang of young people.

2. Sociocultural competence in the Spanish Language classroom

The Dictionary of key terms of Spanish as a Foreign Language⁷ refers to this competence as “the ability of a person to use a certain language, relating the communicative linguistic activity with certain frameworks of knowledge typical of a speech community. These frameworks may be partially different from those of other communities and cover three large fields: cultural references, routines and conventional uses of the language, social conventions and non-verbal ritualized behaviours”.

Some authors consider this competence as a constituent element of the communicative one. Álvarez⁸ highlights that sociocultural and pragmatic element must be considered essential in the language teaching process. Although it is true that it is not easy to develop them because, as Mitatou⁹ says, when Spanish is learned in a non-immersion context, many difficulties are created due to the lack of contact with the cultural context of the target language.

The development of this competence is important mainly to avoid cultural shock and misunderstandings during the communication process¹⁰, as well as the creation of stereotypes and false images about the target culture¹¹.

3.1. Sociocultural contents in the curriculum

The sociocultural aspects of teaching Spanish as L2 or FL are found in curricular documents such as the Common European Framework of Reference for Languages and the Curricular Plan of Instituto Cervantes.

In the CEFR (2002) they are divided into the following categories:

1. Daily life: food and drink, holidays, working hours and leisure, among others.
2. Living conditions.
3. Personal relationships.
4. Values, beliefs and attitudes.

7. ARJONILLA A, ATIENZA E, CASTRO, M.D. ET AL. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, SGEL, Madrid.

8. ÁLVAREZ E. (2017), *La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips*, në “RED. Revista de Educación a Distancia”, n. 55.

9. MITATOU Z. (2016), *Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles*, në “RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera”, n. 28, f. 104-118.

10. GALINDO, 2005.

11. SANTAMARÍA R. (2010), *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*, në “ASELE. Colección Monografías”, n. 13, f. 3-22.

5. Body language.

6. Social conventions: dresses, aperitifs, conventions and taboos, farewells, etc.

7. Rituals in public events, religious ceremonies, celebrations...

On the other hand, in the Instituto Cervantes Curricular Plan, the inventory of Knowledge and sociocultural behaviours refers to knowledge about lifestyle, daily aspects, group identity, social organization, personal relationships, etc. that take place in a society. The contents that appear refer exclusively to Spain due to the complexity involved in analysing the cultural characteristics of each of the Spanish-speaking countries. The institution warns that their selection and grading are processes that are also difficult to carry out and therefore, establishes the following classification:

- Living conditions and social organization: aspects relating to daily life (food and drink, working hours, public services, shops, leisure activities, etc.) and living conditions (living standards, access to housing, services, social care and support measures for citizens, etc.).

- Interpersonal relationships: includes the knowledge, social conventions and behaviours that regulate the social structure and the relationships between its members (relationships between the sexes, generations, family members, friendships, in the workplace, etc.).

- Collective identity and lifestyle: social conventions regarding greetings, farewells, behaviour in celebrations, parties, invitations or in certain social events, such as weddings or birthdays; with collective ritual behaviour in religious ceremonies and practices, birth or death; with citizen participation in the social sphere and with the traditions that survive and those that are questioned by new lifestyles and relationships.

It should be emphasized that when selecting cultural content to teach in the classroom, it is convenient to take into account the interests and profile of the students.¹²

12. VELLEGAL A. M. (2009), *¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE*, në "MarcoELE", n. 9, f. 1-11.

3. Teaching Spanish online: motivating resources to integrate the cultural component in class

García¹³ defines e-learning as “non-face-to-face training that, through technological platforms, enables and makes more flexible access and time in the teaching-learning process, adapting them to the skills, needs and availability of each student, in addition to guaranteeing collaborative learning environments through the use of synchronous and asynchronous communication tools, in short, promoting the management process based on competencies”.

We have been able to verify, especially during the last year, that there are many advantages of online teaching or e-learning. One of them is the space-time flexibility that distance education provides us, being able to attend a class from anywhere in the world¹⁴. However, we also find disadvantages through many testimonials, highlighting problems such as stress, discouragement or exasperation that students in Mexico suffered by not attending face-to-face classes¹⁵.

Therefore, motivation becomes a crucial factor in online teaching¹⁶. Selvi¹⁷, in his study on motivational factors in online courses, emphasizes that there are two types of motivation: intrinsic, which depends on the individual himself; and extrinsic, determined by the teacher's attitude, the characteristics of the teaching-learning process, methodologies and resources used, etc.

Gutiérrez & García¹⁸ indicate that clarity, simplicity and interactivity are characteristics that should be considered when creating or selecting materials, since this stimulates interest on the part of learners. Similarly, Expósito & Manzano¹⁹ refer to the higher degree of motivation caused by exercises in interactive mode. Likewise, it is confirmed that the relevant association between the level of interaction and the motivational state of the student²⁰.

13. GARCÍA F. J. (2005), *Estado actual de los sistemas e-learning*, në “Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información”, n. 6.

14. ABREU J.L. (2020), *Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis*, në “Daena: International Journal of Good Conscience”, n. 15, 1, f. 1-15.

15. NICOLÁS L. M. (2021), *Cuando la vocación no te permite la sana distancia*, në “Revista Digital Universitaria (RDU)”, n. 22, 1, f. 45-47.

16. BEKELE T. A. (2010), *Motivation and Satisfaction in Internet-Supported Learning Environments: A Review*, në “Educational Technology & Society”, n. 13, f. 116-127.

17. SELVI K. (2010), *Motivating factors in online courses*, në “The Procedia. Social and Behavioral Sciences”, n. 2, f. 819- 824.

18. GUTIÉRREZ R & GARCÍA A. (2016), *¿Cómo mejorar la calidad, la motivación y el compromiso estudiantil en la educación virtual?*, në “Campus Virtuales”, n. 5, 1, f. 74-82.

19. EXPÓSITOJ & MANZANO B. (2010), *Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje en Educación Primaria a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías*, në “Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información”, n. 11, 3, f. 330-351.

20. BELTRÁN G. E, AMAIQUEMA F. A, & LÓPEZ F. R. (2020), *La motivación en la enseñanza en línea*, në “Revista Conrado”, n.16, 75, f. 316-321.

Jordano²¹, referring to foreign languages, mentions the importance of their teaching and learning in virtual environments, since through this channel more possibilities are offered to work with interactive, visual and current resources. Mendoza-Batista²² demonstrates this in his study and alludes to the enthusiasm that the learners showed during the use of these tools.

For this reason, some ideas of activities elaborated with the help of the Canva and Genially web applications are presented below in order to deal with the cultural component in the online Spanish class.

Today there are hundreds of online tools and applications to create more engaging and motivating content. In this specific case we will talk about *Genially* and *Canva*.

First of all, *Canva* is a tool currently present in 190 countries and available in 100 languages. It was created in 2012 with the aim of allowing the design and publication of any type of visual content in a very simple way. Numerous templates and resources for creating content related to social media, marketing, education, etc. are available (see Appendix – figure A).

On the other hand, *Genially* gives us the opportunity to create timelines, presentations, quizzes, infographics, interactive images, presentation videos, guides and training material.

Some digital content ideas for educational use in Spanish classes and adaptable to any language are:

- Interactive image: Through this image of Mediterranean diet foods widely consumed in Spain, the student, by sliding the mouse over the different elements, can discover set phrases and verbal locutions of the Spanish language composed with the names of those products (see Appendix – figure B).
- Timelines. It is possible to add images, videos and any other type of related information that helps students. In this case, a line is presented on some relevant literary works of the Golden Age in Spain, such as *La Celestina*, *El Lazarillo de Tormes*, *Don Quixote de la Mancha*, *Fuenteovejuna* and *La vida es sueño* (see Appendix – figure C).
- Quiz: the quiz allows us to create questions on any topic (see Appendix - figure D).
- Animated videos: a conversation is proposed on WhatsApp between

21. JORDANO M. (2011), *La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual*, në "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia", n.14, 1, f. 15-39.

22. MENDOZA-BATISTA A. M. (2020), *Quizlet, Quizizz, Kahoot & Lyricstraining: aprendizaje lúdico digital de una segunda lengua*, në "Biannual Publication, Revista Lengua y Cultura", n. 1, 2, f. 72-76.

a Spanish student and an Erasmus student, who complains about some cultural aspects that he did not know before arriving in Spain. Through this activity, the development of intercultural competence is encouraged, facing the differences between both cultures(see Appendix - figureE).

4. Conclusions

The analysis of cultural aspects is indisputable for students to be competent in the communicative process and develop intercultural critical thinking. For this reason, this article has highlighted the importance of the effective selection of digital resources to integrate cultural content in the teaching process. In addition, the creation and implementation of interactive activities serves to encourage students' motivation and therefore significant learning of linguistic and cultural knowledge. As a result of some experiences carried out, it is concluded that applications such as Canva and Genially support the achievement of the aforementioned objectives.

References

- ABREU J.L. (2020), *Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis*, në "Daena: International Journal of Good Conscience", n. 15,1, f. 1-15.
- ÁLVAREZ E. (2017), *La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips*, në "RED. Revista de Educación a Distancia", n. 55.
- ARJONILLA A, ATIENZA E, CASTRO, M.D ET AL. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, SGEL, Madrid.
- BEKELE T. A. (2010), *Motivation and Satisfaction in Internet-Supported Learning Environments: A Review*, në "Educational Technology & Society", n. 13, f. 116-127.
- BELTRÁN G. E, AMAIQUEMA F. A, & LÓPEZ F. R. (2020), *La motivación en la enseñanza en línea*, në "Revista Conrado", n.16, 75, f. 316-321.
- COUNCIL OF EUROPE. (2002), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg,
- EXPÓSITO J & MANZANO B. (2010), *Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje en Educación Primaria a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías*, në "Teoría de la Educación.

- Educación y Cultura en la Sociedad de la Información", n.11, 3, f. 330-351.
- GALINDO M. (2005), *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*, në "Interlingüística", n. 16, f. 431-441.
- GARCÍA F. J. (2005), *Estado actual de los sistemas e-learning*, në "Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información", n. 6.
- GUTIÉRREZ R & GARCÍA A. (2016), *¿Cómo mejorar la calidad, la motivación y el compromiso estudiantil en la educación virtual?*, në "Campus Virtuales", n. 5,1, f. 74-82.
- JORDANO M. (2011), *La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual*, në "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia", n.14, 1, f. 15-39.
- LUQUE J. (2009), *Estereotipos, automatismos y juegos del lenguaje en el Diccionario Cultural*, në "Léxico Español Actual II", Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, f. 109-130.
- MENDOZA-BATISTA A. M. (2020), *Quizlet, Quizizz, Kahoot & Lyricstraining: aprendizaje lúdico digital de una segunda lengua*, në "Biannual Publication, Revista Lengua y Cultura", n. 1, 2, f. 72-76.
- MIQUEL L & SANS N. (1992), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, në "Cable", n. 9, f. 15-21.
- MITATOU Z. (2016), *Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles*, në "RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera", n. 28, f. 104-118.
- NICOLÁS L. M. (2021), *Cuando la vocación no te permite la sana distancia*, në "Revista Digital Universitaria (RDU)", n. 22, 1, f. 45-47.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001), *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.
- SANDOVAL A. (2021), *Creación de materiales didácticos digitales para la enseñanza del español como lengua extranjera*, në "Revista de la Universidad de La Salle", n. 85, f. 105-116.
- SANTAMARÍA R. (2010), *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*, në "ASELE. Colección Monografías", n. 13, f. 3-22.
- SELVI K. (2010), *Motivating factors in online courses*, në "The Procedia. Social and Behavioral Sciences", n. 2, f. 819- 824.

VELLEGAL A.M. (2009), *¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE*, në “MarcoELE”, n. 9, f. 1-11.

WERNER O. (1994), *The Sapir-Whorf Hypothesis*, në “The Encyclopedia of Language and Linguistics”, Paragon Press and Aberdeen University Press.

APPENDIX



Figure A



Figure B



Figure C



Figure D



Figure E

ENHANCING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH ONLINE TEACHING: SOME PRACTICAL ACTIVITIES

MARSELA HARIZAJ
THEANO KOSTOLI

University College "Logos", Albania

Abstract

Evolution of technology has brought many positive changes in our life. Recently, teaching has become the most concerned issue. The shift from classroom set to online learning created the need to know and to use technology efficiently. Blended learning and online classes are examples of how teachers adopted strategies to new way of learning. Critical thinking is one of the most important aspects of active learning. Students identify, analyze, evaluate, reflect and express opinions. Through critical skills, they develop communicative skills as well that are especially important for language learners.

This paper brings in focus the use of effective strategies to enhance critical thinking skills through online teaching. In foreign language classes as in other subjects as well, the teachers use all types of activities that they think are useful to have active, creative, critical participants in their classes. The findings of this study suggest that even online teaching can be good to enhance students' critical thinking and communicative skills if you differentiate strategies, engage learners, use creative practical activities to allow students to interact, develop and share ideas and experiences of real life. Despite the challenges that we face such as lack of motivation and the familiarity of using technology and new online platforms, to the end of this paper there are provided some practical activities. Different pedagogical tools such as open discussion, project based learning are used to enhance critical thinking skills through well-designed interactive activities.

Keywords: *critical thinking, creative learning, discussion, interaction.*

1. Defining Critical Thinking Skills

The shift from classroom set to online learning created the need to know and to use technology efficiently. Blended learning and online classes are examples of how teachers adopted strategies to new way of learning. Critical thinking is one of the most important aspects of active learning. Students identify, analyze, evaluate, reflect and express opinions. Through critical skills, they develop communicative skills as well that are especially important for language learners.

In order to understand why should we use critical thinking in our classes, we should have first of all clear ideas of what is really critical thinking, and how it is defined by different scholars or authors according to different or the same points of view.

➤ *Critical thinking refers to the ability of individuals to take charge of their own thinking and develop appropriate criteria and standards for analyzing their own thinking.*¹

➤ *Critical thinking is the ability to convey a reasoned argument and to make a decision.*²

➤ *“Critical thinking is the intellectually disciplined process to conceptualize, apply, analyze, synthesize, and/or evaluate information collected from observation, experience, feedback, reasoning, or communication, as a way to believe and act.”*³

➤ *A critical thinker is defined as someone inquisitive in nature, open-minded, flexible, and fair-minded, has a desire to be well-informed, understand diverse viewpoints, and is willing to both suspend judgment and to consider other perspectives.*⁴

As we can see from the above definitions, the core of meaning is the same. It is a logical process that relates knowledge, elaborates, analyses and extend to reach a goal. In a foreign language class or even in another class, developing student's critical thinking skills will help them not only master the subject matter, but also use such skills in everyday life.

1. Elder, L. & Paul, R. (1994). *Critical thinking: Why we must transform our teaching*. Journal of Developmental Education.

2. Davies, M. (2015). *A model of critical thinking in higher education*. In M. B. Paulsen (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research.

3. Scriven, M., & Paul, R. (2003). *Defining critical thinking: A draft statement prepared for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction*.

4. Facione, P. A. (1990). *The Delphi report: Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.

2. Online Teaching Context & Critical Thinking

One of the factors that affect learner's communication is the learner's ability to think and act critically. Critical thinking skills make students reflect and to become creative. Through critical thinking, students become autonomous and self-confident. Critical thinking skills can be taught at all levels of studies from secondary and high -school students to university students as well. The task of the teacher is to help the language learner master his/her language skills. Teachers are responsible for promoting critical thinking in the learners other than helping them to go from one educational level to the next.⁵ Critical thinking enables students to assess their learning styles, strengths and weaknesses, and allows them to take ownership of their education.⁶

The use of technology is one of the most prominent elements of today's globalization. Critical thinking concept is developed in blended teaching. It is a challenge for the language teachers to implement critical thinking concepts in online-based learning class through critical thinking; students link their thoughts and ideas with contextualized life aspects. Combining critical thinking process and online-based activity, like asynchronous online discussion can be an advantage and opportunity for students to gain their interests, and to reach a higher level of knowing.⁷

❖ *Strategies to implement Critical Thinking in Online Classes*

- *Question students about the concept or different concepts*
- *Expect student's answers in their own words*
- *Frequently motivate students to participate in discussions*
- *Stimulate students thoughts and feelings*
- *Provide case studies to help students apply what they already know*
- *Promote students' debates through different topics*
- *Provide positive reinforcement*

3. Activities and critical thinking

The use of technology like online learning in the learning process in higher education should enhance students' "critical thinking". The use of different digital learning platforms or apps combined with knowledge of informatics enable teachers to use:

5. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

6. Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: La.

7. Carmichael, E., & Farrel, H. (2012). Evaluation of the effectiveness of online resources in developing student critical thinking: review of literature and case study of a critical thinking online site. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1).

- ▶ *Brainstorming , Concept Mapping, Worksheets*
- ▶ *Discussion and Debates*
- ▶ *Projects, Essays*
- ▶ *Role plays, Information gap activities*
- ▶ *Simulations, Jigsaw activities*

Description of some activities

❖ Projects

Project-works: enables teachers and students to choose among those that are of interest in different subjects. Students exploit internet information and draw conclusions by expressing their opinions as well. They are very effective because develop critical thinking.

Example 1st year students of Business Management

Project:

-Topic:Renewable energy

Description

Students are divided in groups of 2 or 3 or 4. ⁸ One is the leader. Students work at home. When students present it in a class, the teacher defines the time given that stands between 10 to 15 minutes depending on the topic chosen. While doing the task they collaborate with each other in English language. The aim of the task is to use cognitive knowledge, exploit information, and use English language. They have to find information about the topic and define how it can be used for a business company. Students have to draw conclusions at the end and to give their opinions. It is a written task. The teacher and the other groups evaluate and discuss.

Example 1st year students of the Faculty of Humanities

- Project work:

-Topic: Emergency services

-Topic: Across cultures: culture and language

Students are divided in groups of 2 or 3 or 4. One is the leader. Students work at home. When students present it in a class, the teacher defines the time given that stands between 10 to 15 minutes depending on the topic chosen. While doing the task they collaborate with each other in English language. The aim of the task

⁸ Note: Such division depends on how many students are in a class. Usually our classes have low number of students, for this reason a project may include 2 students. If there are more topics, students may work individually.

is to use cognitive knowledge, exploit information, and use English language. They have to find information about the topic and define how culture and language are interchanged. While at the first topic to find information and to make comparisons in the context. This leads to discussion and the importance of this topic in our own everyday life. It is a written task. The teacher and the other groups evaluate and discuss. The topics are given at different weeks.

Example 1st year students of Informatics

Project work

-Topic: Computer ergonomics

Students are divided in groups of 2 or 3 or 4. One is the leader. Students can work at home. When students present it in a class, the teacher defines the time given that stands between 10 to 15 minutes depending on the topic chosen. While doing the task they collaborate with each other in English language. The aim of the task is to use cognitive knowledge, exploit information, and use English language. It is a written task. The teacher and the other groups evaluate and discuss.

❖ **Essays**

Essays: *enables students to use cognitive knowledge, may be used with different classes on different issues. In the same way as discussions or projects, they develop individual critical thinking skills.*

Example: 1st year students of Business Management

-Technology and its role in business development

Example: 1st year students of Informatics

-Using smartphones: advantages and disadvantages

Students work at home. It is a written task. The teacher evaluates and gives written feedback. The teacher gives feedback on what they understood, what should they improve.

*" In the case of tasks designed for language learning or teaching purposes, performance is concerned both with meaning and the way meanings are comprehended, expressed and negotiated. "*⁹

❖ **Discussion**

Discussion is another effective tool to develop critical thinking. Below are provided some activities that imply discussion. Perhaps one of the most important part of the online setting is discussion. Through it, students elaborate ideas, find solutions, and draw conclusions. One way to enhance student's critical thinking is

9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR. Cambridge University Press. pg.167

to elaborate questions. Sharing experiences make students relate what is learned with what happens in real life. The teacher instructs, interacts, monitor and helps through addressing different types of questions around a topic.

Examples:

Example *1st year students of the Faculty of Humanities*

Topic for discussion

1. Media

- *Talk about entertainment media - (habits, preferences, information media)*

- *Discuss a TV show*

Students work for 10 minutes. They discuss with each other, they express opinions. The aim of the task is to use cognitive knowledge, exploit information, and use English language. While doing the task they collaborate with each other in English language. The teacher interacts. At the end, the teacher gives feedback.

2. Technology and communication

- *Talk about methods of communication, express opinions*

- *Talk about using the internet, different social media, pros and cons*

Students work for 10 minutes. They discuss with each other, they express opinions. The aim of the task is to use cognitive knowledge, exploit information, and use English language. While doing the task they collaborate with each other in English language. The teacher interacts. At the end, the teacher gives feedback.

Online discussion enables communication activities. Students' interest in participating in online discussion enables them to think critically and draw conclusions accurately.

Conclusions

In language classes, enhancing student's critical thinking is one of the teacher's role and task. Stimulating thoughts make students to become aware of the potential of vocabulary that they are going to use. Through critical thinking, students learn independently and make their own decisions in various tasks. Online learning also involves teachers to interact with the students in online instructions, to activate autonomous learning in analyzing, drawing conclusions, give opinions and find solution. Well-prepared interactive-based activities help students to understand the learning process and enhance communicative competence. Learners become

aware of the language potential and their capacity to improve language proficiency. Critical thinking is an important issue in teaching and learning context, but often it is discussed little about what it really is. As an online learning facilitator, teachers can help students enhance and reinforce it as a skill. Using it frequently will not only help students meet the goals of the course, but also equip them with skills they can use far beyond the teaching class.

References

- Carmichael, E., & Farrel, H. (2012). *Evaluation of the effectiveness of online resources in developing student critical thinking: review of literature and case study of a critical thinking online site*. Journal of University Teaching & Learning Practice, 9(1).
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR. Cambridge University Press. pg.167
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*.
- Elder, L. & Paul, R. (1994). *Critical thinking: Why we must transform our teaching*. Journal of Developmental Education.
- Facione, P. A. (1990). The Delphi report: *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Scriven, M., & Paul, R. (2003). *Defining critical thinking: A draft statement prepared for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction*.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2006). *The nature of intellectual styles*. Mahwah, NJ: La.

MËSIMDHËNIA ONLINE, SFIDË BASHKËKOHORE, E ARRIRË?!

BRIKENA KADZADEJ

ERGYS PRIFTI

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

Abstract

This referral will address online learning (online learning in virtual classes) during the pandemic at the Faculty of Foreign Languages of the University of Tirana, focusing on the challenges, advantages, and disadvantages of this form of teaching.

First, we want to give an overview of online teaching and its problems during the pandemic in the university field and then, after a brief treatment of teaching as a complex process, we will try to address the strengths and weaknesses of online teaching.

Particularly important in this reference are: Personal experiences, observations and exchange of experiences with colleagues. We also consulted literature from the methodological, didactic and media fields. In relation to many years of experience and teaching in this field, we will try to present the problems and perspectives of this form of teaching in all its contexts.

Keywords: online learning, online teaching, pandemic, online platform, competences, computer, internet, students, teacher, teams, management, digital, interaction, experience, challenge, hope.

Mësimi online gjatë mbylljes së parë të Coronës

Mësimi online nuk funksionoi siç duhet në fushën universitare gjatë mbylljes së parë të Coronës në pranverë (mars) 2020.

Në fillim të pandemisë, pranverë (mars 2020) askush nuk e çonte në mend se do të kishte një pushim disajavor nga mësimi. Në vend që të bënin një mësim të rregullt, në program ishte diskutimi për formën e kontaktit online me studentët

(mësime online në klasë virtuale). Një fillim ky drejt njëte panjohure.

Fusha universitare ishte e papërgatitur për këtë situatë. Çdo pedagog duhej të merrte në duart e veta mësimin online dhe të zgjidhte vetë platformën online. Si rezultat, si studentët ashtu edhe pedagogët iu desh të përballeshin me shumë probleme teknike dhe profesionale. (Shumë pedagogë dhe studentë nuk mund të përdornin platformat online ose nuk i njihnin fare ato, një pjesë e mirë e studentëve nuk kishin kompjutera, tableta, apo akses në internet, etj.)

Pavarësisht përpjekjeve të pedagogëve në fillimin e pandemisë, sipas mendimit tonë, njohuritë nuk mund të jepeshin në mënyrë efektive dhe shumë studentë kanë humbur lidhjen. Disa studentë që në përputhje me rrethanat e reja duhej të studionin nga shtëpia, shfaqën tendenca drejt rënies së kompetencave. Kjo do të thotë që ajo që ishte fituar tashmë, kishte rënë në harresë. Si pedagogët dhe studentët u gjetën të papërgatitur.

Falë diskutimeve për mësimdhënien online që lindën në fakultete, në fushën universitare dhenë organet më të larta të Universitetit, u vu në dispozicion të stafit pedagogjik një platformë unike (teams) vetëm në shtator 2020, pak para fillimit të procesit mësimor në Universitet. Kjo gjënë fillim solli vështirësi (pak para fillimit të mësimi, asnjë trajnim i planifikuar më parë në këtë platformë).

Shkëmbimi i ndërsjellë mes kolegëve dhe stafit teknik na ka ndihmuar shumë gjatë mësimdhënies online. Probleme të mëdha dolën edhe në fund të mësimi, përkatësisht gjatë marrjes në provimi të studentëve. Para së gjithash, në lidhje me formën e provimit (me shkrim apo me gojë) dhe se si ai mund të realizohej sipas rrethanave ekzistuese (numri i studentëve, vendndodhja, lënda, njohurive të gjermanishtes etj.)

Të dhënit mësim–një proces kompleks

Giesecke (hulumtues gjerman) e përligj këtë duke thënë që nuk mund të hiqet dorë nga mësimi, sepse ai duhet të japë një kontribut të madh në edukimin e brezit të ardhshëm dhe në përgatitjen e tij për jetën profesionale.

“Ohne Unterricht kann es unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen keine erfolgreiche und befriedigende Teilhabe an den gesellschaftlichen Möglichkeiten geben“

(„Pa mësim në kushtet tona sociale, nuk mund të ketë pjesëmarrje të suksesshme dhe të kënaqshme në mundësitë sociale“ (Giesecke: 2005, 12).

Pra mësimi është një domosdoshmëri dhe nëpërmjet tij mundësohet pjesëmarrja produktive e të rinjve në jetën shoqërore dhe në kulturën sociale.

Mësimi është një bashkëpunim sipas një plani ndërmjet mësimeve dhe atyre që mësojnë për detyra të kryera vetë ose nga të tjerët me qëllim të formimit të personalitetit dhe për zhvillimit të aftësive teknike, metodologjike dhe sociale.

Sipas Meyer mësimi është i orientuar drejt qëllimit, i lidhur me përmbajtjen.

-ka ritmin e vet kohor.

- zhvillohet në forma të ndryshme shoqërore.

- vihet në skenë nga veprimi didakto-metodik i mësuesit dhe i nxënësve

- kërkon një mjedis të përgatitur.

(Meyer: 2007, 56.)

Mësimdhënia është një proces kompleks. Mësuesit duhet qëgjatë këtij procesi t'ukushtojnë vëmendje shumë gjërave në të njëjtën kohë dhe shpesh të reagojnë dhe të veprojnë shpejt ndaj të parashikueshmes. Në parim duhet të ndiqen kërkesat e këtyre tri fushave.

1. aktivizimi kognitiv, 2. aktivizimi motivues. 3. menaxhimi i klasës.

Dy të parat lidhen me proceset individuale të të mësuarit të nxënësit dhe e treta me menaxhimin e ndërveprimit, i cili është veçanërisht i vështirë për t'u përballuar gjatë mësimeve online.

Aktivizimi kognitiv mund të nxitet dhe të mbështetet nga një strukturë e qartë mësimore, shpjegime lehtësisht të kuptueshme, evidentimi i gjërave të rëndësishme dhe sqarimi i konteksteve.

Aktivizimi motivues nxitet nga mësimeve duke zgjuar interes për temat, duke rritur vetëbesimin dhe duke qartësuar përfitimet e përmbajtjes. Një atmosferë motivuese krijohet kur nxënësit nuk kanë frikë të marrin pjesë në mësim dhe të bëjnë gabime gjatë të ushtruarit të lëndës. Është gjithashtu e rëndësishme që të veprohet në mënyrë produktive me mësuesit në mësim.

Mësimdhënësi kontrollon ndërveprimin në klasë përmes menaxhimit të saj. Ai vendos rregulla dhe procese të përsëritura qartë dhe siguron që këto të respektohen. Mësimdhënësi drejton vëmendjen e auditorit te mësimi dhe u jep fund në mënyrë efektive problemeve dhe konflikteve. Në të njëjtën kohë, ai siguron një marrëdhënie besimi mësimeve-nxënës.

Vitet e fundit është hulumtuar intensivisht për karakteristikat e një mësimeve të mirë dhe në bazë të kësaj janë formuluar kritere se si mund dallohet një mësimeve e mirë. (Helmke 2007; Meyer 2004; Meyer 2007).

Sipas Helmke dhe Meyer mësimeve e mirë ka një sërë veçorish të provuara në mënyrë empirike si strukturimi i një ore mësimi, paraqitja e përmbajtjes mësimore dhe aktivizimi i nxënësve, pritshmëritë e performancës dhe rregullimi i

mjedisit mësimor. (Gehring: 2018, 15).

Këto kritere nuk vlejnë vetëm për mësimin e gjuhëve të huaja dhe po ashtu nuk do të thotë që stafi pedagogjik jep gjithmonë mësim të mirë, nëse kriteret janë të dallueshme në këtë proces.

Një gjuhë e huaj transmetohet mirë nëse ndjek standardet pedagogjike, karakteristikat e mësimdhënies së mirë. Megjithatë, duhet të merren parasysh edhe aspekte (të tilla si kuptueshmëria, ndërveprimi, cilësia e dhënies së detyrave dhe qëndrimi ndaj gabimeve) që lidhen me transmetimin e mirë të një gjuhe të huaj dhe janë të rëndësishme.

Duhet theksuar se mësimdhënia e mirë lidhet shumë ngushtë me idetë tona për këto probleme si edhe gjithashtu me përvojat individuale.

Çdo mësimdhënës përpiket, në përputhje me rrethanat, të ndjekë këto kërkesa dhe të ofrojë një mësim të mirë komunikues dhe t'i plotësojë ato duke u bazuar në përvojat dhe njohuritë e veta.

"Ka shumë mënyra për një mësimdhënie të mirë, por jo çdo mënyrë çon në një mësimdhënie të mirë." (Weinert:1999, 29).

Të mirat dhe dobësitë e mësimin online

Mësimi online (i quajtur edhe mësim në distancë) zhvillohet pa kontakte të drejtpërdrejta personale midis pedagogëve dhe studentëve dhe duke u nisur nga kjo gjë për të gjithë të përfshirët është një sfidë e madhe, nga e cila gjithashtu mësohet shumë.

Në vijim do të përpiqemi të shqyrtojmë shkurtimisht avantazhet dhe disavantazhet e mësimdhënies online sipas këndvështrimit tonë, sipas kontekstit shqiptar në fushën universitare.

Sot nuk ka dyshim nëse mediat duhet të përdoret në mësim. Ato sigurojnë kuptueshmëri, kontribuojnë në strukturimin e mësimin dhe dizajnin e tij të larmishëm. Sigurisht, proceset e përshtatjes së tyre mund të individualizohen.

„Lernmedien sind Medien in dem Sinne, dass sie Inhalte dokumentieren, transparent darstellen, lerngerecht zur Weiterverarbeitung darbieten. „ (Gehring:2018, 203).

Mediat mësimore janë media në kuptimin që ato dokumentojnë përmbajtjen, e prezantojnë atë në mënyrë transparente si edhe e paraqesin për përpunim të mëtejshëm në një mënyrë të përshtatshme mësimore. (Gehring: 2018, f.203).

Mësimdhënia online plotëson dhe zëvendëson gjithnjë e më shumë metodat analoge si shpërndarja e fletëve të punës dhe detyrave nga literatura.

Mësimdhënia online kursen kohë (kështu në mënyrë komode nga shtëpia jep mësim dhe mëson, kursen rrugën për në universitet dhe rrjedhimisht kohën.)

Kjo formë mësimore të lejon të ndash kohën me një mirëkuptim të plotë me studentët.

Hiqet po ashtu dorë nga mësimdhënia në turne, gjë që është realitet në mësimet e rregullta në Fakultetin tonë për shkak të mungesës së mjediseve. Kështu kemi fleksibilitet.

Në shumë raste, mësimdhënia online është e pavarur nga koha dhe vendi, gjë që u jep studentëve shumë liri dhe mund të jetë një avantazh i madh.

Një avantazh tjetër i kësaj forme mësimdhënieje është koha, e cila garanton mbështetje individuale. Nuk ka nevojë të merren parasysh nëse ke të bësh me studentë të dobët apo të mirë. Studentët që duan më shumë kohë për të vepruar, nuk vuajnë nga presioni i kohës dhe nxënësit e shpejtë nuk mërzhiten, një mbështetje kjo që nuk është gjithmonë e mundur në klasë.

Kjo formë mundëson përdorimin e mediave të ndryshme si prezantime në PowerPoint, filma, detyra online, tekste online etj., dhe kjo e bën mësimin të larmishëm dhe tërheqës.

Në këto rrethana, studentët me sfond të dobët arsimor kanë veçanërisht disavantazhe për shkak të mungesave të tyre teknike dhe të kushteve të tyre të jetesës.

Nuk mund të kesh besim të plotë për një komunikim të qëndrueshëm në internet me të gjithë studentët.

Mësimi online kërkon një shkallë të lartë të vetëdisiplinës si edhe shumë energji për t'u zbatuar. Duhet të kihet parasysh se studenti është në shtëpi dhe që shpesh shpërqendrohet më lehtë.

Pedagogu u jep studentëve udhëzime që ata duhet t'i ndjekin, por ai nuk mund të verifikojnë nëse ato ndiqen siç duhet si në mësimdhënien në auditor.

Veçanërisht në fillim të një kursi, të një lënde mësimore, lidhja me pedagogun është veçanërisht e rëndësishme sepse nuk është vetëm mësimdhënës, por edhe një person i rëndësishëm referimi. Kontakti njerëzor është jashtëzakonisht i rëndësishëm, edhe nëse është virtual.

Gjithashtu është shumë e vështirë ndjekja e formave sociale si puna dyshe ose në grup, gjë që çon në mungesën e ndërveprimit midis atyre që janë të përfshirë. (Mungesë ndërveprimi)

Të mësuarit nga shtëpia gjithashtu çon në izolim. Mësimi online do të thotë që nuk ka mjedis social që jepet në klasë nga mësimdhënësi tek studenti. Kjo do të thotë se rreziku për t'u izoluar është më i madh se sa në mjedisin mësimor.

Një motivim i lartë i studentëve është shumë i rëndësishëm për një angazhim aktiv me përmbajtjen mësimore.

Një tjetër disavantazh i mësimdhënies online lidhet me mësimin praktik të gjermanishtes: ushtrimi praktik i prodhimit gojor është i vështirë për t'u përdorur. Njeriu nuk mund të ndjekë katër shprehjet themelore gjuhësore, domethënë të kuptuarit e tekstit, të kuptuarit e dëgjimit, aftësinë për të prodhuar me shkrim dhe me gojë.

Përfundime

Në mënyrë të përmbledhur, mund të thuhet se universiteti si një organizëm mësimor po ndryshon vazhdimisht dhe për këtë arsye situata profesionale është subjekt i ndryshimeve dhe plotësimeve, gjë që kërkon një riorientim në veprim profesional. Koha e pandemisë na bëri veçanërisht të vëmendshëm për këtë.

Si pedagogët ashtu edhe studentët kanë mësuar përmes përdorimit intensiv të mediave dixhitale, se si funksionojnë mediat dixhitale, me çfarë mekanizmash funksionojnë dhe çfarë përfitimesh kanë ato dhe se si duke punuar së bashku mund të thellohen aftësitë e tyre.

Ne mendojmë se përfshirja e mediave dixhitale në klasë është e dobishme. Gjithashtu, mësimi në distancë tregoi se sa i rëndësishëm është fusha e ndërveprimit personal dhe takimet analoge mes pedagogëve dhe studentëve.

Pavarësisht rritjes së kompetencës mediatike, ka ende boshllëqe që duhen zgjeruar. Kurrikulat gjithashtu duhet të përshtatet më mirë me mësimdhënien e mbështetur në mënyrë dixhitale

Për të ardhmen urojmë një mësim në auditor , të mbështetur nga mediat dhe mjetet dixhitale.

Bibliografia

WEINERT, F.E (1999): *Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land?*, në «Psychologie Heute», n. 26 (7) f. 28-34.

MEYER H. (2004): *Was ist guter Unterricht?*

Meyer H. (2007): *Zehn Merkmale guten Unterrichts*, në <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>.

HELMKE A. (2007): *Was wissen wir über den Unterricht*, në <http://www>.

bildung.koeln.de/imperial/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_pdf]

MEYER H.(2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: CornelsonScriptor.

GEHRING W. (2018):Fremdsprache Deutsch unterrichten, Utb. W. Bertelsmann Verlag.

SFIDAT E UNIVERSITETIT PËR FORMIMIN E MËSUESIT PROFESIONIST TË GJUHËS SË HUAJ

ESMERALDA KROMIDHA

LORENA DEDJA

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Universiteti i Tiranës

Abstract

In this paper we'll firstly introduce the current profile of the foreign language teacher: the skills and training required for them to practice the profession. We shall then focus on the training of the foreign language teachers at university level for a reflective and critical approach, in order to answer research questions and problems of the school context. We shall then address the interaction of research practices with those of teaching in the school context by trying to answer the question of what is currently the interaction of the university with the teachers of the pre-university system. Finally, we'll aim to give some suggestions on the matters to consider when forming a professional teacher, capable of coping with the challenges of today.

Keywords: foreign language didactics, teacher training, professional skills.

Hyrje

Vitet e fundit prirje të reja janë shfaqur në klasë dhe në komunitetin e shkollës. Ato kanë përforcuar rëndësinë e formimit të mësuesve. Revolucioni i teknologjive të informacionit luan një rol qendror në klasë dhe ka transformuar aspekte të shumta të programeve; globalizmi dhe ndërgjegjësimi për problemet botërore, ashtu si edhe zhvillimi i politikës në Evropë, luajnë tashmë një rol më të rëndësishëm në jetën shkollore. Procesi i mësimnxënies përballet me qasje dhe ndikime tërësisht të reja. Nxënësit kanë kërkesa më të larta ndaj edukimit dhe zhvillimit të aftësive autonome. Trysnia e nxënësve dhe prindërve shtohet për të zhvilluar në maksimum

potencialin e tyre arsimor, nëpërmjet një përqindjeje gjithmonë në rritje të atyre që duan të vazhdojnë studime universitare.

Shoqëria shqiptare është tashmë e ndërgjegjshme se, për një komb, një nivel i lartë arsimor është element kyç i suksesit ekonomik dhe i zhvillimit.

Si rrjedhojë, merren masa dhe kërkohen performanca të reja në mësimdhënie, gjë që jo vetëm shtron detyra të reja përpara mësuesit, por edhe shton ndërkohë një stres në profesionin e tij. Përballë këtyre presioneve shoqërore në rritje, nga mësuesit kërkohet gjithnjë e më shumë. Njëkohësisht, shtimi i numrit të studentëve për të vazhduar studimet universitare paraqet një impakt të rëndësishëm dhe të vështirë në mësimdhënie dhe në jetën akademike në sistemin universitar. Një formim i cilësisë së lartë i mësuesve është thelbësor për cilësinë dhe përshtatshmërinë e mësimdhënies në të gjitha nivelet dhe për prestigjin e profesionit të mësuesit.

Përgatitja e mësuesve të rinj për të gjitha nivelet e arsimit në vendin tonë fillon në shkollën e lartë. Misioni kryesor i arsimit në shekullin XXI është përgatitja e brezit të ri për një botë në ndryshim, si në fushën e punës, ashtu edhe në përfshirjen e tyre shoqërore dhe kulturore. Arsimi nuk kërkon thjesht të japë njohuri dhe aftësi, por ka dhe një qëllim moral dhe shoqëror. Ky mision e bën të domosdoshme rritjen në mënyrë të vazhdueshme të cilësisë në përgatitjen e mësuesve. Me qëllim që të arrihen qëllimet e arsimit, është e nevojshme të zhvillohet kurrikula e përgatitjes së mësuesve të rinj në përputhje me misionin e arsimit në Evropë dhe më gjerë, me sfidat e kohës dhe në zbatim të dokumentit të Komisionit evropian “*Parimet e përbashkëta evropiane për kompetencat dhe kualifikimin e mësuesve*”.

1. Orientime të Komisionit evropian për cilësinë e studimeve dhe formimin e mësuesve

1.1 Në lidhje me këtë çështje, Komisioni evropian ka nxjerrë dokumente të shumta.

Në “*Parimet e përbashkëta evropiane për kompetencat dhe kualifikimin e mësuesve*” (2009/C 302/04) kërkohet që:

a) nëpërmjet arsimimit shumëdisiplinor të mësuesve të sigurohet që mësuesit të kenë: 1) njohuri për lëndën; 2) njohuri për pedagogjinë; 3) aftësi dhe kompetenca të nevojshme për të drejtuar dhe mbështetur nxënësit; dhe 4) kuptim të dimensionit

shoqëror dhe kulturor të arsimit.

b) profesioni i mësuesit të jetë një profesion i bazuar në kontekstin e të nxënit gjatë gjithë jetës, c) një profesion që mundëson mobilitetin dhe d) një profesion i bazuar në bashkëpunim.

Këto parime përcaktojnë kompetencat kyçe për një mësues, i cili duhet të jetë i aftë të punojë me efektivitet në tri fusha që ndërthuren me njëra-tjetrën:

1. Mësuesit duhet të jenë të aftë të punojnë me informacionin, teknologjitë dhe njohuritë. Arsimit dhe zhvillimi i mëtejshëm profesional duhet t'i bëjnë ata të aftë të përcjellin njohuri duke përdorur teknologjitë, kur është e përshtatshme. Aftësitë e tyre pedagogjike duhet t'u lejojnë të organizojnë situata të ndryshme të mësimi, duke e përshtatur atë sipas veçorive individuale të nxënësve. Ata duhet të zotërojnë lëndën duke e konsideruar procesin e të nxënit si një proces që vazhdon gjatë gjithë jetës. Aftësitë e tyre praktike dhe teorike duhet t'u lejojnë që të mësojnë nga përvoja e tyre për të përshtatur strategjitë e të mësuarit dhe të nxënit me nevojat e nxënësve.

2. Mësuesit duhet të jenë të aftë të punojnë me të tjerët. Ata duhet të kenë njohuri mbi zhvillimin psikologjik të nxënësve. Ata duhet të jenë në gjendje për të punuar me nxënësit si individë dhe t'i mbështesin ata për t'u zhvilluar si anëtarë aktivë të shoqërisë.

Ata duhet të bashkëpunojnë me kolegët dhe partnerë të tjerë të arsimit.

3. Të jenë të aftë të punojnë me dhe në shoqëri – në nivel vendor, rajonal, kombëtar, evropian dhe global. Mësuesit duhet t'i përgatisin nxënësit për t'u bërë qytetarë evropianë. Ata duhet të jenë të aftë të promovojnë mobilitetin dhe bashkëpunimin duke nxitur respektin dhe mirëkuptimin ndërkulturor.¹

1.2 Aftësitë profesionale të mësuesit

Në Simpoziumin mbi kompetencat kyç në Evropë, organizuar nga Këshilli për bashkëpunimin kulturor (CDCC), W. Hutmacher² identifikon katër lloje aftësish: aftësi kyçe, aftësi themelore, aftësi speciale dhe të lëndës.

- **aftësitë themelore** janë të nevojshme për kryerjen e çfarëdolloj veprimtarie profesionale. Falë tyre çdo individ ka mundësi të veprojë me sukses në mjedisin e

1. European Commission: Education and culture *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

2. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France), European journal of education, Vol. 32 No1 pp. 45-58

tij shoqëror dhe profesional, duke përdorur saktë informacionin, komunikimin dhe normat shoqërore dhe ligjore ekzistuese në shoqëri.

-aftësitë kyçe të mësuesve përfshijnë: 1) *kompetencën për komunikim* të informacionit. Kjo përfshin aftësinë e mësuesit për të kërkuar, analizuar dhe zgjedhur informacionin e nevojshëm, njohuritë për teknologjitë e informacionit, programimin kompjuterik duke përfshirë komunikimin përmes internetit; 2) *kompetencën e punës shoqërore*. Kjo përfshin aftësi për të marrë përgjegjësi, aftësi për të kombinuar interesat personale me nevojat shoqërore, gatishmëri për marrjen e vendimeve të pavarura profesionale; 3) *kompetencën gjuhësore*. Kjo përfshin aftësinë për komunikim me gojë dhe me shkrim në gjuhë të ndryshme; 4) *Të ketë vlera si individ*. Të jetë i aftë për të kuptuar dhe vlerësuar veten, të jetë aktiv dhe të nxisë vlerat e një shoqërie demokratike duke i përdorur ato si në jetën e përditshme ashtu edhe në veprimtaritë profesionale; 5) *kompetencën kulturore*: Njohuri të thella të kulturës kombëtare, evropiane e botërore; qëndrim tolerant ndaj kulturave të ndryshme etnike.

- aftësitë speciale lidhen me karakterin e veçantë të profesionit të mësimeve. Ato përfshijnë: *kompetenca organizative* - Aftësia e një mësuesi për të organizuar nxënësit në mënyrë efektive, për të menaxhuar dhe kontrolluar veprimtaritë e tyre mësimore dhe për të planifikuar dhe përmirësuar veprimtarinë e vet të mësimeve; *kompetenca didaktike* - aftësia e mësuesit për të përcjellë njohuri në mënyrë të tillë që të ngjallë interesin e nxënësve për lëndën mësimore, në mënyrë që ata të jenë në gjendje për të vazhduar veprimtarinë e tyre në mënyrë të pavarur; *kompetencë e mendimit pedagogjik* - aftësia e mësuesit për të reflektuar për veprimtarinë e tij mësimore edukative, për të parashikuar rezultatet e veprimtarisë së tij dhe për të planifikuar ecurinë e të nxënësve të tij; *kompetenca njohëse krijuese* - aftësia e mësuesit për të mësuar vetë, duke kuptuar çfarë është e nevojshme për një nxënë. Kjo kompetencë është e rëndësishme kur mësuesit formulojnë qëllimet e procesit mësimor, planifikojnë dhe analizojnë veprimtaritë mësimore dhe njohëse duke përdorur aftësi krijuese; *kompetencë psikologjike* – mësuesi i sotëm duhet të jetë i formuar psikologjikisht që të njohë jetën e brendshme të nxënësit, të kuptojë personalitetin e tij unik, të ndjejë vështirësitë psikologjike të nxënësit dhe, kur të jetë e nevojshme, të ofrojë ndihmë psikologjike; *kompetencë si vlerësues* - aftësia e një mësuesi për të shqyrtuar me objektivitet rezultatet e nxënësve, arritjet, efikasitetin e punës së tij dhe punën e kolegëve të tij, tiparet pozitive dhe negative në sistemin e arsimit si një i tërë; *kompetenca këshilluese* - aftësia e mësuesit për të siguruar këshillime dhe forma të ndryshme të asistencës psikologjike-pedagogjike

në procesin mësimor; *kompetencat e zhvillimit gjatë gjithë jetës* - talenti i mësuesit për të zhvilluar aftësitë profesionale, njohuritë dhe kompetencat gjatë gjithë jetës së tij.

Kompetencat e lëndës konsiderohen si aftësitë e mësuesit për të realizuar kompetencat e tij kryesore dhe kyçe në procesin e mësimdhënies së lëndëve në shkolla. Këto përfshijnë dy komponentë: 1) kompetencën për lëndën; 2) kompetencën kërkimore. Në procesin e formimit të kompetencave të veçanta, aftësitë akademike të mësuesit luajnë një rol shumë të rëndësishëm.

2. Sa dhe si zbatohen këto parime në kurrikulën e Masterit të mësuesisë në Fakultetin e gjuhëve të Huaja?

Një vështrimi shkurtër i situatës së përgatitjes së mësuesve dhe problemet.

Kurrikulat që përdoren në shkollën tonë përbëhen nga tri pjesë të lidhura midis tyre, përgatitja pedagogjike, përgatitja për aftësi praktike të mësimdhënies dhe punë kërkimore. Pjesa e parë përqendrohet si në shkencat pedagogjike, ashtu dhe në didaktikën e lëndëve të veçanta.

Duke iu referuar aftësive të mësipërme, në kurrikulën tonë transmetohen njohuri ndërdisiplinore të shkencave pedagogjike, të metodologjisë dhe të didaktikës. Jemi përprekur të bashkërendojmë këtë formim me atë evropian. Kështu, flitet për zhvillimin e fëmijës, për raportet njerëzore, përdorimin e teknologjive të reja, punën në grupe, etj. Megjithatë, analizat dhe vëzhgimet e bëra, si dhe nevojat e mësuesve të rinj tregojnë se nuk kemi përpjesëtim të drejtë mes mësimdhënies së përmbajtjes dhe aftësive të mësimdhënies. Kurrikula fokusohet më tepër në transferimin e njohurive se sa në fitimin e aftësive dhe në krijimin e kompetencave. Mësimi është i drejtuar nga provimi që në të shumtën e rasteve kontrollon ri-thënien e njohurive të marra. Ne duhet ta rindërtojmë atë në mënyrë që të çojë në përdorimin e strategjive të suksesshme për përkthimin e materialeve mësimore në veprimtari mësimore në klasë. Mësuesve të rinj duhet t'u mësohen format dhe metodat e punës dhe të situatave të të nxënit, me qëllim që të jenë në gjendje të zhvillojnë në mënyrë efektive kompetencat përkatëse. Stile të ndryshme të mësimdhënies kontribuojnë ndjeshëm në zhvillimin e kompetencave të tyre profesionale.

Në kurrikula duhet të përfshihen lëndë të shkencave të aplikuara që lidhen me jetën reale dhe kurrikulat e shkollës. Pra, përmbajtja duhet të ketë një përfshirje më të mirë të: (a) njohurive të lëndës; (b) besimeve në lidhje me lëndën (c) njohjen

e kurrikulës horizontale dhe vertikale. Në mënyrë të ngjashme, lëndët pedagogjike duhet të përfshijnë (d) njohjen me strategji efektive mësimore; (e) efikasitetin në zbatimin e strategjive efektive mësimore; dhe (f) besime rreth rolit të nxënësi në këtë proces.

Kërkimi

Është e nevojshme të ndryshojmë praktikën e zhvillimit të kërkimit nga mësuesit. Ajo zhvillohet si pjesë e shkëputur e procesit mësimor. Ndaj, ne duhet të zhvillojmë veprimtari të tilla për të pajisur studentët me kompetenca të përgjithshme dhe të veçanta për zhvillimin e punës kërkuese sidomos për zhvillimin e kërkim-veprimit (*action research*), si një mënyrë për të reflektuar dhe për të bërë ndryshime të rëndësishme në praktikën e tyre mësimore.

Puna për hartimin e temave të diplomës bazohet në evidentimin dhe hulumtimin e përvojave në praktikën e mësimdhënies, si në shkollat ku zhvillohet praktika, ashtu edhe në reflektimin e përvojave personale gjatë nxënies në universitet ose jashtë tij. Kjo do përbëjë një ndihmesë për zhvillimin e njohurive për arsimin dhe për nxitjen dhe zbatimin e përvojave më efektive për arsim dhe kualifikim.

Praktika

Ekziston një hendek midis përgatitjes teorike të mësuesve të rinj dhe aftësive të tyre në praktikë. Kjo për faktin se koha në dispozicion është e shkurtër dhe nuk është e mjaftueshme për të vëzhguar, reflektuar dhe zbatuar nën drejtimin e një udhëheqësi. Për këtë arsye, studentët largohen nga shkolla me njohuri, por jo me aftësi dhe kompetenca. Duke mos pasur mundësi praktike për të zbatuar atë që mësuan, ata ndihen më të sigurt të ndjekin atë model tradicional që kanë në kujtesë nga periudha e shkollës, ndërkohë që dijet e marra gjatë studimeve mbeten vetëm teorike.

Për këtë, synohet që organizimi i praktikës pedagogjike të jetë pjesë përbërëse e një bashkëpunimi të vazhdueshëm universitet –shkollë dhe institucione kualifikuese si në qendër, Qendra e kualifikimit dhe trajnimit, ashtu edhe në rrethe. Kjo ka një vlerë të shumanshme si për mësuesit e rinj, ashtu dhe për universitetet dhe institucionet kualifikuese për të krijuar një mundësi shkëmbimi dhe përfitime të përvojës dhe shpërndarjes së njohurive dhe aftësive më të mira në fushën e mësimdhënies. Kjo lidhje krijon një bazë më të mirë praktike dhe funksionuese për zhvillimin profesional të vazhdueshëm të mësuesve.

Mësuesi i sapo-diplomuar duhet të punojë në një shkollë të dhënë dhe të

funksionojë në një sistem të caktuar, me qëllimet, kurrikulat, materialet, metodat dhe pritshmërinë për një mësues. Prandaj, kurrikula e përgatitjes së mësuesve duhet të reflektojë në vetvete rëndësinë e shumë disiplinave dhe të një qëndrimi bashkëpunues ndaj të nxënit. Ajo duhet të jetë në harmoni me kurrikulat e shkollave të mesme dhe 9-vjecare dhe të sigurojë që një mësues të jetë i përgatitur në lidhje me nevojat dhe kërkesat që dalin në kontekstin e shkollës.

Vlerësimi

Një kurrikul mund të hartohet shumë mirë me të tëra aspektet e duhura, duke parashikuar edhe veprimtari gjithëpërfshirëse që mundësojnë krijimin e kompetencave të mësuesve të rinj. Por ajo nuk realizohet nëse nuk bëjmë vlerësimin, për të parë realisht se si zbatohet dhe problemet që dalin. Deri tani, vlerësimi është parë kryesisht në përmbajtje, në atë që bën mësuesi, dhe atë që ai / ajo transmeton. Vendosja e nxënësit në qendër të procesit të mësimdhënies dhe të të nxënit kërkon që modulet të kenë rezultatet e pritshme të mësimin (*learning outcomes*) dhe kompetencat. Përcaktimi i qartë i tyre, matja dhe vlerësimi i tyre na tregojnë sa të suksesshme janë kurrikulat. Lidhja me shkollat dhe marrja e feed-back-ut nga ato dhe nga vetë studentët, në lidhje me nevojat dhe vështirësitë që dalin në praktikën e shkollës, e bën më efikase punën për përmirësimin e kurrikulave.

Përfundime

Pas një përvoja disavjeçare të masterit të mësuesisë kemi dalë në konkluzionin se kohëzgjatja dhe përmbajtja e programeve të formimit të mësuesve kanë një impakt të fortë në cilësinë e mësuesve. Për këtë arsye, përgatitja e mësuesve të rinj kërkon që të mbahet parasysh se:

1. Statusi i mësuesve duhet të përcaktohet nga kualifikimet, kompetencat dhe aftësitë.
2. Formimi i mësuesve të rinj duhet bërë në bashkëveprim të ngushtë me shkollat e arsimit parauniversitar. Këto shkolla duhet të punojnë me fakultetin për të përcaktuar ekuilibrin e saktë që duhet arritur në formimin e mësuesve, midis programeve të ofruara në këto dy mjedise. Bëhet fjalë këtu për vendosjen e lidhjeve të ngushta mes teorisë së formimit të mësuesve dhe praktikës në klasë.
3. Si rrjedhojë, nevojitet që në arsimin parauniversitar të formohet një bërthamë mësuesish në bashkëpunim me fakultetin, të cilët do të mund të ndjekin dhe orientojnë studentët në praktikën profesionale. Këta mësues do të ishin

në gjendje të na jepnin një feed-back nëse dhe si i përgjigjet formimi që u kemi dhënë studentëve realitetit që ata hasin në shkollë. Vlerësimet e këtyre mësuesve do të ishin me vlerë për ndryshime e përmirësime në kurrikulën e masterit.

4. Përveç përçimit të njohurive dhe punimeve të fundit kërkimore, në formimin e mësuesve duhet të parashikohen veprimtari të zhvillimit dhe projekte kërkimore. Mësuesit e ardhshëm do të duhet të përftojnë njohuri teorike dhe aftësi praktike në metodologjinë kërkimore në mënyrë që të analizojnë dhe të kryejnë punë kërkimore dhe zhvillimi në klasat e tyre. Për këtë gjë, kërkohet një bashkëpunim me institute të ndryshme kërkimore, me projekte kërkimore. Fjala është që praktika e përditshme e mësimitdhënies të ballafaqohet me konceptet teorike.
- Ministria nuk duhet t'u imponojë Universiteteve përmbajtjen e kurrikulave me 80% të unifikimit në programet me emërtim të njëjtë, për të gjitha fakultetet që diplomojnë mësues të gjuhëve të huaja. Përpilimi i programeve duhet jetë pjesë e lirisë akademike të universitetit. Në kuadër institucional, duhet të ketë bashkëpunim midis universiteteve dhe të realizohet një hartë programesh nga institucionet përkatëse.
 - Institucionet politikë-bërëse duhet të konsultohen me palët e përfshira dhe specialistët e fushave për vendimet që marrin mbi politikat gjuhësore, në mënyrë që vendimmarrja të ketë jetëgjatësi. Universiteti dhe Shoqatat duhet të jenë pjesë përbërëse e diskutimit për çdo ndryshim të programeve të gjuhëve, pasi ata kanë ekspertë të kësaj fushe.
 - Vihet re se ka mungesë transparence në informacionin e publikuar për studime që bëhen mbi arsimin. Nuk gjenden në web të dhëna, pavarësisht se studime ka. Të dhëna të domosdoshme për arsye analizash mbi tregues të ndryshëm të arsimit, sigurohen vetëm në rrugë informale. Është shumë e rëndësishme që informacioni mbi ndryshimet në kuadrin ligjor të transmetohet në kohë reale.
 - Duhet të ketë ndryshime në programin e praktikës profesionale. Duhet vendosur bashkëpunimi me kolegët brenda dhe jashtë universitetit/shkollës duke i dhënë mundësi shkëmbimit ditor të punës: duhet të lehtësohet lejimi i pedagogëve për hyrjen në klasa dhe mësuesve për hyrjen në auditorë, me qëllim njohjen nga afër të problematikave dhe trajtimin e tyre, në funksion të rritjes së cilësisë së përgatitjes së mësuesve të rinj.

(Kujtojmë që pyetësi me studentët e diplomuar nga FGJH, i zhvilluar si një projekt i përbashkët i FGJH me ambasadën e SHBA, tregoi se praktikantët nuk merrnin njohuri të mira nga praktikat aktuale në shkollë. Praktikantët kanë nevojë për të qenë afër me mësuesit. Ata janë shprehur se marrëdhënia me mentorët në shkollë u jepte çelësin e suksesit apo të dështimit në përgatitjen e tyre).

5. Në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit dhe institucionet shkollore do të duhet të nxisim kandidatët studentë cilësorë dhe të motivuar në zgjedhjen e profesionit të mësuesit. Shpesh, në kurrikulën tonë të masterit të mësuesisë vijnë studentë të pamotivuar dhe jo cilësorë. Kjo për arsye të ndryshme: për faktin se ky profesion nuk është i mirë paguar, sepse në gjuhë të veçanta është vështirë ose e rrallë të punësohesh ose ka mungesë të kriterëve të punësimit. Pra, duhen paraqitur politika më të qarta orientuese dhe inkurajuese për këta studentë.

Bibliografia

Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels: European Commission

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430(01))

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

European Commission (2003). Education and Training 2010: Progress Report, November 2003. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

European Council conclusion, March 2000, URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm

Gill Nicholls. (2002) *Developing teaching and learning in higher education* London: Routledge.

Green Paper on Teacher Education in Europe (2000). High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training by Bucherberg F., Campos B.P., Kallos D., Stepherson J. (eds). Umea: TNTEE.

Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe Report of the Symposium. Berne,

Switzerland 27-3- March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. *European journal of education*, Vol. 32 No1 pp.45-58

TIK, MUNDËSI DHE PËRPARËSI NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS FRËNGE

KLEMENTINA SHIBA
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

Abstract

For years, the concept of using information and communication technologies (ICT) in the pedagogical space has been present, leading them to be considered now as tools in support of education (ICTE). From the fact that ICT include features to make them accessible, and transmit an (almost) unlimited amount of very diverse data, arises the need to develop new skills. This study will address the interactions between users (students or teachers) and certain uses of new technologies, the attempts to measure the perceptions of teachers and learners regarding their ability to use ICT, and the factors that facilitate their integration into a university environment. ICTE has marked an essential progress in pedagogical innovation in teaching through new modes of evolved human interaction in pedagogical information systems. As part of the evolution of traditional practices towards more flexible modes of teaching, we propose to analyze the innovative methods of using ICT in the process of teaching / learning languages in general and the French language in particular. In this study we reveal the conditions of effectiveness of ICTE to define methods and devices aimed at positive results, while confirming that technologies are a catalyst and an accelerator of pedagogical innovation.

Key words : ICTE, interaction, language, tools, integration, user.

Hyrje

Pavarësisht zhvillimit, shtrirjes dhe ndikimit të teknologjive të reja në çdo fushë të jetës, pyetjet në planin filozofik, etik, moral për përfshirjen e tyre edhe në arsim janë gjithmonë prezente. Kur analizojmë çështjen e përdorimit të TIK-ut në fushën e edukimit natyrshëm lind pyetja: A është ky një tregues i mire përdorimi

të praktikave që lehtësojnë procesin e mësimdhënies/ mësimnxënies apo i varësisë nga teknologjitë e reja? Teknologjitë dixhitale sjellin fuqi, shpejtësi dhe lehtësi në marrjen, menaxhimin dhe shkëmbimin e informacionit në formën e tekstit, imazhit dhe zërit, por mund të shkaktojnë edhe efekte negative si varësia, kufizimi i lirisë, ndikimi në kujtesë, në imagjinatë etj.

Shprehja “teknologjitë informacionit dhe komunikimit”(TIK) përcakton një kombinim të informatikës dhe telekomunikacionit që duhet kuptuar si mbulim i të gjitha mjeteve dhe teknikave që rezultojnë nga konvergjenca e telekomunikacionit, informatikës dhe audiovizives me emërues të përbashkët, përdorimin e të dhënave dixhitale. Fillimisht po japim disa përkufizime të TIK-ut për të analizuar zhvillimin e realitetit që shoqëron integrimin e tij në arsim, duke u fokusuar tek përdorimet e praktikave pedagogjike në shërbim të përmirësimit të mësimdhënies/mësimnxënies, në fushën e edukimit në përgjithësi dhe të gjuhëve të huaja në veçanti. Me TIK nënkuptojmë të gjitha mjetet mediatike dhe dixhitale: kompjuter, faqe interneti, telefon inteligjent, tablet, rrjete sociale, video lojëra, mjete dhe objekte të lidhura në internet. Interesant është përkufizimi që e konsideron TIK-un “një grup teknologjish që përfshijnë kompjuterin, të cilat kur kombinohen ose ndërlihen, karakterizohen nga fuqia e tyre për të ruajtur, përpunuar, për të bërë të aksesueshme dhe për të transmetuar nga dhe në çdo vend kudo qoftë, një sasi pothuajse të pakufizuar dhe shumë të larmishme të të dhënave që paraqiten gjithnjë e më shpesh në forma të ndryshme si tekst, diagram, grafik, imazh lëvizës, zë, etj.,¹

Krahas diskutimeve në planin filozofik, social, teknik duhet vlerësuar edhe kuadri politik që mbështet çdo praktikë të mirë. Që në vitin 2000, në Samitin e Lisbonës, është theksuar si një çështje shumë e rëndësishme, kujdesi për zotërimin e teknologjive të reja pa përmendur detajet për mënyrat e realizimit të këtij integrimi në edukim. Në hapësirën e dy dekadave ky orientim u bë realitet në Evropë dhe në Ballkan, duke njohur një përfshirje të gjerë të katër teknologjive kryesore të epokës dixhitale: Të dhënat e mëdha (Big data), lidhja me internet (Connectivité), inteligjenca artificiale (Intelligence artificielle), dhe siguria kibernetike (Cybersécurité). Në fakt integrimi i TIK-ut në fushën arsimore është një “zgjedhje midis qëllimeve dhe vlerave më të larta ku qëllimet janë zotërimi i mjetit teknologjik dixhital, ndërsa vlerat janë ato që do të orientoheshin nga politikat në arsim, duke u përshtatur me nevojat e një shoqërie me efikasitet, si cilësi e një shoqërie post-moderne kundrejt

1. BRACEWELL R & LAFERRIERE T. (1996), L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire : Revue documentaire, Canada, f. 27.

asaj industriale".²

Procesi i integritimit të TIK-ut në edukim ka kaluar në disa etapa të shoqëruara me problematika, tipike të një risie, si për stafin e mësimdhënies dhe për nxënësit. Kështu, ju kërkohet mësuesve të bëhen aktorë të rëndësishëm në integrimin e TIK-ut në arsim, duke marrë përsipër përfshirjen e tyre në procesin mësimdhënies, por edhe nxitjen, angazhimin e nxënësve në përdorimin e tyre, gjithmonë duke qënë të kujdesshëm për t'ua ofruar si një alternative bashkëkohore, mbështetëse dhe frytdhënëse. Duhet pranuar se në momentin që aktorët në fushën e edukimit zotërojnë dhe integrojnë teknologjitë e reja në aktivitetin e tyre mund të krijojnë, të zbulojnë ose të adaptojnë përdorime të tjera, duke mbështetur faktin se ato ndikojnë si në shoqëri edhe në pedagogji, por edhe këto të fundit nëpërmjet praktikës pësojnë ndikim të dukshëm në zhvillimin e tyre. Niveli i kuptueshmërisë së qenies njerëzore në mjedisin aktual tepër kompleks sjell për përdoruesit e teknologjive të reja ndryshimin e statusit të tyre nga "objekt" në "subjekt" të aftë për të çmontuar, kuptuar, kritikuar mekanizmat e përdorimit të TIK-ut në kompleksitetin e gjerë të tij.

Ndërkohë që teknologjitë e reja janë përhapur në çdo fushë të jetës, vihet re një zbehje e dallimit të hapësirës private nga ajo publike, duke vënë në pikëpyetje rezultatin e transmetimit dhe ndërmjetësimit të njohurive. Megjithë iniciativat ekzistuese, dihet ngurimi i dukshëm i mësimdhënësve përballë ndryshimit që lidhet me rikompozimin e mësimdhënies, ku mjetet e ofruara nga TIK-u shërbejnë si vektorë dhe katalizatorë. Përdorimi si të qenësishme i disa termave lidhur me përdorimin e TIK-ut, si "motor kërkimi, web, rrjet global, fshat global", është tregues i përfshirjes dhe i zhvillimit të shpejtë që po ndodh, një mënyrë për të emancipuar mësuesin në marrëdhënien e tij me kompjuterin, për të ndryshuar këndvështrimin e tij e për ta rikonsideruar nga një kufizim, në një burim në mbështetje të procesit të mësimdhënies/mësimnxënies në përgjithësi dhe të gjuhëve të huaja në veçanti. Kjo ndihmon që mësuesi të përshtatet me paradigmën e re të "lundrimit/kërkimit të dijes", një situatë kjo e re në raport me "përhapjen" dhe "transmetimin" klasik të saj. Për sa u përket nxënësve, duhet pasur kujdes që të sigurohen udhëzues dhe mënyra përdorimi për të deshifruar dhe përdorur siç duhet burimet e shumta në dispozicion të tyre. Kompjuteri është një aleat në edukim, por një nga problemet sociale është se institucionet arsimore ofrojnë në mjedise si biblioteka, kampus dixhital etj. mundësinë e përdorimit të kompjuterit, por kjo nuk është e mjaftueshme. Duke pasur parasysh se institucionet arsimore nuk mund t'ua ofrojnë nxënësve kompjuter apo pajisje multimediale, që u nevojiten edhe pas mësimi, para se ta integrojmë

2. BOLTANSKI L & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard, f. 93.

TIK-un në praktikat arsimore duhet të analizojnë situatën sociale dhe ekonomike, e cila ndikon në rezultatin gjithëpërfshirës të këtij procesi.

Në shoqërinë e sotme, objektivat thelbësore të arsimit bazë janë: Promovimi i vetëbesimit dhe zhvillimit personal të nxënësit; inkurajimi për përvetësimin e njohurive dhe aftësive për një formim të vazhduar gjatë gjithë jetës, për të zënë një vend aktiv në jetën ekonomike, sociale dhe kulturore; përgatitja për të qënë qytetarë të përgjegjshëm, të aftë për të kontribuar në zhvillimin e një shoqërie demokratike, të bashkuar, pluraliste, të hapur ndaj kulturave të tjera; sigurimi për të gjithë i mundësive të barabarta për një emancipim social. Në fakt, në realitet për arsye objektive dhe subjektive, synimet dhe realizimet nuk përputhen.

Ne jetojmë në një shoqëri komplekse dhe një nga rolet emësuesit është t'u mësojë nxënësve mënyrat e dekodimit të mjedisit që i rrethon, për ta kuptuar më mirë atë, për të qënë në qendër të këtij procesi si aktorë në formimin e tyre.

Prirjet aktuale në mësimdhënien /mësimnxënien gjuhëve të huaja

Që nga fillimet e saj, didaktika e gjuhëve të huaja ka qënë në një evolucion të vazhdueshëm. Metoda dhe qasje të ndryshme, që bazohen në përvojat e brezave të mëparshëm, por të pasuruara nga njohuritë dhe risite e kohës sonë, po zhvillohen vazhdimisht. Një nga qasjet që kam analizuar në disa nga kërkimet e fundit, ka qënë ajo komunikative në didaktikën e gjuhëve të huaja. Siç mund të konstatojmë në praktikë, qasja komunikative u zhvillua si një reagim ndaj metodologjisë së qasjes së mëparshme audio-gojore dhe audio-vizuale, duke sjellë ndryshime të rëndësishme në vlerësimin e gjuhës, si një instrument i ndërveprimit shoqëror, ku një rol të rëndësishëm zë përfshirja sociale. “Anëtarët e një bashkësie gjuhësore ndajnë një kompetencë të dy llojeve: njohuri gjuhësore dhe sociolinguistike ose, me fjalë të tjera, një njohuri e kombinuar e standardeve të përvetësimit dhe përdorimit.”³

Nga kjo rrjedh se kompetenca e komunikimit bazohet në katër komponentë që përbëjnë bazën e të gjitha njësive didaktike të materialeve pedagogjike që favorizojnë dokumentet autentike, të cilat pasqyrojnë realitetin: komponenti gjuhësor: rregullat dhe strukturat gramatikore e fonologjike, të fjalorit etj.; komponenti sociolinguistik: rregullat socio-kulturore të përdorimit të gjuhës, të formave gjuhësore të përshtatshme sipas situatës dhe qëllimit të komunikimit; komponenti diskursiv: kohezioni dhe koherenca e ligjërit sipas situatës së komunikimit; komponenti strategjik: aftësia për të përdorur strategji

3. HYMES D H. (1997), Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ?, Hatier-Crédif, Canada, f.39.

verbale dhe jo verbale për të evituar dështimet e komunikimit.⁴

Mësimdhënësi duhet të analizojë situatën dhe qëllimin e komunikimit duke marrë në konsideratë aspekte të tilla si: statusi social, niveli kulturor, mosha e bashkëbiseduesve, ajo që dëshirojnë të shprehim në praktikë duke shtuar materiale plotësuese. Ndërkohë që gramatika mësohet në mënyrë të qartë dhe preçize, ajo duhet orientuar gjithmonë e më shumë në funksion të komunikimit, « është normale që mësuesi të nxjerrë rregulla me anë të një konceptualizimi gramatikor nga një tekst, ndërkohë që ushtrimet e tipit tradicional përdoren për të fituar automatizma ».⁵ Qasja komunikative synon t'i nxisë nxënësit të reflektojnë, duke i shërbyer kështu kujtesës afatgjatë, ndërkohë mësuesi duhet ti drejtojë ata të punojnë në grup, të diskutojnë mes tyre, të shprehen lirshëm gjatë aktiviteteve simuluese apo në formën e lojërave me role e aktivitete sa më afër situatave autentike.

Qasja komunikative mbështetet sidomos tek ndërveprimi njerëzor. Në disa përkufizime të tij kuptohet qartë roli në ndihmë të mësimdhënies/mësimnxënies së gjuhëve të huaja dhe të gjuhës frënge. Në Fjalorin e Arsimit përkufizohet termi "ndërveprim" në kuptimin e tij të përgjithshëm: "Veprimi i ndërsjelltë i dukurive, sendeve, individëve, grupeve ndërmjet tyre dhe efektet që rezultojnë. [...] Shkëmbim ndërnjerëzor të dy ose më shumë palëve të interesuara, që ndikojnë reciprokisht njëri-tjetrit, nëpërmjet marrëdhënieve të tyre në grup, me dialog, duke pohuar apo kundërshtuar ...".⁶ Në Fjalorin e Shkencave Njerëzore këmbëngulet në « anën e ndryshme të dukurive që variojnë nga bashkërendimi sensoromotor i sjelljeve të dy ose më shumë individëve përmes komunikimit verbal dhe joverbal ».⁷ Dallohet qartë nocioni i ndërveprimit duke vënë në dukje nocionin e koordinimit kompleks të veprimit, ku në mënyrë skematike duken qartë dy këndvështrime për bashkërendimin e veprimit. Nga njëra anë, bëhet fjalë për sigurimin e lidhjes dhe renditjes së vendimeve dhe akteve që nuk varen nga njëri-tjetri e nga ana tjetër, lidhja është e brendshme, është një veprim i vetëm i shpërndarë në dy ose më shumë pole të ndryshme, por plotësues dhe kanë një ndërvarësi të fortë gjatë operacioneve, ku jo vetëm që njëri prej aktorëve bën rolin e tij, por edhe tjetri është plotësues, analog me ndërveprimin mësues/nxënës.

Atëhere, në këtë kontekst, institucioni, shkolla, universiteti siguron këtë lidhje ndërmjet aktorëve që kryejnë punën konkrete zinzhirilidhëse të kontributeve

4. CUQ JP.& GRUCA I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, f. 265-266.

5. CUQ JP.& GRUCA I. (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, f. 268.

6. LEGENDRE R. (2005), Dictionnaire actuel de l'Education. Montréal, Guérin, f. 795.

7. MESURE S & SAVIDAN P. (2006), Dictionnaire des Sciences Humaines, Paris, PUF, f. 647.

që korrespondojnë me rolin e secilit. Prandaj mund të themi se kemi dy qasje të ndryshme: e para nxit ekzistencën e individëve të lirë dhe autonomë; e dyta i jep përparësi ndërveprimit me të tjerët dhe me mjedisin duke zbuluar në mënyrë të qartë perspektivën ndërvepruese.

Lev Vygotski zhvilloi teorinë ndërvepruese të të nxënës duke theksuar komponentin social ku konceptimi i vërtetë i mendimit nuk kalon nga “individualja tek socialja, por nga socialja tek individualja”.⁸ Sipas këtyre teorive del se mendimi dhe vetëdija përcaktohen nga aktivitetet që kryhen me të tjerë, në një mjedis të caktuar shoqëror. “Qenia njerëzore është një individ biologjik dhe, njëkohësisht, një aktor social, një subjekt në kërkim të kuptimit dhe lirisë së brendshme. Këto aspekte shpalosen në mjedise të ndryshme, përmes ndërveprimeve që janë të përshtatura dhe të përshtatshme, në dhe përmes një mjedisi të caktuar: material, social dhe një mënyrë të brendshme private. Ndërveprimi është faktor thelbësor në një shoqëri me një ritëm marramendës dhe me prezencën e TIK-ut në çdo fushë të jetës: ekonomike, kulturore, edukative etj. Të jetosh nën « regjimin tiranik të të menjëhershmes, duke iu nënshtruar diktateve të urgjencës, me nevojën e pangopur për të qenë vazhdimisht i lidhur në rrjet, individ i është i angazhuar në një ndërveprim pothuajse të vazhdueshëm ».”⁹

Mësimdhënie/ mësimnxënie hibride e gjuhës frënge

Edukimit i është dashur të përshtatet për të ruajtur vazhdimësinë, duke vlerësuar thelbësore zhvillimin e metodave të reja mësimore, duke përdorur TIK-un në ndihmë të mësimin në distancë, duke rishikuar dhe rivlerësuar teknikat dhe strategjitë pedagogjike të mësimdhënies. Nivele të ndryshme të sistemeve arsimore kanë filluar të përshtaten me një model të ri të mësimdhënies, ku një orë mësimi mund të realizohet njëkohësisht në prezencë dhe në distancë, apo duke mbajtur lidhje me nxënësit edhe pas mësimin me detyra dhe projekte duke përfshirë përdorimin e TIK-ut, një model hibrid, por jo krejtësisht i ri. « Nuk duhej të ishte një dijetar i madh, njëzet vjet më parë për të ndjerë se modernizimi do të përfundonte, sepse, pikërisht, çdo ditë, çdo minutë, po bëhej gjithnjë e më e vështirë për të dalluar faktet dhe vlerat për shkak të ndërlikimit në rritje të humanëve dhe jo-humanëve.»¹⁰ Për këtë çështje, duhet të ripërkufizojmë kuptimin e termit hibrid në arsim, i cili përcakton sot formimin në nivele të ndryshme, në prezencë dhe në distancë, me

8. VYGOTSKY L. S. (1978), *Mind in society: Sociocultural Theory of Cognitive Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

9. COMPIEGNE I. (2011), *La société numérique en question(s)*, Auxerre : Ed. Sciences Humaines, France, f. 68.

10. LATOUR B. (2012), *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*, Paris, La Découverte, coll. « Hors collection Sciences Humaines », 2012, f. 21.

ndihmën eTIK-ut. «Përhapja në shkallë të gjerë eTIK-ut brenda universiteteve dhe kolegjeve gjatë dy dekadave të fundit është e pandashme, nga njëra anë, nga një evolucion në qasjet e reja pedagogjike në edukim dhe nga ana tjetër, përhapja e mjediseve institucionale tekno-pedagogjike të përkufizuara si kampuse dixhitale, mjedise virtuale ose dixhitale të punës, platforma të formimit në linjë, etj. ». ¹¹Prirjet anglo-saksone tregojnë për mënyrën e mësimit në auditor të shkarkuar në internet duke vënë në dispozicion të përdoruesve burimet dhe informacionet. Në fakt, shpesh po hasim terminologji si : model hibrid, mësim hibrid, formim hibrid ose i përzierë që përfaqësojnë një përzierje midis mësimit në prezencë dhe atij në internet. Ndërkohë përforcohet ideja se “ koncepti hibrid është preferuar për fuqinë e tij evokuese dhe dimensionin e tij metaforik që i referohet krijimit të një organizmi të ri, të përbërë nga dylelemente të një natyre të ndryshme, të montuara në mënyrë jonormale, me karakteristikat e veta. ¹²Duket qartë se “këto terma janë të mbushura me orientime të caktuara ideologjike që orientojnë një mësimdhënie me në qendër nxënësin, të qenit i hapur dhe fleksibël. ¹³Në praktikë, konstatojmë që nga ana e mësuesit që përdor mënyrën e formimit «hibrid» duhen aftësi, të cilat kërkojnë strategji dhe inteligjencë : strategji sepse duhet të programojë kohë brenda kohës së mësimit për t’u investuar në mjete të tilla dhe inteligjencë për integrimin e njohurive të reja në progresin e vazhdueshëm. Ashtu si terminologjia e arsimit tenton të zëvendësohet me terma më specifike në varësi të evolucionit, del se edhe « nocioni i hibridizimit ka shënuar kohën dhe epokën e tij » ¹⁴. Përdorimi i TIK-ut në edukim ka modifikuar formën e transmetimit dhe të përvetësimin të dijes duke e konsideruar nxënësin përballë kompjuterit jo një konsumator pasiv, por një subjekt i integruar në një kuadër të caktuar arsimor, pjesëmarrës dhe kritik. « Fusha e teknologjive edukative sot integrohet brenda shkencave pedagogjike, trashëgimisë së psikologjisë të formimit, edukimit mediatik, të teknologjisë së informatikës shkollore dhe platformave arsimore. Sëfundmi, ajo është zgjeruar në mjedise të integruara për menaxhimin e mësimëve të ndërmjetësuar, si dhe të sistemeve të formimit plotësisht ose pjesërisht në distancë ». ¹⁵Ky model pa dyshim do të bëhet një cilësi e përhershme e arsimit në të ardhmen, duke sjellë ndryshime reale për nxënësit dhe mësuesit. Për të qënë efektiv, duhet të mbështetet nga teknologjitë e

11. PERAYA D & CHARLIER B & DESCHRYVER N. (2014), Une première approche de l’hybridation. Education et Formation., no. e-301, Genève, f. 15-34

12. Encycloepedia Universalis, En ligne, <http://www.universalis.fr/classification/> consulté le 19/01/22

13. PERAYA D & CHARLIER B & DESCHRYVER N. (2014), Une première approche de l’hybridation. Education et Formation., no. e-301, Genève, f. 17.

14. Idem

15. Idem

duhura, ofrimi i të cilave është çelësi për ndërtimin e një «klase të së ardhmes», të përshtatshme për të mësuarin hibrid të gjuhës frënge dhe suksesi varet nga trajnimi i pedagogëve dhe studentëve për të qënë sa më të aftë në përdorimin e TIK-ut dhe komunikimin dixhital. Gjithashtu, strategjia për ta intergruar me sukses TIK-un në mësimdhënien e gjuhës frënge bazohet, në përfshirjen e duhur, në praktikat e mësimdhënies të elementeve përbërës të mëposhtëm: *Informacioni*: të dish se ku mund ta gjeshe, si ta përpunosh, analizosh dhe vlerësosh; *Motivimi*: në kontekstin ekonomik, social, politik, etj.; *Aktiviteti*: aftësi të nivelit të lartë: analizë, sintezë, shprehje kritike; *Ndërveprimi*: faktorët që lidhen me komunikimin, punën në grup me dimensionin interaktiv të përpunimit të informacionit; *Prodhimi*: ndërtimi/krijimi i një produkti. Po përmendim dhe shpjegojmë shkurt disa nga shumë mjetet pedagogjike, inovacione të mësuesve në Francë, në shërbim të formimit në distancë dhe mësimdhënies sa më autentike të një gjuhe, disa prej të cilave i kam përdorur gjatë mësimdhënies së gjuhës frënge në nivele të ndryshme: *Salle de classe*, një mjet që lejon krijimin dhe menaxhimin me lehtësi të një plani për klasën për të ndihmuar mësuesit të menaxhojnë klasat e tyre; *Talk and Comment*, një mjet shtesë për shfletuesin Chrome që e bën të lehtë shtimin e shënimeve audio në çdo faqe web; *Wooclap*, një mjet për nxitjen e ndërveprimit gjatë procesit të mësimit në internet; *Lexios*, një ide e shkëlqyer që përshtatet natyrshëm për të pasuruar fjalorin në një gjuhë të huaj, ndërsa shfleton web; *Watchkin*, i thjeshtë për t'u kuptuar dhe përdorur, mund të kopjohet lidhja dhe të transferohet në një dokument të ri për të parë videon; *QuietTube*, një mjet i vogël që lejon të ndani një video në YouTube në mënyrë efikase në pak sekonda; *Uppbeat*, një platformë muzikore që lejon të gjeni lehtësisht muzikë për t'u përdorur në video, prezantime, blogje etj; *Flourish*, një mjet që i lejon të gjithëve të vendosin lehtësisht një grup të dhënash me një seri shabllonesh që mund të personalizohen; *Type Studio*, mjet i lehtë për editimin e videos; *DeepL Translator*, një shërbim i jashtëzakonshëm përkthimi në internet, tejkalon në shpejtësi dhe cilësi shërbimet më të famshme të përkthimit si *Google translation* apo *Microsoft*.

Diskutim i rezultateve

Rezultatet e këtij studimi janë në vazhdim dhe prirjen në përgjithësi të mbështesin konkluzionet e kërkimeve të mëparshme mbi integrimin e TIK-ut në edukim në përgjithësi dhe në mësimin e gjuhësfrënge në veçanti. Analizat e përgjigjeve të të anketuarve mbi përdorimin në pedagogji të TIK-ut, tregojnë se përdorimi i metodave të reja në mësimdhënie me mbështetjen e TIK-ut janë komode

dhe frytdhënëse. Pyetësorëve iu përgjigjën në total 47 vajza dhe 3 djem. 60% e të anketuarve janë në vitin e parë, ndërsa 40% janë në vitin e dytë. Rezultatete pyetësorit tregojnë se 97% e studentëve përdorin TIK-un për të mësuar dhe 83% e tyre kanë një kompjuter personal. Për pyetjen : "Sa orë në javë e përdorni TIK-un për qëllime mësimore?", të anketuarit thonë se e përdorin TIK-un për të mësuar mesatarisht 7,3 orë në javë, ndërsa për qëllime të tjera mesatarisht 2 orë në ditë. Të gjithë studentët përdorin një përpunues teksti dhe shumica, 91.3%, thonë se përdorin postën elektronike për komunikim, gjysma, 53.9%, kërkojnë informacion në internet dhe më shumë se 90% kanë marrë pjesë në një grup diskutimi në internet apo formim në një platformë arsimore. Përsa i përket mësimdhënësve mund të pohojmë se 72% e tyre e përdorin TIK-un gjatë procesit mësimor: 37% e tyre janë dyshues për rezultatet pozitive të përfshirjes së tyre në mësimdhënie, ndërsa 67% mendojnë se duhet të trajnohen për të qënë të aftë në përdorimin e tyre dhe të gatshëm në angazhimin e studentëve në një mësimdhënie/mësimnxënie hibride me mbështetjen e TIK-ut. Pothuajse të gjithë të anketuarit, 98.3%, mendojnë që TIK-u duhet të futet sa më herët në arsim.

Përfundime

Qëllimi i këtij hulumtimi, bazuar në metodologji sasiore dhe cilësore, ishte të verifikonte se në çfarë mase mësuesit e përdorin TIK-un në mësimdhënie/mësimnxënie e gjuhës frënge dhe të identifikonte mundësitë dhe problemete tyre për të orientuar nxënësit në këtë proces. Nga rezultatet mund të konkludohet se sa më të aftë të jenë vetë mësuesit në përdorimin e TIK-ut, aq më shumë ata do të jenë të gatshëm të mbështesin dhe udhëzojnë nxënësin gjatë mësimnxënies. TIK-u promovon të nxënit, zhvillon kreativitetin në procesin e ndërtimit të njohurive, në zhvillimin e aftësive nëpërmjet punës krijuese bashkëpunuese, në përpunimin e të dhënave dhe krijimin e përmbajtjeve të caktuara, duke e bërë studentin aktor në formimin e tij.

Integrimi i TIK-ut në mësimin e gjuhës frënge nxit motivimin dhe dinamizmin e nxënësve në mësim, pasi ndërgjegjësimi i mësuesve për një pedagogji motivuese është thelbësor për të shmangur çdo dështim në komunikim si qëllim final i mësimit të një gjuhe. Mendohet që është më mirë të fillojmë integrimin e TIK-ut që në parashikollor duke parë se të lindurit në kohën e internetit, që janë rritur me internetin dhe mundësitë e tij e kanë shumë të lehtë për t'i përdorur në favor të të nxënit të gjuhëve të huaja nëpërmjet podkasteve, ekstrakteve nga librat audio, mediave të ndryshme, të cilat ofrojnë një gamë të gjerë aktiviteteve, duke lejuar një diversitet

të spikatur në mësimdhënien hibride.

Kështu mundësohet aktivizimi i burimeve të brendshme tek nxënësit për të lehtësuar ndërtimin e njohurive të reja dhe zhvillimin e aftësive komunikative, nëpërmjet ndërveprimeve nxënës-nxënës dhe mësues-nxënës. Trajnimi i mësuesve duhet të jetë një parakusht për integrimin esuksesshëm të TIK-ut në arsim. E rëndësishme është që nxënësit të ndihen të mbështetur nga teknologjia që po përdorin, e cila iu ofron zgjidhje, nëpërmjet mjeteve gjeniale që demokratizojnë aksesin për të gjithë në informacion.

Bibliografia

- ALBARELLO, L. (2004), *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck. BOLTANSKIL & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard, f. 93.
- BRACEWELL R & LAFERRIERE T. (1996), *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*: Revue documentaire, Canada, f. 27.
- COMPIEGNE I. (2011), *La société numérique en question(s)*, Auxerre : Ed. Sciences Humaines, France, f. 68.
- CUQ JP. & GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, f. 265-266 ; 268.
- CHARLIER B. & PERAYA D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles, De Boeck.
- DURKHEIM, E. (1966), *Education et sociologie*. Paris, PUF
- HYMES D H. (1994), *Vers la compétence de communication*, Didier, f.77
- HYMES D H. (1997), *Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière ?*, Hatier-Crédif, Canada, f.39.
- LATOUR B. (2012), *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*, Paris, La Découverte, coll. « Hors collection Sciences Humaines », 2012, f. 21.
- LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'Education*. Montréal, Guérin, f. 795.
- LEBRUN M. (2002), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université, f.45.
- MESURE S & SAVIDAN P. (2006), *Dictionnaire des Sciences Humaines*,

Paris, PUF, f. 647.

PERAYA D & CHARLIER B & DESCHRYVER N. (2014), *Une première approche de l'hybridation*. Education et Formation., no. e-301, Genève, f. 15-34.

Encycloepedia Universalis, Enligne, <http://www.universalis.fr/classification/> consulté le 19/01/22.

VENS-WAGNER J & LE GUEN M. (2005), *Bases biologiques du traitement cognitif de l'information : pour repenser l'éducation*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00197116> pdf, f. 4.

VYGOTSKY L S. (1978), *Mind in society: Sociocultural Theory of Cognitive Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

QASJA BASHKËVEPRUESE NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËS ANGLEZE

ETLEVA KONDI (KONI)
OGERTA KORUTI (STROKA)

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

Abstract

The use of new teaching methods requires the development of effective teaching technologies, in which the main emphasis is on creating the necessary conditions for the personal development of each student, taking into account his abilities and inclinations. One of the components of this process is the development of interactive teaching methods for students. Technology plays a positive role in promoting activities and initiatives of the students in English classroom. Interactive teaching and technology put the emphasis on communication, interaction, and discussion between teachers and students as well as the positivity of teachers and students in the teaching and learning process. This paper aims to explore the integration of technology in English language teaching, how effective this interactive teaching is considering content, student needs, learning styles and methodology. The findings will pave the way for restructuring the lesson, practices and approach of integrating technology into an English language lesson. The study emphasizes the importance of developing the technological skills of teachers needed to integrate new applications and to provide concrete examples of how to successfully integrate technologies into foreign language teaching.

Keywords: interactive; technology; teaching methods, technological skills, learning/teaching process

Hyrje

Qasja ndërvepruese në mësimdhënien/nxënien e gjuhës angleze nuk është diçka e re apo e panjohur për ne. Kur mësuesi drejton pyetje gjatë orës së mësimi, jep detyra dhe i kontrollon ato, apo zhvillon diskutime në klasë, kjo nënkupton

përdorimin e qasjes ndërvepruese në mësimdhënie. Sipas Butefish¹ mësimdhënia ndërvepruese është procesi ku mësuesit dhe nxënësit komunikojnë me qëllim që rezultati të jetë një proces i suksesshëm nxënieje. Në ditët e sotme komunikimi ndërmjet mësuesit dhe nxënësit bëhet ndërveprues edhe nëpërmjet përdorimit të teknologjisë në funksion të mësimdhënies/nxënies.

Sjellja e teknologjive të reja ka rritur shumë mundësitë, të cilat ndihmojnë në përfitim të gjuhës angleze në të gjitha nivelet e arsimit. Këto risi në fushën e teknologjisë përdoren gjerësisht në ditët e sotme me qëllim përmirësimin e procesit të nxënies së gjuhës angleze, çka do të thotë se përdorimi sa më efektiv i tyre, kombinuar me qasjen tradicionale, mund të nxisë dhe përmirësojë bashkëpunimin në procesin e mësimdhënies së gjuhës së huaj. Megjithatë, përdorimi i teknologjisë në mësimdhënie/nxënie në vendin tonë kërkon njohjen dhe familjarizimin e të gjithë aktorëve në fushën e arsimit me qëllim që të përfitojmë nga mundësitë e mëdha që ofrojnë teknologjitë e reja për përfitim sa më efektiv të gjuhës angleze dhe jo vetëm.

Duke marrë parasysh rëndësinë e madhe të mësimin të anglishtes në mbarë botën, Ministria e Arsimit dhe Shkencës (24.08. 2021) vendosi mësimin e gjuhës angleze si një gjuhë e huaj e parë në të gjitha shkollat e vendit, duke nisur nga klasa e parë. Për rrjedhojë, duke qenë se teknologjia luan një rol të rëndësishëm në fushën e arsimit lind nevoja e përmirësimit të cilësisë së mësimdhënies së gjuhës angleze nëpërmjet përdorimit të mjeteve teknologjike në orën e mësimin.

Zhvillimi i teknologjive ka ndodhur paralelisht me rritjen e përdorimit të gjuhës angleze dhe ka patur ndikim në komunikim. Procesi i nxënies së gjuhës duket se ndikon edhe në zhvillimin e aftësive komunikuese. Në të vërtetë, kompjuteri mund t'i ofrojë nxënësve të gjuhës angleze më shumë praktikë dhe ekspozim me këtë gjuhë. Ato mund të jenë një mjet i vërtetë komunikimi në gjuhën angleze, duke u përfshirë në shkrimin dhe shkëmbimin e mesazheve me nxënës të tjerë në klasë ose në mbarë botën². Duke u përfshirë në mjete komunikuese si nëpërmjet postës elektronike apo mesazhe në rrjetet e ndryshme sociale me një folës që e ka gjuhën angleze gjuhë amtare, nxënësit kanë mundësi të njihen me gjuhën e huaj në kontekste reale duke ruajtur kontekstin komunikues dhe duke zhvilluar më tej aftësitë e tyre komunikuese.

¹ Wang, S., & Zhu, P. (2013). Interactive Teaching in classroom. International Journal of Modern Forum, 2(3).

² Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Teknologjia në mësimdhënien e gjuhës angleze

Teknologjitë janë shumë të rëndësishme në fushën e arsimit pasi ato mund të ndryshojnë mjedisin e klasës dhe të lejojnë që lënda të bëhet më lehtësisht e kapshme për nxënësin³. Për këtë arsye, mësuesit e gjuhës angleze duhet të vendosin se si duhet dhe nuk duhet ta përdorin teknologjinë në klasë⁴. Në këtë drejtim, integrimi i teknologjisë gjatë orës mësimore përfshin më shumë se vetëm zotërim të aftësive kompjuterike, kërkon që mësuesit të kërkojnë mjete të reja në mënyrë që të inkurajojnë angazhimin e nxënësve dhe të ndërtojnë orën e tyre mësimore. Prandaj, një mënyrë për të arritur këtë qëllim të rëndësishëm është përdorimi i teknologjisë për qëllime mësimore në mënyrë efektive.

Teknologjia dhe mësimdhënia e gjuhës angleze janë të lidhura shumë ngushtë⁵. Nëse kthehemi në të kaluarën, institucione të ndryshme arsimore ofronin orë mësimore në laboratorët e gjuhës që u mundësonin nxënësve të përdornin pajisje teknologjike ku mësuesit mbikqyrnin ndërveprimin e tyre. Aktualisht, përdorimi i teknologjisë në klasë ka sjellë mundësi të reja për mësimdhënien e gjuhës angleze përmes rrjeteve të komunikimit që kontribuojnë pozitivisht në procesin e mësimdhënies/mësimnxënies.

Sipas Roblyer⁶, teknologjia u mundëson nxënësve të përfshihen në mënyrë më aktive në orën mësimore. Ndërkohë që teknologjia mund të përmirësojë dhe angazhojë nxënësin e ditëve të sotme në mënyrë sa më efektive, ajo nuk mund ta zëvendësojë nevojën për një proces nxënieje të strukturuar, me përmbajtje, që mbështetet në teori. Për të qenë efektive, mjetet teknologjike duhet të shoqërojnë pedagogjinë e duhur dhe të jenë në mbështetje të saj⁷.

Nxënësit sot janë njohës të një numri të konsiderueshëm të aplikacioneve teknologjike si posta elektronike, databaza, interneti, blogu, mesazhet nëpërmjet rrjeteve sociale, video/audio konferencat, podcast, youtube, powerpoint, padlet etj.

Përdorimi i teknologjive luan një rol pozitiv në promovimin e aktiviteteve dhe iniciativave të nxënësve si dhe në mësimdhënien e gjuhës angleze. Që procesi i nxënies të jetë sa më i efektshëm, lind nevoja që mjetet teknologjike të përdorura

3 Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6).

4 Morgan, M. (2008). More productive use of technology in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 14(7).

5 Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6).

6 Roblyer, M. S. (2003). *Integrating educational technology into teaching* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.

7 Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge Falmer.

në klasë të jenë konstruktive, të qëllimshme, autentike dhe ndërvepruese. Duke qenë se përdorimi i teknologjive dhe qasja ndërvepruese në mësimdhënie mundëson që nxënësit të jenë aktivë dhe krijues, mësuesit duhen të dinë të integrojnë teknologjinë me mësimdhënien ndërvepruese. Efektshmëria e teknologjisë lidhet me mënyrën se si ajo përdoret në mësimdhënie, nga kush përdoret dhe se për çfarë përdoret⁸.

Qëllimi i këtij studimi është të zbulojë situatën aktuale të përdorimit të teknologjisë në orët mësimore të gjuhës angleze për të vënë në dukje se familjarizimi me përdorimin e teknologjisë do t'i ndihmojë mësuesit të njihen më shumë me rolin e rëndësishëm që ajo luan në procesin e mësimdhënies/nxënies. Për më tepër, përdorimi i teknologjisë për qëllime mësimore do t'i lejojë mësuesit të ofrojnë një mjedis më dinamik dhe ndërveprues të mësimin të gjuhës angleze, si dhe nxënësit do të mund të përgatiten më mirë për këtë shoqëri në ndryshim të vazhdueshëm.

Pjesëmarrësit dhe metodologjia e përdorur

Numri i pjesëmarrësve në këtë studim është 80 nxënës dhe 15 mësues të dy shkollave nëntëvjeçare në qytetin e Tiranës ("Naim Frashëri" dhe "1 Maji"). Nxënësit janë të klasave të gjashta dhe shtata. Mjeti kryesor për të analizuar perceptimin e mësuesve dhe të nxënësve lidhur me përdorimin e teknologjisë në orët mësimore të gjuhës angleze janë pyetësorët drejtuar mësuesve dhe nxënësve.

Këta pyetësorë synonin mbledhjen dhe analizimin e të dhënave për përdorimin e teknologjisë në procesin e mësimdhënies/nxënies.

Gjetjet dhe analizimi i të dhënave

Rezultatet e marra nga pyetësorët drejtuar mësuesve dhe nxënësve do të jepen në grafikët në vijim.

8 Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). Using educational technology tools to improve language and communication skills of ESL students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*.

Figura 1. Përdorimi i teknologjisë në mësimdhënien e gjuhës angleze



Grafiku më sipër tregon përqindjen e përdorimit të teknologjisë për mësimin e gjuhës angleze sipas perceptimit të mësuesve dhe nxënësve. U zbulua se pjesa më e madhe si e nxënësve ashtu edhe e mësuesve nuk e përdorin teknologjinë në klasë, kjo sepse vetë institucioni nuk u siguron atyre materiale të mjaftueshme teknologjike dhe mësuesit nuk janë mjaftueshëm të trajnuar për ta përdorur atë rregullisht në orët e tyre mësimore. Kjo tregon se mësuesit kanë përdorur qasjet tradicionale të mësimdhënies, të cilat shpesh e ngadalësojnë zhvillimin e kompetencës komunikuese në përfitim të gjuhës angleze.

Rezultatet e lartpërmendura ndikojnë ndjeshëm në cilësinë e mëimit të gjuhës angleze për vetë faktin se përdorimi i duhur i teknologjisë mund të rrisë rezultatet e nxënies të nxënësit dhe zhvillojë vetëvlerësimin dhe qasjen e tyre ndaj procesit të nxënies. Për më tepër, procesi i mësimdhënies mund të jetë më produktiv nëse teknologjia përdoret në mënyrë efektive në klasë.



Figura 2. Mjetet teknologjike të përdorura gjatë mësimdhënies së gjuhës angleze

Për sa i përket mjeteve teknologjike që përdoren në orët mësimore të gjuhës angleze, nxënësit shprehen se më të njohurat dhe ato që kanë një përdorim më të gjerë nga mësuesit janë videot në YouTube, 44 nxënës. Mjete të tjera që zakonisht përdoren janë PowerPoint, 10 nxënës, podkastet dhe Padlet të cilat janë shumë më pak të njohura, përkatësisht 3 dhe 2 nxënës. Ndërsa 21 nxënës shprehen se mjetet teknologjike nuk përdoren. Vetë mësuesit shpjegojnë se videot në YouTube janë mjetet më të përdorura gjatë orëve të mësimi pasi nxënësit i konsiderojnë ato një mjet nxitës për të mësuar.

Rezultatet e përmendura më sipër tregojnë se mësuesit shfaqin njohuri jo të mira lidhur me llojet e tjera të mjeteve teknologjike ose pak entuziazëm për ta bërë klasën më tërheqëse për nxënësit e tyre. Për më tepër, mësuesit nuk janë të vetëdijshëm për përfitimet e përdorimit të podkasteve, Padlet ose Prezi-t në klasë, çka nënkupton se ata nuk kanë njohuri të mira në këtë fushë dhe se nuk e shohin kontributin që mund të japë teknologjia, të domosdoshëm për të patur një mjedis sa më pozitiv dhe nxitës të mësimdhënies. Duke përdorur podcast-in, mësuesit mund të përmirësojnë aftësitë komunikuese të nxënësve në gjuhën angleze.

Një tjetër mjet teknologjik që mund të përdoret në orët mësimore të gjuhës angleze është Padlet, i cili mund t'i ndihmojë mësuesit të nxisin nxënësit të marrin pjesë me tekste autentike, stimuluese dhe motivuese. Megjithatë, kjo pajisje e rëndësishme përdoret shumë pak siç mund të shihet edhe në grafikun më sipër.



Figura3. Efektshmëria e përdorimit të teknologjisë në orën e mësimi të gjuhës angleze për mësuesit

Kur nxënësit u pyetën lidhur me efektshmërinë e përdorimit të mjeteve teknologjike me qëllim përmirësimin e aftësive të tyre në gjuhën angleze, 90% i konsideruan ato vërtet produktive për procesin e tyre mësimor dhe u shprehën se e mirëprisnin përdorimin e tij gjatë orës mësimore; ata gjithashtu pohuan se nëpërmjet përdorimit të teknologjisë ato mund të arrijnë rezultate më të mira akademike dhe theksuan se teknologjia u jep atyre mundësinë e informimit të menjëhershëm në kohë reale, gjë që lehtëson procesin e nxënies në klasë dhe jashtë saj.

Mësuesit po ashtu bien dakord se përdorimi i teknologjisë në klasë ndihmon shumë që nxënësit të përmirësojnë katër aftësitë gjuhësore: dëgjimin, të folurin, leximin dhe shkrimin e tyre

dhe të arrijnë të përftojnë një nivel të lartë gjuhësor në gjuhën angleze. Në fakt, përdorimi i teknologjisë e bën edhe orën mësimore edhe më efektive sipas tyre. Por gjithashtu pati dhe mësues të cilët e shmangin përdorimin e mjeteve teknologjike pasi i konsiderojnë ato të vështira për t'u përdorur, kjo edhe për faktin se ata nuk janë të familjarizuar me teknologjinë. Për këtë lind nevoja që mësuesit të thellojnë njohuritë e tyre në përdorimin e teknologjisë në mënyrë që ta integrojnë atë në mënyrë sa më efektive në procesin e mësimdhënies.

Përfundime

Ky studim ka patur në fokus të tijin lidhjen midis pedagogjisë dhe teknologjisë, midis një klase që ofron një mjedis ndërveprues të pajisur me infrastrukturë teknologjike dhe një mësuesi e nxënësi po aq të aftë për ta përdorur këtë infrastrukturë, të cilët janë më se të gatshëm të përshtaten me kërkesat profesionale dhe akademike të nxënies. Mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm se përdorimi i mjeteve teknologjike ka për qëllim që të rrisë vlerën cilësore të orës së mësimit dhe jo ta shpërqëndrojë nxënësin nga qëllimi i vërtetë i saj. Për këtë lind nevoja që mjetet dhe aplikacionet teknologjike e përdorura në procesin e mësimdhënies/nxënies të vijnë në funksion të objektivave, përmbajtjes dhe metodave të mësimdhënies. Kështu, mësuesit duhet të identifikojnë pedagogji të reja në përputhje me teknologjinë e përdorur në mënyrë që ato të mund të krijojnë një metodologji të cilën nxënësit parapëlqejnë ta përdorin në orët e mësimit të gjuhës angleze. Është gjithashtu e nevojshme që mësuesit të mbështeten nëpërmjet programeve të trajnimit gjatë stazhit dhe punës së tyre si mësues për të garantuar përdorimin optimal të teknologjisë. Si përfundim, fusha e mësimit të gjuhës angleze ka potencialin që të krijojë një bashkëpunim sinkron midis pedagogjisë dhe teknologjisë për t'u siguruar studentëve një mjedis më të

mirë për mësimin e gjuhës.

Bibliografia

- Kasapoğlu-Akyol, P. (2010). Using educational technology tools to improve language and communication skills of ESL students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 225-241.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge Falmer.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morgan, M. (2008). More productive use of technology in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 14(7), 133-158.
- Nomass, B. B. (2013). The impact of using technology in teaching English as a second language. *English Language and Literature Studies*, 3(1), 111-116.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pelet, J. (2014). *E-Learning 2.0 Technologies and Web Applications in Higher Education*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Roblyer, M. S. (2003). *Integrating educational technology into teaching* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Singhal, M. (1997). The Internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6).
- Wang, S., & Zhu, P. (2013). Interactive Teaching in classroom. *International Journal of Modern Forum*, 2(3), 71-75.

MËSIMDHËNIA DIGJITALE GJATË PAMDEMISË: PËRVOJA E FITUAR DHE PRAKTIKAT E SË ARDHMES

MARISA JANKU

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

Abstract

The difficult situation created by the pandemic has affected all areas of life, including the education system. Communication between teachers, professors and students has been and continues to be partly virtual. We are living in a time when distance learning has emerged and this form of education is likely to continue for a long time, even in the form of “blended learning”. Everything can be seen as a new era of digital learning and teaching. But how will this process continue, how long will the online learning be implemented, how efficient is it, how high is the quality and do all those interested have access to it? What is the opinion of the students? Based on the personal experience gained during the classes developed in the subjects with the first year in the Bachelor system and the first and second year Master, this paper aims to extract data on the questions posed above. A short questionnaire on forms.office addressed to students was used as the methodology. The paper also aims to provide in general terms thoughts and ideas for a more successful digital teaching process in the future.

Keywords: german language, german students, digital teaching, personal experience, short questionnaire

Hyrje

Nga salla e leksioneve dhe salla e seminareve në një botë krejtësisht virtuale: procesi mësimor digjital i ka përballur studentët dhe pedagogët me sfida të mëdha e

të menjëhershme. Dy anketime shkencore në mbarë universitetin me studentët dhe profesorët, zhvilluar nga Qendra e Shërbimit të Vlerësimit dhe Qendra e Hamburgut për Mësimdhënie dhe Mësim Universitar (HUL)¹ kanë treguar se mësimdhënia dhe të nxënit kanë ndryshuar masivisht. Megjithatë, në të njëjtën kohë, shumica e të përfshirëve kanë gjetur mënyra për të përfutur sa më mirë situatën. Pa dyshim mund të thuhet se përvojat e fituara kanë qenë të ndryshme për secilin nga ne, ashtu dhe për studentët. Për një pjesë të mirë mund të ketë qenë lehtësisht e përballueshme, por patjetër që ka pasur një numër të konsiderueshëm, të cilët janë përballur me vështirësi nga më të ndryshmet, që vetë procesi mësimor online sjellë në vetvete. Kështu për shembull, në një artikull shkruar për ndryshimet digjitale në mësimdhënien e gjuhës së huaj, Daniela Elsner² thekson domosdoshmërinë e ndërthurjes të disa elementëve, në mënyrë që ky process mësimor digjital të jetë sa më efikas. Elementë të tillë kanë të bëjnë me: përmbajtja e lëndës e përshtatur me konceptin e mediave digjitale, mbështetja me mjetet e nevojshme teknologjike, si dhe kualifikimi i mësimdhënësve në zotërimin e kompetencave digjitale. Shumë e rëndësishme në çfarë u përmend, është pyetja se cilat janë përparësitë dhe mangësitë, të cilat duhen marrë parasysh lidhur me mësimdhënien e gjuhës së huaj.

Nisur nga sa më sipër, mësimi në distancë, parë më parë si "emergency remote teaching/mësimdhënie emergjente në distance"³ mund të quhet tashmë "krejtësisht normale". Për ta parë dhe analizuar këtë edhe më nga afër, në këtë punim është synuar që me anë të mendimit të studentëve dhe përvojës së fituar, të jepet sado pak përgjigje lidhur me pyetjet e parashtruara, si dhe të vihen në dukje praktikatat e së ardhmes nëpërmjet ideve dhe sugjerimeve konkrete për një process sa më të suksesshëm të mësimdhënies digjitale.

Analizë: Pyetësor me studentët

Në përfundim të semestrit të verës 2021, u zhvillua një pyetësor i shkurtër me studentë të vitit të parë Bachelor, dhe vitit të parë dhe të dytë, Master shkencor në mësuesi⁴. Pyetësori u realizua në platformën: forms.office dhe përmbante 5 pyetje, nga të cilat 3 ishin pyetje alternative dhe dy shtjelluese, ku studentët kishin mundësinë të jepnin mendimin e tyre. Pyetësori u shpërnda në platformën teams dhe numri i popullatës/studentëve ishte 95. Pas gjenerimit të të dhënave nga ky

1 Për më shumë shih <https://www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2020/1111-umfragen-digittale-lehre.html> (15.10.2021)

2 Elsner D. (2019), Digital Change im Fremdsprachenunterricht – Eine SWOT Analyse, në <<Das Lehren und Lernen von Fremd-und Zweitsprachen im digitalen Wandel>>, n. 39, f.46.

3 Kergel D & Kergel B (2019), E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen (Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter), Springer, Siegen, f. 25.

4 Theksoj: pyetësori është zhvilluar vetëm me studentët në grupet ku unë kam dhënë mësim

pyetësor rezultoi se nga numri total i studentëve, të cilëve u shpërnda ky pyetësor, anketimit iu përgjigjen gjithsej 62 studentë, pra 65.3% e tyre.

Në vijim do të paraqitet një analizë përmblledhëse përsa i përket rezultateve të përfuara nga pyetjet përkatëse të pyetësorit.

Pyetja 1: Në cilin vit dhe program studioni?



Siç shihet dhe nga diagrama, rezultojnë se pjesa më e madhe që i është përgjigjur pyetësorit kanë qenë studentë të masterit, viti i dytë 24 studentë ose 38,7% dhe student të vitit të parë Bachelor 23 studentë ose 37% e tyre). Një numër më i vogël shihet tek studentët e vitit të dytë Master, nga ku vetëm 15 prej tyre ose 24% kanë marrë pjesë në këtë pyetësor. Vlen të theksohet se këta studentë kanë qenë të angazhuar me punimin e temës së tyre të masterit.

Pyetja 2: Si e vlerësoni procesin mësimor digjital?

Synimi i kësaj pyetje ishte të analizohej mendimi dhe vlerësimi i studentëve në lidhje me këtë çështje e cila si fokus kishte njerrjen e të dhënave, se nëse procesi mësimor digjital ishte përfutues apo jo.



Në bazë të përgjigjeve të ofruara rezultojnë që:

- 59,7% (37 studentë) mendojnë se mësimi digjital ka qenë efikas
- 31% (19 studentë) ndajnë mendimin se nuk ka qenë efikas

- 9.7% (6 studentë) kanë kryqëzuar alternativën: tjetër
Mund të thuhet se një pjesë e vogël kanë qenë të një mendimi të ndërmjetëm për sa i përket efikasitetit të procesit mësimor digjital.

Pyetja 3: *A jeni motivuar nga ana e pedagogut gjatë procesit mësimor?*



Motivimi është çelësi i suksesit për këdo kështu që edhe për studentët kjo është e domosdoshme. Faktorët që ndikojnë në rritjen e tij janë të ndryshëm, por në lidhje me këtë pyetje është kërkuar, se sa ata kanë qenë të motivuar gjatë procesit mësimor online. Nga të dhënat e përpunuara nga kjo pyetje ka dalë që:

- 59,7% (37 studentë) kanë qenë shumë të motivuar
- 31% (19 studentë) mjaftueshëm të motivuar
- 9.7% (6 studentë) kanë kryqëzuar alternativën: aspak të motivuar

Vërehet që nga të dhënat procesi mësimor online ka pasur një ndikim pozitiv për pjesën më të madhe të studentëve.

Pyetja 4: *Ju lutem jepni shkurtimisht komentin tuaj, se çfarë duhet bërë (më shumë) nga ana e pedagogut për të qenë (edhe më) të motivuar?*

Motivimi si fenomen paraqet një tërësi elementësh si dëshirat, nevojat, shtytjet, kërkesat, që të arrihen njëkohësisht qëllimet dhe të plotësohen nevojat personale të individit. Për të krijuar motivimin sa më pozitiv të studentëve ka faktorë të ndryshëm që ndihmojnë në përmirësimin dhe përmbushjen e tyre. Faktorët që ndikojnë në përmirësimin e tij janë të ndryshëm dhe në lidhje me këtë pyetje kemi përgjigje të ndryshme.

Në vijim po sjell disa përgjigje të përcjella nga studentët në lidhje me këtë pyetje⁵:

► ***“Asgjë, më pëlqen çdo gjë, nga ana e pedagogut”***

⁵ Duke qenë se ka pasur përsëritje janë paraqitur përmbledhtasi mendimet kryesore të studentëve.

► “Të jenë **më mirëkuptues** për faktin se studimet tona universitare nisen online vështirësia për të kuptuar gjuhën dhe përshtatja me ciklin e ri të studimeve ishte më e vështirë.”

► “Edhe pse përgjithësisht mësimi online **ka qenë frytdhënës**, gjithsesi mbetet të thuhet se nga ana e disa pedagogëve mungon dëshira e nxitjes së interaktivitetit të studentëve. “

► “Mendoj se **motivimi vjen se tepërmi nga vetë studenti si fillim**. Nëse studenti ndjen se nuk po përfiton mjaftueshëm nga mësimi online në këtë rast atëherë pedagogu nuk ka shumë në dorë për ta ndryshuar këtë. Nuk mendoj se barra duhet ti bjerë vetëm pedagogut për çështjen e motivimit të studentit. Mjafton që ai të bëjë punën e tij dhe të jetë i mirëkuptueshëm për raste të veçanta që vijnë si pasojë e të mësuarit online.”

► “Përdorja e **metodave praktike më tepër sesa atyre teorikeve dhe ndarja e eksperiencave personale dhe këshillave nga ana e tyre si pedagogë.**”

► “Më shumë **praktikë** gjatë orës mësimore dhe përfshirje të **materialeve shitesë** (jo vetëm libri), si dhe **punë në grup** për të angazhuar studentët”

► “Besoj se **ka qenë e mjaftueshme çdo këshillë e dhenë nga pedagogu i lëndës** për të na motivuar dhe mirëinformuar ndaj lëndës së zhvilluar përgjatë një sezoni online”

► “Nuk kam gjë për të shtuar”

Përmbledhtasi mund të thuhet se theksi i është vendosur si autonomisë së vetë studentit për të qenë kryefjala e motivimit, por është venë në dukje disa herë se figura e pedagogut luan një rol kyç dhe tejet të rëndësishëm me përfshirjen e materialeve mësimore sa më tërheqëse dhe përfshirjen e studentëve në një orë mësimore sa më ndërvepruese.

Pyetja 5: *Ju lutem rendisni më poshtë anët positive dhe problematikat që keni hasur gjatë mësimi online⁶:*

Procesi mësimor online ka qenë një sfidë për të gjithë ne pedagogët, por edhe për vetë studentët. Të gjithë mund të kemi hasur vështirësi dhe problematika, por pa dyshim ka pasur dhe anët e veta pozitive. Më poshtë renditen disa mendime të studentëve lidhur me këtë qasje:

► *Pozitive: kemi bërë çdo orë mësim “*

6 Duke qenë se ka pasur përsëritje janë paraqitur përmbledhtasi mendimet kryesore të studentëve.

► **"Probleme me internetin, probleme me pajisjet, mosfunksionim i platformës"**

► **"Në mësimin online na terheqin vëmendje gjërat rrotull nesh dhe e humbim interesin e mësimin ndërsa në auditor duhet të jesh i fokusuar dhe mësimi bëhet më tërheqës kur jemi fizikisht afër me pedagogët"**

► **"Anët pozitive: 1. komunikimi përmes kameras 2. dhënia e ushtrimeve për tëzbatuar praktikisht atë që është marrë në teori 3. Puna në grup ose individuale 4. Marrja e materialeve shpesh, që ndihmojnë mësimnxënien . Problematikat: 1. Vështirësitë teknike në përdorimin e aplikacionit 2. Ndërprerja e herëpsherëshme e internetit 3. Kameran e mbyllura nga disa prej studentëve."**

► **"Ana pozitive: Përgjithësisht ka qenë mësim praktik dhe jo i bazuar plotësisht në teori. Ana negative: mungon dëshira e interaktivitetit me studentët. Vetë pedagogët në disa raste kanë kryer punën e tyre thjesht duke shpjeguar teorinë e leksionit dhe duke e mbyllur me kaq."**

► **"Anët pozitive: 1. Fleksibilitet orarësh. 2. Tolerancë nga ana e pedagogëve për shkak të të qenit online. 3. Kohë e mjaftueshme për të studiuar vetë dhe për të reflektuar. Kjo e fundit ka qenë më e rëndësishme për mua. Anët negative: 1. Përqendrim i ulët gjatë leksioneve. Pra nuk arrija të përqendrohesha sa duhej psh mund të isha shumë e përqendruar në mësim 15 minutat e para, por më pas më bëhej monoton mësimi pasi hutohesha me gjëra të tjera rreth e rrotull. 2. Shumë teori dhe pak deri në aspak praktikë. 3. Mungesa e të qenit në auditor, kontaktet me studentët e tjerë dhe të qenit ballë për ballë me pedagogun e ul produktivitetin e të mësuarit dhe studiuarit."**

► **"Anët pozitive: Është shumë praktik dhe komod. Mua personalisht më ka kursyer shumë kohë dhe kam qenë në ambient të rehatshëm dhe të përshtatshëm për të ndjekur mësimin. Kam mundur të ndjek shkollën dhe të punoj pasi nuk më duhej të lëvizja me distanca të largëta, si rrjedhojë kam kursyer shumë kohë. Personalisht e shikoj si benefitet vetëm tek pjesa e kohës, pasi më duhet edhe të punoj njëkohësisht. Vështirësitë: problemet me internetin, nuk janë në dorën tonë por krijojnë vështirësi në ndjekjen e mësimin. Lodhje fizike dhe ndonjëherë dhimbje koke, pasi qëndrojmë përpara ekranit për një kohë shumë të gjatë. Përdorja metodave si Power Point për prezantime ndonjëherë bëhet e mërzie dhe humbas shumë shpejt përqendrimin. "**

► **"Anët pozitive: kursim kohë dhe parash, - Anët negative : nota më të ulëta , mangësi dhe pasivitet në orët mësimore"**

► **"Duke qenë një studente e mirëorganizuar nga ana teknologjike dhe"**

njohëse e mirë sistemeve nuk kam hasur as edhe një problematikë të mundshme përgjatë muajve të mësimi online.”

■ *“Negative: Mospasja akses në internet çdo herë të mundshme. Vështirësi në përvetsimin e leksioneve. Mungesa e kontaktit të drejtpërdrejt student-pedagog. Pozitive: Njohja me programe dhe metoda të ndryshme në mësimdhënie. Mundësia e pasjes akses në orët mësimore kudo me anë të platformës.”*

Nga përgjigjet rezulton se me pozitivitet nga ana e studentëve është pare aspekti i kohës, ndërkohë që përveç problemeve teknike, si problematikë janë parë dhe kontakti i drejtpërdrejtë student-pedagog/student-student, mospërqëndrimi dhe here pas here dhe baza teorike e materialeve.

Përfundime: Përvoja dhe praktika e së ardhmes

Përgjithësisht mund të thuhet se mësimdhënia digjitale paraqet më pak probleme teknike sesa sfida didaktike dhe organizative. Kënaqësia me mësimdhënien digjitale është përmirësuar në përgjithësi, por sfida më e madhe didaktike është ndërveprimi në formate digjitale dhe vlerësimi i ecursë mësimore të studentëve. Për studentët strukturimi i procesit mësimor dhe vetëorganizimi është sfidues dhe mungojnë mundësitë e shkëmbimit dhe ndëraktivitetit. Nisur edhe nga përvoja vetjake mund të vihen në dukje disa aspekte të rëndësishme:

- Mësimi në distancë nuk mund ta zëvendësojë mësimin në prezencë.
- Personalisht: asnjë vështirësi, poraspekti i kohës ka qenë sa përparësi aq edhe jo, nëse i referohemi këtu përgatitjes dhe përshtatjes së materiale në formë digjitale.
- Stabilitet teknik dhe pjesmarrje e vazhdueshme e studentëve.
- Sfidë më e madhe didaktike: ndërveprimi në formën virtuale dhe vlerësimi i progresit mësimor të studentëve.

Gjithashtu gjatë mësimi online ka mbizotëruar ndjesia përballjes si nga ana e pedagogut ashtu dhe studentit me disa aspekte si:

- Përgjithësisht: njohuri parapraka dhe përvojë jo e mjaftueshme
- Problematik: Vetëorganizimi
- Pajisja me mjetet e nevojshme elektronike
- Humbja e interesimit
- Rezultatet e studentëve

Megjithatë duhet theksuar se platformat dhe instrumentët didaktik online shërbejnë si potencial për të ndihmuar, pra nuk përbëjnë thelbin e procesit mësimor në vetvete. Nisur nga kjo dhe duke parë se e ardhmja po shkon drejt digjitalizimit,

duhen pasur parasysh dhe marrë masa më konkrete si p.sh:

- Mundësi përmirësimi: Kualifikime të mëtejshme për përdorimin e platformave digjitale.
- Forma të reja të të mësuarit online.
- Konceptet mësimore duhet të përshtaten në të ardhmen me “botën digjitale”.
- Gjetje, strategji dhe zgjidhje të qasjeve të reja digjitale.
- Përçimi i kompetencave digjitale duhet të fillojë herët.

Pa dyshim që pandemia, por jo vetëm ka treguar se e ardhmja mund të jetë digjitale, mbase në konceptin e «blended learning», ose siç ndryshe quhet «mësim i kombinuar» në prezencë dhe online.

Bibliografia

ELSNER D. (2019), Digital Change im Fremdsprachenunterricht – Eine SWOT Analyse, në <<Das Lehren und Lernen von Fremd-und Zweitsprachen im digitalen Wandel>>, n. 39, f.46-54

KERGEL D & KERGEL B (2019), E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen (Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter), Springer, Siegen.
<https://www.uni-hamburg.de/newsroom/im-fokus/2020/1111-umfragen-digitale-lehre.html> (15.10.2021)

RÖSLER D. (2010), E-learning. Remdsprachen – eine kritische Einführung, Stauffenburg, Tübingen.

BURWITZ-MELZER E. & RIEMER C. & SCHMELTER L. (2019), Das Lehren und Lernen vom Fremd-und Zweitsprachen im digitalen Wandel, Narr, Tübingen.

TIPS AND TRICKS FOR TEACHING WITH MENTIMETER AND KAHOOT

OGERTA KORUTI (STROKA)

HATIXHE SEJDINI

Faculty of Foreign Languages

Abstract

As the eLearning benefits of student engagement and fast feedback are acknowledged, instructional games are gaining ground in the classroom. The use of these technologies in university level is frequently limited due to a lack of time, insufficient experience, or skepticism about the educational value of such initiatives. Kahoot! is a popular eLearning program that may easily be utilized in university courses to enhance liveliness, student engagement, and meta-cognitive aids with minimal professor's or student's high-tech skills.

With over fifty million users worldwide, the free online learning platforms have achieved widespread popularity and are built on current user-centered and behavioral design techniques. According to student answers and my experience with Mentimeter and Kahoot! in my classes, students enjoy the game.

Keywords: Mentimeter, Kahoot, student involvement, educational technology, e - learning, game-based learning

Introduction

Educators have faced a technological training revolution in recent years, fueled by the use of digital technologies to offer education (Clark & Mayer, 2008). "At practically all levels of education, the importance of games as a medium for teaching concepts while exciting students is now largely recognised" (Becker, 2001, p. 23). The problem is that many instructors do not have the time, experience, or knowledge to use digital games in their courses. According to Becker (2007),

educators cannot be expected to embrace games as a learning tool unless they have a thorough understanding of their potential and confidence in their ability to use them.

Teachers are attempting to keep students engaged and connected in new ways in a world of online teaching and distant learning. Mentimeter and Kahoot allow teachers to continue educating regardless of where they are teaching. Lunden (2018), emphasizes that Kahoot! is the most prominent game-based learning tool because it has over 70 million active users and has helped 50% of K-12 students.

Introduction to Mentimeter and Kahoot!

Mentimeter is a presenting tool that incorporates quizzes, polls, and word clouds to assist students become more engaged in their studies. Mentimeter is a digital application that combines quizzes, polls, and word clouds to provide a central location for in-class and online learning activities. In essence, this is a fantastic presentation tool for both teachers and students. This platform focuses on presentations rather than quizzes, as opposed to Quizlet or Kahoot!, which are mostly focused on quizzes.

Kahoot! is a tool that enables students to receive and respond to questions. It's pre-set game that students can play in groups or independently. Students are given multiple-choice questions that are displayed on a screen by their teachers. Each question has a character limit of 95 characters, is displayed for 5 to 2 minutes, and has just four response alternatives.

Try using Kahoot! instead of a worksheet for assessment at the end of a lesson. It is an attractive and exciting approach to see which concepts your students fully grasp — and which ones may need to be addressed. If you're looking for a fun way to end class, Kahoot! is an excellent method to do that while still integrating lesson main concepts. Are you looking for a way to energize your class? To keep students engaged at the start of class, use Kahoot! as a warm up activity. You may also use Kahoot! as a type of pre-assessment before introducing a new topic to check how much knowledge students have about the new content. It can be used to assess classroom interaction and comprehension throughout a class. This can be achieved by introducing content, then having students use Kahoot! to see what they grasp and explain why their response is accurate. Students use their own personal electronic devices (e.g., laptop, smartphone, or tablet) to answer these questions, earning points for both correctness and speed. The right answer, as well as a scoreboard of the highest point earners, will be displayed after each question

is answered. The teacher can monitor student progress and grades at any moment.

Both tools are simple to use, with presentations that are simple to create, share, and interact with in real time. They serve as a helping tool for teachers when combined with data trend feedback in order to assist teachers when they want to grade their students.

Mentimeter and Kahoot! Are digital presentation tools that may be used in real time. They are designed to be used in the classroom as well as for online or blended learning.

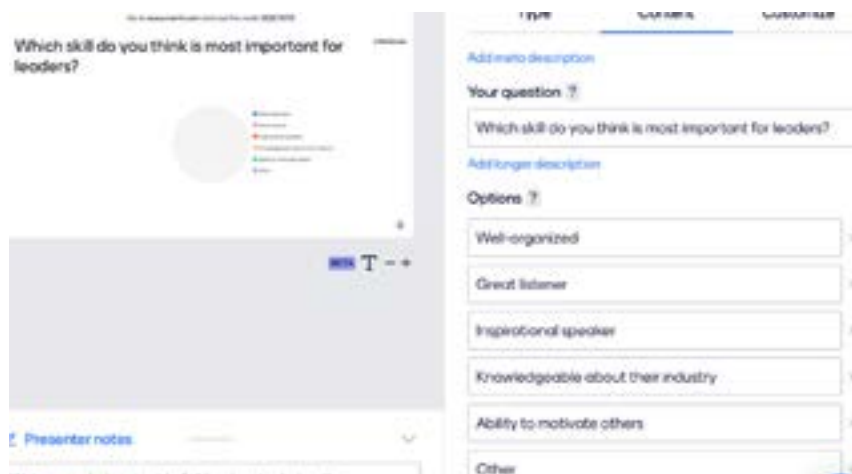


These applications, unlike PowerPoint or Slides, allow teachers to communicate with students in real time, take polls, present quizzes, and more. The point is that this should be more engaging for students in order to assist them in learning even when they are not in class.

These tools may be accessed through a web browser, making it accessible from practically any device. Dedicated apps also make it more easier for students to utilize on their own cellphones and tablets, regardless of where they are.

To use Mentimeter, you must first sign up for an account. This can be simply accomplished with a Google or Facebook account, or an email address if you like. Then you have the option of participating as a presenter or as a member of the audience.

Students, on the other hand, can join an event by simply entering a code that you can deliver via your preferred communication mode.



Select a single icon to begin a guided process of constructing a presentation from scratch. You can incorporate events like as questions, polls, word clouds, reactions, and more during this time. These are the areas where students can engage with each other and during the presentation.

After the presentation, data will be collected that may be utilized to see how the students responded throughout the presentation. The company's website also has additional resources, such as an useful FAQ and instructional videos.

Teachers aren't the only ones who can make polls and questions; students can as well, in real time. This allows educators to engage students throughout the lecture by asking questions to the class or to the teacher personally. An easy method to find what everyone wants without taking up too much class time is to use a helpful rating system.

The word cloud can be a useful tool for brainstorming as a class, for example, while constructing character attributes for a tale. It is feasible to ask a question in various languages in an ELL class or a foreign language lesson.

The fact that all of this provides teachers with data to examine makes it a very strong tool for both current use and future planning.

According to Kapp (2012), a good educational game requires the correct setting, cognitive exercises, relevant challenges, and feedback. Kapp (2012), emphasizes that "gamification" of education promotes effective and active learning". Kumar (1999) supports this approach by stating that computer games as educational aids have an intrinsic incentive aspect that fosters curiosity and gives the idea that students are in charge of their own learning.

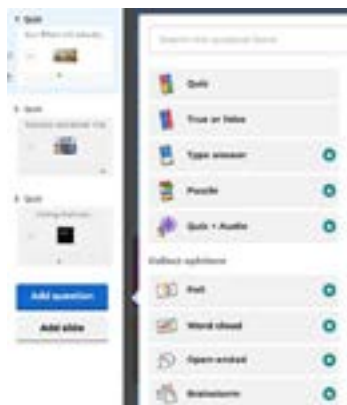
Tricks and Tips How to use Mentimeter and Kahoot! in teaching

Mentimeter and Kahoot! allow students to continue studying in an engaging and participatory manner even if they are unable to attend school or university in person. You can use Mentimeter and Kahoot! to:

- use live polls, word clouds, quizzes, multiple-choice questions, and other interactive tools to engage students.
- ask questions and download the answers, you can keep track of your learning and comprehension.
- interact and communicate with your students.
- maintain a current understanding of the teaching syllabus so that no one is left out.
- allow for questions and answers to be discussed, answered, and clarified by enabling Q&A.

1. Make a presentation in Mentimeter and Kahoot!

All teachers have free access to Kahoot for its basic version. Go to <https://getkahoot.com> and select the “continue for free” button. After that you have to create an account by choosing a username and a password. Kahoot gives you the possibility to reuse previous Kahoots that are created by other users. You have to duplicate the reused Kahoot and then you can personalize it accordingly. You must specify whether the question is a conversation question, a survey, or a quiz when creating a new Kahoot! You may pick ready-made questions in the question bank and insert it in your new Kahoot.

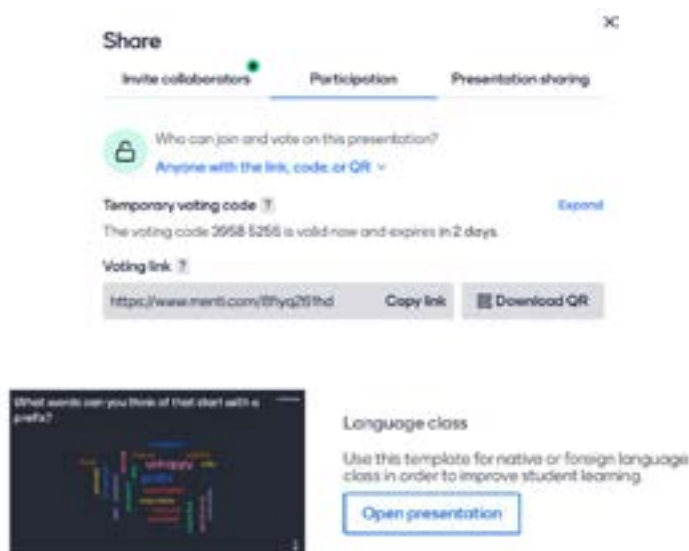


To create or reuse from templates a Mentimeter presentation teachers should create an account which is free for the basic version. They can create up to 3 slides with different types of questions to ask to their students: word clouds, multiple-choice questions, open ended, scales, ranking or Q/A.



2. Use your communications tool of choice

Teachers can integrate a Mentimeter and Kahoot! presentation in different online platforms such as Zoom, Go to Webinar, Google Meet or Teams, which make remote learning a lot easier. A teacher can not only deliver the presentation to students wherever they are — as they interact — but it can also be watched and heard live via video chat. This is perfect for providing on-the-fly guidance, exactly like you would in a physical classroom.



3. Share your presentation and let your students join

Send your pupils the presentation link or tell them to go to www.menti.com and input the unique voting code, or even scan the QR code. Everyone can now login, watch the presentation, vote, and participate in the discussion. On the screen, participant and voter numbers appear so that you can be sure that every student is following along and participating.

In order to play live with a Kahoot! Presentation the teachers should just click the Click Play button. The game pin appears in the main screen so students have to use any other digital device they have and go to www.kahoot.it so they can enter the game pin to access the presentation.



4. Begin with a quick review of the previous lesson.

A brief recap of what was discussed previously is the most effective technique to verify knowledge retention from the previous class. Teachers in traditional classrooms frequently encourage students to review previous events, but getting students to speak up and fully gauge who remembers what might be more difficult online. Introduce a Mentimeter open-ended question type to begin a remote lecture. To see what students remember, encourage them to review their notes or ask them a more specific question about the prior lesson. Although in a Mentimeter all responses are anonymous, you can keep track of the amount of responses to ensure that everyone has given their input and ask if anyone wants to talk about it. Whereas in a Kahoot! presentation you may download the data with all the scores of the students. You can check for knowledge gaps and subjects that need to be addressed by completing a quick recap at the start of the class.



5. Boost independent work

To enhance and reinforce studies, provide some solo work and assignments. It is critical to be very precise in the instructions and explicit in what is expected and the amount of time that should be spent on the assignment when assigning tasks remotely. Because the students aren't in class, they may be unsure of how to approach the task, so being as clear as possible will aid them in producing their finest work. Encourage students to pursue a subject on their own initiative during this time of distant learning by providing further reading or pointing them in the direction of more study materials. Bicen & Kocakoyun (2018) state that Kahoot! enhanced self-motivation for the majority of students, and they were able to enjoy the classroom learning experience.

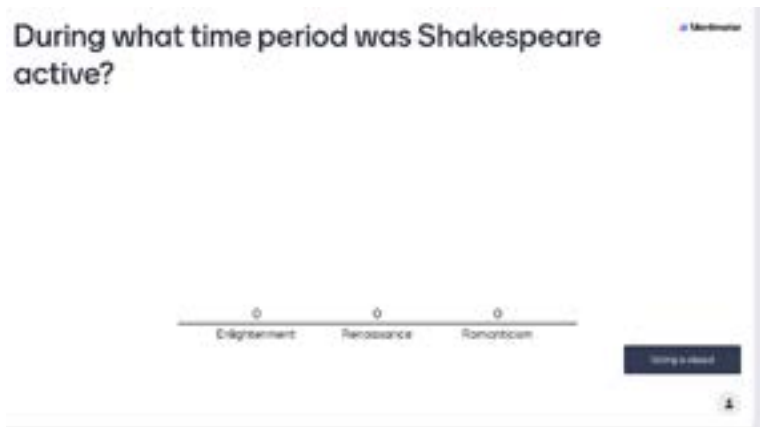
6. Make yourself available to students.

Allowing students to contact when they have a problem or a question is critical in ensuring that they continue to receive the support they expect. It's critical to use a high-touch technique to ensure that they understand the content of the lesson, especially since you won't always be able to see their faces or judge their reactions. Using Mentimeter and turning on Q&A on all slides during an online/onsite class allows students to ask questions as they arise. Alternatively, you can include a specific Q&A slide anywhere in your presentation.

7. Motivate students to communicate

Teachers don't want to teach their students, and in most situations, they won't be talking to them the entire time. Instead, teachers should encourage students to interact by varying the types of questions asked on Mentimeter and the way answers are displayed. The online classroom should look and feel like a traditional classroom, with a variety of activities or tasks for students to do. Encourage more conversations and discussions in class so that there isn't just one way of speaking. Students are prone to lose out on the social contact aspect of lessons, so make sure you include it as well as opportunities for students to chat to one another. Individual Kahoot presentations are possible, but they can also be performed as a team game in which the teacher divides the class into multiple groups and totals their scores at the end.

Interactive components, such as a quiz or different types of questions on Mentimeter and Kahoot!, can also help to keep students engaged and attentive. You can utilize the responses as motivation for future classes and activities by using various polling or multiple-choice questions.



Check for Understanding - Kahoot could also be a good technique for comprehension check in the middle of the class. You could quickly put together a 3-5 question Kahoot and have students answer the questions after being given new knowledge. It's just a funny formative examination. You would receive immediate feedback as a result of this. It could also be utilized as a class activity at the end of the class.



Conclusions

Given the availability of mobile devices, Wi-Fi, and students' affinity for computer games, games like Kahoot! And Mentimeter are a good alternative for teaching students. Such e- Learning technologies instill a good mood in the classroom, encourage idea exploration, and make learning more enjoyable, all of

which appear to lead to improved comprehension and motivation. The “gamification” of learning, perhaps most importantly, enhances student engagement by appealing to all students, even the most introverted, by mixing a cooperative fast-paced learning environment with friendly competition (Kapp, 2012).

References

- Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 478-488. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00711.
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2).
- Clark, R. & Mayer, R. (2008). *eLearning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kumar, D. (1999). Pedagogical dimensions of game playing. *ACM Intelligence Magazine*, 10(1).
- Lunden, I. (2018). Education quiz app Kahoot says it's now used by 50% of all US K-12 students, 70M users overall (Vol. 2019). TechCrunch.
<https://getkahoot.com>
www.menti.com

PËRDORIMI I TEKNOLOGJISË NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ NË KONTEKSTIN E MËSIMIT NË DISTANCË

MIGENA SEJDINI

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Departamenti i Gjuhës Gjermane

Abstract

The galloping development of technology in recent decades and the increasing use of the Internet have directly affected our daily lives, radically transforming, among other things, the way of communication in society. This transformation cannot bypass education in general and foreign language learning in particular. Distance learning, conditioned by isolation in pandemic times, convinced even the most skeptical of the necessity of including technology in the education system. The use of digital technologies and tools in foreign language learning and the importance that this use takes in the context of distance learning is also the focus of this scientific presentation. The main digital tools (podcasts, wikis etc.) will be listed, and the advantages and possibilities of their use will be analyzed, not only their specifics and their role in the efficient development of certain language skills and habits, but also other priorities related to the motivation, concentration and development of intercultural and social competencies.

Key words: foreign language teaching, online, digital media in foreign language teaching, digital competence, podcast, wiki, online exercises, language skills

Hyrje

“Në periudha të rëndësishme historike, bashkë me mënyrën se si jeton kolektivi njerëzor, ndryshon edhe mënyra sesi ai i percepton gjërat. Mënyra se si organizohet perceptimi shqisor i njeriut –mediumi me të cilin ai ndodh – nuk është vetëm e natyrshme por edhe historike”¹

¹ FREDERKING V. (2018), *Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick*, në «Deutschunterricht in Theori und Praxis,

Nevojat e shoqërisë, që lindin në situata ndryshimesh të mëdha, shpesh herë nxisin nevojën për zhvillim edhe në ato fusha e sektorë që nuk preken në mënyrë të drejtpërdrejtë nga këto nevoja. Shembull për një rast të tillë është lindja e metodës audiolinguale dhe asaj audiovizuale në mësimin e gjuhës së huaj. Kjo e fundit u kërkonte për herë të parë mësuesve që të zotëronin aftësi teknike.² Që gjatë Luftës së Dytë Botërore u ndje nevoja për njerëz me njohuri të mira të gjuhëve të huaj, të cilët veç të tjerash duhet të shërbenin edhe si përkthyes dhe interpret. Lindi nevoja e mësimin të gjuhës së huaj brenda një periudhe më të shkurtër kohore me grupe relativisht të mëdha. Nevoja për të njohur dhe mësuar gjuhët e huaja mori përmasa edhe më të mëdha pas Luftës së Dytë Botërore, pasi lëvizja e lirë dhe zhvillimi i marrëdhënieve jo vetëm tregtare mes vendeve të ndryshme kishte nevojë për ndërmjetës gjuhësorë.³ Ndërkohë zhvillimi i mediave vizuale në vitet '50 bëri që mësimi i gjuhës së huaj të mos bazohej vetëm në imitim dhe përsëritjen e tingujve, frazave dhe fjalive.

Zhvillimi galopant i teknologjisë dekadat e fundit dhe përdorimi gjithnjë e më në rritje i internetit ka ndikuar drejtpërdrejtë në të përditshmen tonë, duke transformuar rrënjësisht veç të tjerash edhe mënyrën e komunikimit në shoqëri, e cila prej kohësh ndodhet në një transformim nga një shoqëri analoge në një shoqëri dixhitale. Ky dixhitalizim prek diku në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe diku në mënyrë të tërthortë, jo vetëm jetën tonë të përditshme por edhe atë profesionale. Në këtë kontekst nuk kishte sesi teknologjia e informacionit dhe komunikimit të mos kishte ndikimin e saj në fushën e arsimit në përgjithësi dhe në atë të mësimin të gjuhës së huaj në veçantë, ku veç të tjerash interneti dhe përdorimi i aparaturave smart e bëri të domosdoshme përdorimin dhe shfrytëzimin e tyre me qëllim përfundim të shpejt dhe efikas të njohurive të gjuhëve të huaja.

Anketimet e zhvilluara tregojnë se mediat dixhitale dhe interneti për grupmosha të ndryshme është kthyer tashmë në një element të qenësishëm të jetës së tyre. Kështu sipas studimit "Rinia Shqiptare 2018/2019" të kryer nga fondacioni "Friedrich Ebert" «93 përqind e të rinjve shqiptarë, krahasuar me 85 për qind të tyre në sondazhin e kaluar, kanë akses të rregullt në internet.»⁴ Referuar po këtij studimi ata kalojnë rreth 4 orë në ditë në internet, ndërkohë që 48% e të anketuarve e përdorin internetin si burim për të marrë informacionin e duhur për detyrat dhe projektet e shkollës. Ndërkohë shifra të përafërta vijnë edhe nga Gjermania. Kështu sipas një sondazhi të kryer nga kanali mediatik ARD-ZDF, i cili që nga vitin 1997

Digitale Medien im Deutschunterricht», nr. 8, fq. 3

2 RÖSLER D. (2012) Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung, J.B. Metzler, Stuttgart, fq. 74

3 <https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDILINGUALE.pdf>

4 <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/albanien/15257.pdf>, fq. 11

kryen vazhdimisht studime në lidhje me përdorimin e internetit në Gjermani, në vitin 2019 rreth 90 për qind e të pyeturve mbi 14 vjeç janë përdorues të internetit⁵, ndërsa studimi për vitin 2021 nxori në pah se janë pothuajse 67 milion përdorues të internetit në Gjermani, mes të cilëve e gjithë grupmosha deri 50 vjeç.⁶

Duke qenë se gjatë periudhës së pandemisë, ishim të detyruar që për tri semestra mësimin ta ofronim në distancë me ndihmën e platformave të ndryshme online, m'u dha mundësia të përdorja dhe eksperimentoja me studentët e të dyja cikleve studimore mjete të ndryshme dixhitale. Për habinë time ato u pritën me shumë interes nga pjesa dërrmuese e studentëve. Më poshtë kam përzgjedhur tri prej tyre për t'i trajtuar më hollësisht qoftë në aspektin metodik, ashtu edhe aspektin e dobive që rezultojnë nga përdorimi i tyre.

Ushtrimet interaktive online

Duke u ndodhur në këtë situatë nuk kishte sesi teknologjia e informacionit dhe komunikimit mos të kishte ndikimet e saj edhe në ndryshimin e konceptimit të mësimdhënies, duke përfshirë këtu edhe mësimin e gjuhës së huaj. Të parat kanë qenë shtëpitë botuese të metodave për mësimin e gjuhës së huaj ato që e kanë kuptuar rëndësinë në rritje të këtij mediumi të ri, të cilat e kanë pasuruar gamën e elementëve përbërës të paketave të tyre jo vetëm me material shtesë për të zhvilluar shprehitë e të lexuarit dhe dëgjuarit, si për shembull tekste të shkruar, tekste në format audio dhe video, për të ushtruar dhe përmirësuar njohuritë gramatikore, por edhe me ushtrime interaktive onlineme tipologji të larmishme.

Kështu për shembull shtëpia botuese e specializuar për metoda të mësimin të gjuhës gjermane, HUEBER, në faqen e saj të internetit⁷ ofron një platformë me ushtrime interaktive për çdo libër mësimi dhe nivel që ajo nxjerr në treg.

Këto ushtrime janë të harmonizuara me temat mësimore të trajtuara në leksionin përkatës në librin e mësimin dhe në fletoren e punës. Në përgjithësi janë të tipologjive të ndryshme duke i nxitur nxënësit të punojnë me to. Ndjekin një shkallë vështirësie rritëse, duke i dhënë mundësi nxënësve që të punojnë sipas nivelit të tyre. Përveç udhëzimeve ato ofrojnë edhe mundësinë për të marrë një përgjigje lidhur me rezultatin si dhe zgjidhjen e duhur, duke rritur interesin e nxënësit si dhe duke i dhënë atij mundësi që të vetëkorrigjohet. Këto lloj ushtrimesh rrisin dhe aftësitë kompjuterike të nxënësve. Në eksperiencën time si mësuese e gjuhës gjermane interes tëveçantë në përdorimin e platformave me ushtrime interaktive, tregojnë

5 https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919_Beisch_Koch_Schaefer.pdf, fq. 374

6 https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2021/PM_ARD_ZDF_Onlinestudie_2021_final.pdf, fq. 1

7 <https://www.hueber.de/>

adoleshentët, të cilët këtë mjet e shohin si lojë kompjuterike dhe e parapëlqejnë krahasuar me ushtrimet që bëjnë në libër. Por efektet pozitive të ushtrimeve interaktive nuk lidhen vetëm me motivimin. Ato nxisin autonominë e të nxëniet në gjuhën e huaj dhe janë gjithashtu të përshtatshme si detyra shtëpie, duke u bërë një nga mjetet dixhitale më të përdorshme në mësimin në distancë, edhe për vetë faktin se nxënësi për të punuar me to ka nevojë për një kompjuter, laptop apo tablet dhe lidhje me internetin e mund të ushtrohet edhe gjatë kohës së tij të lirë. Gjatë mësimin në distancë, ushtrimet interaktive online njohën një përdorim më të gjerë, krahasuar me periudhën e mësimin me prezencë dhe për mendimin tim një nga arsye kryesore ka qenë fakti se gjithë mësimi u zhvillua online.

Por teksa ushtrimet interaktive janë të lidhura dhe të hartuara duke u bazuar në tematikat e një libri mësimor të caktuar dhe përdoren për të ushtruar dhe zhvilluar të gjitha shprehjet gjuhësore si dhe njohuritë gramatikore, ka edhe mjete të tjera dixhitale të fokusuar në zhvillimin e shprehjeve të caktuara gjuhësore, të cilat janë të përshtatshme për mësimin në distancë dhe atë hibrid. I tillë është **wiki**.

Wiki-t

Wiki-t janë faqe interneti, të aksesueshme nga të gjithë ose nga persona të caktuar dhe në këtë rast mbrohen me një fjalëkalim, i cili është i njohur vetëm për përdoruesit e kësaj faqeje. Këto faqe interneti mund të krijohen në platforma të ndryshme dhe i japin mundësi të gjithëpersonave që kanë akses në to të krijojnë tekste, t'i lexojnë ato, t'i plotësojnë me informacione, t'i redaktojnë ose edhe të heqin informacionet e tepërta. Parimi i wiki-t është krijimi bashkërisht i një teksti.⁸ Kjo e bën dhe përdorimin e wik-it interesant në mësimin e gjuhës së huaj. Pasi përmes përdorimit të tij nxitet shprehja e të shkruarit në gjuhën e synuar. Nxënësit fillimisht marrin njohuritë e duhura teknike si të krijojnë dhe të përdorin një wik-i dhe më pas përmes detyrës që u ngarkohet nga mësuesi ata nisin të hartojnë bashkërisht një tekst. Duke qenë se secili ka të drejtën dhe mundësinë të ndërhyjë në këtë tekst, ai ka dhe mundësinë që ta zgjerojë me informacione, apo të bëjë edhe korrigjime të ndryshme, që lidhen jo vetëm me përmbajtjen, por edhe me pjesën gjuhësore dhe stilistikore. Në këtë mënyrë wik-i është një mjet i mirë për të nxjerrur punën në grup, pasi bëhet fjalë për hartimin e një teksti të përbashkët. Ai nxit njëkohësisht edhe kreativitetin dhe shprehinë gjuhësore të të shkruarit në gjuhën e huaj. Përmes wiki-t nxënësit kanë mundësi të mësojnë nga njëri-tjetri. Veçanërisht pjesa e korrigjimit ngjall interes mes tyre, pasi shihet edhe si një mundësi për t'u përmirësuar. Por detyra e krijimit të një teksti të përbashkët duhet planifikuar mirë, dhe në asnjë fazë

8 RÖSLER D./WÜRFEL N. (2017), *Lernmaterialien und Medien*, Klett, Stuttgart, fq. 130

të zbatimit të tij nuk duhet harruar objektivi që kërkohet të arrihet përmes tij. Nuk do të kishte asnjë kuptim të hartojë një tekst të përbashkët, ku secili nga nxënësit në mënyrë të pavarur dhe pa qenë në kontakt të vazhdueshëm me pjesën tjetër të grupit të japë kontributi e tij thjesht duke shtuar disa rreshta më shumë, apo qoftë edhe një paragraf në një tekst. Ndaj roli i mësuesit është vendimtar, përmes përzgjedhjes së temës, përcaktimit të grupeve, udhëzimeve që jep dhe mbikëqyrjes së punës që zhvillohet në grupe. Qëllimi i përdorimit të wik-it në mësimin e gjuhës së huaj është të nxënit efikas përmes formulimit të përbashkët të tekstit. Ndaj është mirë që në kuadër të mësimit në distancë, për secilin grup të krijohen klasat virtuale, ku nxënësit e grupit të kenë mundësi të diskutojnë me njëri-tjetrin, të bëjnë propozime të këmbëjnë mendimet dhe të marrin vendime duke iu referuar gjithnjë detyrës që kanë marrë nga mësuesi lidhur me tekstin që kanë për të krijuar. Mësuesi i viziton në dhomat e tyre virtuale duke i mbështetur dhe udhëzuar. Kur e kam përdorur këtë mjet në mësim, kam menduar se pjesa e korrigjimit gjuhësor do të ishte më e vështira për nxënësit, pasi mendoja se do të hezitonin të korrigjonin njëri-tjetrin, por në fakt kam konstatuar se ajo ka qenë dhe pjesa më interesante, kur nxënësit kanë bashkëvepruar më shumë me njëri-tjetrin duke shpjeguar dhe argumentuar në një klimë të shëndetshme diskutimi çdo korrigjim të bërë. Nëse kjo ndodh gjithnjë atëherë mendoj se wik-i ia ka arritur qëllimit për të cilin është krijuar dhe përdoret në mësimin e gjuhës së huaj. Wik-i përshtatet si për krijimin e teksteve bazuar vetëm në një detyrë konkrete, ashtu dhe për krijimin e teksteve bazuar në detyra më komplekse duke e ndërthurur edhe me detyra që nxisin edhe shprehitë e tjera gjuhësore, p.sh. kur për krijimin e një teksti kërkohet konsultimi i materialeve të tjera të shkruara apo materialeve audio. Unë mendoj se ky mjet kaq interesant duhet të përdoret për grupe nxënësish që kanë një farë kohe që njihen dhe kanë treguar që dinë dhe u pëlqen të punojnë në grup, kanë njohuritë e duhura teknike (një nga kushtet që është thuajse gjithnjë më pak i vështirë për t'u plotësuar), kanë akses të vazhdueshëm në internet, janë mësuar të punojnë në grup dhe e kuptojnë rëndësinë e bashkëpunimit dhe nuk kanë ndrojtje të përfshihen në zgjidhjen e detyrës. Një rëndësi të veçantë në suksesin e wik-it ka përgatitja e detyrës nga ana e mësuesit. Ai duhet të bëj kujdes që tema të ngjall të nxënësit interes dhe dëshirë për t'u përfshirë, të hartojë pyetjet dhe detyrat në mënyrë të tillë që përmes tyre të nxitet bashkëveprimi dhe të krijohet një komunikim i lirshëm dhe jo i sforcuar mes tyre.

Podcast-et

Një tjetër mjet interesant, i cili përdoret kryesisht për të nxitur shprehinë e

të dëgjuarit dhe të folurit dhe që po merr vëmendjen e nxënësve që mësojnë gjuhë të huaja është **podcast**-i apo **videocast**-i. Podcast-et janë reportazhe audio ose edhe në formatin video, që pasi realizohen, ngarkohen në internet dhe mund të dëgjohen direkt ose të ruhen në kompjuter, tablet, MP3-sh apo edhe smartphone. Duke qenë se ato ngarkohen në internet, kjo i jep mundësi nxënësve që t'i dëgjojnë kurdo që ato kanë kohë, t'u rikthehen disa herë për t'i kuptuar më mirë, ndaj dhe janë të përshtatshme për mësimin e kombinuar. Përdorimi i podcast-it mund të bëhet për qëllime të ndryshme. Podcasti mund të përdoret në mësimin e gjuhës së huaj për të nxitur të kuptuarit përmes të dëgjuarit. Në raste të tilla është e nevojshme që podcast-i të jetë didaktizuar, dhe nxënësit t'i vihet në dispozicion edhe fleta e punës me detyrat përkatëse. Por nxënësit mund të nxiten të dëgjojnë podcast-e të ndryshme në faqe të caktuara interneti, siç është Deutsche Welle⁹ apo Goethe Institut¹⁰ ku publikohen podcast-e, të cilat trajtojnë tema të ndryshme nga aktualiteti i jetës në Gjermani. Në këtë rast nxënësit kanë mundësi jo vetëm të dëgjojnë në gjuhën e huaj tekste të artikuluar nga vendas, por edhe të informohen mbi tema të ndryshme të jetës shoqërore në atë vend. Veçanërisht interesante për nxënësit me pak njohuri gjuhësore është Deutsche Welle, pasi ajo ofron podcast-e me lajme aktuale të cilat fliten me një ritëm të ngadaltë dhe hartohen me një fjalor më të thjeshtë, çka i ndihmon nxënësit jo vetëm të kuptojnë më shumë, por edhe i motivon ato të vazhdojnë t'i përkushtohen më tej gjuhës së huaj. Podcast-et mbartin kryesisht informacione nga aktualiteti dhe jeta kulturore, shoqërore, politike e vendit, gjuhën e së cilës nxënësit synojnë të mësojnë, ndaj e shoh me vend edhe përdorimin e tyre në kuadër të projekteve të ndryshme që nxënësit duhet të zhvillojnë, qoftë për të marrë informacionin e nevojshëm për projektin e tyre, por edhe që në kuadër të projektit rezultati përfundimtar të jetë krijimi i një podcast-i nga vetë nxënësit. Kjo do të kërkonte dhe sigurate zhvillimin e disa aftësive dhe shprehive të tyre. Në radhë të parë ata do të aftësohen teknikisht në krijimin e një podcast-i. Gjithashtu duke mbledhur materiale të ndryshme, në mbështetje të tekstit që do të formulojnë do të zgjerojnë fjalorin dhe njëkohësisht shprehinë e të lexuarit. Projektet zakonisht realizohen në grupe pune, kështu do të nxitej edhe fryma e bashkëpunimit në grup, por natyrisht krijimi i një podcast-i të shkurtër mund të jepet edhe si një detyrë individuale. Edhe shprehia e të shkruarit do të ushtrohej, pasi nxënësve do t'u duhet t'i përpilojnë dhe përmbledhin me shkrim mendimet para se ta regjistrojnë tekstin përfundimtar. Gjithashtu edhe shqiptimi është një tjetër element gjuhësor, që ushtrohet përmes krijimit të podcast-it dhe së fundi përmes tij ushtrohet në mënyrë

⁹ <https://www.dw.com/de/podcasts-newsletter/s-11696>

¹⁰ <https://www.goethe.de/de/uun/auf/mus/pod.html>

të veçantë shprehia e të folurit në gjuhën e huaj. Pra siç mund të shihet, krijimi i njëpodcast-i i jep mundësinë nxënësit që të ushtrohet dhe ta zgjerojë procesin e të nxënësit në disa shprehje dhe aspekte gjuhësore. Më duhet të pranojë se kanë qenë të paktë studentet të cilët kanë arritur të krijojnë vetë një podcast, kjo edhe për faktin se kërkon atësi në fushën teknologjike. Por më duhet gjithashtu të them se përdorimi i podcast-it është pritur me interes dhe përdoret gjerësisht nga studentët, jo vetëm si mjet didaktik, por edhe informues.

Për të krijuar Podcast-e duhet dëshirë e mirë, motivim dhe kreativitet, pasi ekzistojnë mundësi të ndryshme për t'i krijuar ato pa qenë nevoja që të blihen programe të sofistikuar, ka edhe software pa pagesë që e mundësojnë një gjë të tillë, siç është VOXOPOP, i cili ofron jo vetëm mundësi për krijimin e podcast-eve, por edhe mundësinë për t'i ruajtur dhe publikuar ato në grupe të mbyllura.

Këto ishin disa shembuj, të cilët tregojnë mundësitë e përdorimit të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në mësimin e gjuhës së huaj, për ta bërë atë më novativ, më të thjeshtë, më interesant, më produktiv dhe më aktual. Edhe pse përdorimi i tyre kërkon aftësim në aspekte teknike, ndonëse të shprehurit me shkrim në gjuhën e huaj për disa mund të përbëjë vështirësi, edhe pse përdorimi i këtyre teknikave mund të kërkojë më shumë kohë dhe mund, personalisht, duke qenë se dhe i përdor në mënyrë aktive me studentet e mi, shoh më shumë përparësi sesa vështirësi dhe mbi të gjitha rezultate pozitive, pasi përdorimi i këtyre mjeteve lidhet drejtpërdrejtë me sjelljet tona në jetën e përditshme, dhe u jep mundësi nxënësve që të përdorin të njëjtat kanale informuese për t'u njohur me aktualitetin dhe kulturën e vendit, gjuhën e të cilit kanë vendosur të mësojnë, sikurse bëjnë me vendin ku ato jetojnë. Përdorimi i këtyre teknologjive u jep mundësinë, që jo vetëm të informohen, por edhe të komunikojnë e të shkëmbehen në një gjuhë të përbashkët me moshatarët e tyre kudo që ata të ndodhen, duke praktikuar dhe përmirësuar njohuritë e tyre gjuhësore në një mënyrë shumë natyrale. Gjithashtu përdorimi i këtyre teknologjive në mësimin e gjuhës së huaj nxit ushtrimin e shprehive të ndryshme gjuhësore, nxit kreativitetin, frymën e bashkëpunimit, bën të mundur komunikimin me shkrim apo me gojë në gjuhën e huaj. Ato gjithashtu bëjnë të mundur zhvillimin me sukses të mësimin të kombinuar dhe atij në distancë.

Bibliografia

BRASH B. / PFEIL A. (2017), Unterrichten mit digitalen Medien, Klett, Stuttgart

FREDERKING V. (2018), *Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick*, në «Deutschunterricht in Theori und Praxis, Digitale Medien im Deutschunterricht», nr. 8, f. 3-49

KROMMER A. (2018), *Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht*, në «Deutschunterricht in Theori und Praxis, Digitale Medien im Deutschunterricht», nr. 8, f. 290-312

MÜLLER K. (2018), *Auditive Medien im Deutschunterricht*, në «Deutschunterricht in Theori und Praxis, Digitale Medien im Deutschunterricht», nr. 8, f. 213-235

RÖSLER D. (2012) Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung, J.B. Metzler, Stuttgart

RÖSLER D. / WÜRFEL N. (2017), Lernmaterialien und Medien, Klett, Stuttgart

SEIDLER A. (2018), *Mediengeschichte aus deutschdidaktischer Perspektiven* në «Deutschunterricht in Theori und Praxis, Digitale Medien im Deutschunterricht», nr. 8, f. 50-69

STAIGER M. (2018), *Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht*, në «Deutschunterricht in Theori und Praxis, Digitale Medien im Deutschunterricht», nr. 8, f. 236-268

Faqe interneti

<https://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDILINGUALE.pdf>

<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/albanien/15257.pdf>, fq. 11

https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919_Beisch_Koch_Schaefer.pdf

https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2021/PM_ARD_ZDF_Onlinestudie_2021_final.pdf

<https://www.hueber.de/>

<https://www.dw.com/de/podcasts-newsletter/s-11696>

<https://www.goethe.de/de/uun/auf/mus/pod.html>

MËSIMDHËNIA E KOMBINUAR PËRVOJA KONKRETE ME MËSIMIN ONLINE DHE ALTERNATIVA TË REJA TË MËSIMDHËNIES

JONIDA BUSHI
EMA KRISTO

Universiteti i Tiranës

Abstract

Blended learning, integrated learning or combined teaching, integrates digital material with traditional analogue classroom teaching methods. These methods create new opportunities for teachers to transmit teaching materials, while additional opportunities for students to interact with them. Both students and teachers interact with each other, occasionally exchanging roles. Students seek new, more interactive and communicative opportunities for information transmission. Teachers, on the other hand, learn how to adapt teaching materials to the needs and requirements of their students, use new ways of communicating with them, and learn how to apply technology to the curriculum for which they are responsible. Overcoming traditional didactics does not mean the disappearance of the book or the teacher in the classroom, but means adaptation to the new conditions of technology. This method of online learning is very flexible and acceptable because it retains within it the dimension of traditional learning, face-to-face learning. Researchers have identified that, through this method, students achieve good results. The aim of this article is to highlight the importance of training of teaching staff in Albanian educational institutions on modern teaching methodologies, innovative environments and virtual teaching, in the design of didactic materials necessary for the development of combined teaching and training for teaching methods. new teaching. This will be done through questionnaires and surveys of foreign language teachers. Questionnaire analysis and drawing concrete conclusions to help teachers are essential aspects of this article.

Key words: Blended learning, face-to-face learning, online/e-learning, new methods, technology

Hyrje

Blended learning, e shqipëruar edhe si metodat e mësimdhënies së kombinuar (apo të nxënësve hibrid/të përzier), përfaqëson një koncept didaktik që kombinon mësimdhënien digjitale me metodat tradicionale të mësimdhënies në klasë. Këto metoda u krijojnë mësuesve mundësi të reja për shpërndarjen e materialeve mësimore, ndërsa studentëve mundësi shtesë për aksesimin e tyre dhe ndërvëprimin me to.¹

Në këtë eksperiencë, si studentët ashtu dhe mësuesit ndërvëprojnë në mënyrë të ndërsjelltë duke shkëmbyer herë pas here edhe rolet. Studentët eksplorojnë kanale të reja, më interaktive dhe të bazuara në komunikim, për përçimin e informacionit. Mësuesit gjithashtu mësojnë si t'i përshtatin materialet mësimore me nevojat dhe kërkesat e studentëve të tyre, të shfrytëzojnë kanalet e reja të komunikimit me ta dhe mësojnë si ta përshtatin teknologjinë në kurrikulën për të cilën janë përgjegjës. Kapërcimi i didaktikës tradicionale nuk do të thotë zhdukje e librit apo mësuesit në klasë, por nënkupton përshtatje me kushtet e reja të teknologjisë.

Ndryshimi ndërmjet blended learning dhe e-learning

e-Learning është vetëm një nga metodat e përdorura në blended learning, duke iu referuar në mënyrë specifike të mësuarit online. Por, pavarësisht se shumë njerëz e kanë të vështirë ta veçojnë blended learning nga e-learning dhe i shohin këto dy terma si sinonime të njëra-tjetrës, në të vërtetë blended learning është shumë më e gjerë. Është e vërtetë që futja e teknologjisë dhe rrjedhimisht e metodës e-learning në mësimdhënie ka qenë një ndër tiparet kryesore të blended learning por në të përfshihet edhe përdorimi i metodave të tjera. Vetëm me didaktikizimin e duhur lind vlera e shtuar aktuale e të mësuarit të përzier (blended learning).

Blended learning mund të konkretizohet me skemën e mëposhtme:

Mësim në auditor + E-Learning = Blended Learning²

Natyrisht, kombinimi i të nxënësve ballë për ballë me të nxënësve online nuk nënkupton një "përzierje" të rastësishme metodash apo një ndërfitje suplementare të teknologjisë dhe informacionit online në kurset tradicionale. Në ndryshim nga kjo, të nxënësve hibrid shikohet si një *mundësi për të riformësuar kurset ekzistuese, mënyrën e programimit të mësimit dhe dhënien mësim në arsimin e lartë*, përmes një kombinimi të planifikuar të instruksioneve që do të merren nga grupet e studentëve fizikisht dhe virtualisht. Këto kurse të riformësuar synojnë të *bashkojnë tiparet më të mira të mësimdhënies në klasë me tiparet më të mira të të nxënësve online*, me

¹ <https://www.blink.it/blended-learning-in-der-praxis>

² Po aty.

qëllim që të zhvillohen qëndrime më aktive të studentëve ndaj të nxënit dhe aftësi të vetë-drejtimimit të tyre në këtë proces.

Sipas *Garrison & Vaughan* (2008) të nxënit hibrid nënkupton një integrim organik të qasjeve metodologjike dhe teknologjike të përdorura në situatat ballë për ballë në auditor dhe në mjediset online, të cilat janë përzgjedhur në mënyrë të qëllimshme dhe janë ndërthurur në një raport që përplotësojnë njëra-tjetrën.³

Sipas kësaj ideje, aplikimi i modelit hibrid të të nxënit si konstrukt mbizotërues në arsimin e lartë, përbën një sfidë serioze që kërkon para së gjithash, një riorganizim thelbësor të modelit ekzistues të mësimdhënies dhe të të nxënit në mjediset universitare, të karakterizuar nga komponentët më kritik të tij, si:

- *Kalimi real nga mësimdhënia me në qendër lektorin në mësimdhënien me në qendër studentin, për t'u bërë aktiv dhe interaktiv.*
- *Rritja e ndërveprimit student-pedagog, student-student, student-përmbajtje lëndore dhe student-burime të jashme të informacionit.*
- *Integrimi i mekanizmave të domosdoshëm të vlerësimit për studentët dhe pedagogët.*

Si mësimi online dhe mësimi në auditor kanë avantazhet dhe disavantazhet e tyre, disa prej të cilave mund të paraqiten si më poshtë⁴:

Avantazhi i madh i mësimi elektronik është shkalla e lartë e pavarësisë së studentit. Megjithatë, një disavantazh i të mësuarit elektronik është mungesa e përkushtimit dhe mbështetjes personale

Avantazhet e E-Learning Probleme gjatë E-learning

Ritmi individual i të mësuarit Mungesa e këshillimit personal

Përcaktimi i kohës dhe vendndodhjes Tipari jo-detyrues

Qasje në një shumëllojshmëri të përmbajtjes Pajisje teknike të nevojshme digjitale

Avantazhi më i madh i mësimi klasik ballë për ballë është mundësia e mbështetjes intensive për pjesëmarrësit individualë. Një disavantazh është varësia nga koha dhe vendi.

Avantazhet e të mësuarit ballë për ballë Probleme të mësuarit ballë për ballë

Këshillim personal Përdorimi i kufizuar i materialeve

³ Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008) Blended learning in higher education, San Francisco; Jossey-Bass, USA.

⁴ <https://www.blink.it/blended-learning-in-der-praxis>

Tipari jo-detyrues Kufizimi në kohë

Thellimi i përmbajtjeve komplekse Mungesa e mundësisë së transferimit të njohurive pas mësimit

Zhvillimi i mësimit online

Pas situatës së krijuar gjatë pandemisë së shkaktuar nga COVID-19, që çoi edhe mbylljen e të gjitha Institucioneve të Arsimit, edhe IAL-të në Shqipëri kanë aplikuar mësimin online, duke e realizuar atë përmes platformave të ndryshme. Nisur nga kjo situatë kemi realizuar një kërkim, me qëllim të sigurimit të të dhënave nga përvojat e studentëve gjatë zbatimit të mësimit në distancë/online. Në kuadër të këtij kërkimi kemi hartuar një pyetësor të bazuar në organizimin e mësimdhënies në kohë pandemie. Me anë të këtij pyetësori kemi bërë vlerësimin e mësimit online në këndvështrimin e studentit për realizimin e këtij mësimi.

Metodologjia

Metodologjia e përdorur në këtë studim është sasiore dhe instrumenti i përdorur është pyetësori.

Pyetësori për vlerësimin e cilësisë së mësimdhënies në distancë është organizuar në 5 (pesë) grupe, përkatësisht:

Grupi I - Informacione bazë. Ky grup përmban 5 (pesë) pyetje të mbyllura të cilat synojnë marrjen e informacionit të përgjithshëm lidhur me studentin.

Grupi II - Avantazhet dhe disavantazhet e mësimit në distancë. Ky grup përmban 3 (tre) pyetje të mbyllura. Këto pyetje janë të organizuara me qëllim evidentimin e përparësive dhe mangësive të procesit mësimor në distancë.

Grupi III - Krahasimi i mësimit në auditor me mësimin në distancë dhe atij të alternuar (blended) për përfitimin e njohurive. Ky grup përmban 1 (një) pyetje të mbyllur.

Grupi IV - Konsiderata për mësimin në distancë. Ky seksion përmban 1 (një) pyetje të mbyllur, e cila ka për qëllim të evidentojë opinionin e studentëve për mësimin në distancë.

Grupi V- Vlerësime për formën e preferuar të mësimdhënies. Ky seksion përmban 1 (një) pyetje.

Në kushtet e situatës së krijuar nga COVID-19 pyetësori u zhvillua online nëpërmjet platformës Google Form. Përgjigjet për çdo pyetje të mbyllur janë paraqitur në përqindje.

Pjesëmarrësit

Në këtë studim pjesëmarrës janë studentë të Ciklit të Parë dhe Ciklit të Dytë të Studimeve të Fakultetit të Gjuhëve të Huaja dhe konkretisht studentët e Departamentit të Gjuhës Gjermane të Universitetit të Tiranës. Përzgjedhja për plotësimin e pyetësorit për vlerësimin e cilësisë së mësimdhënies ka qenë rastësore, me qëllim gjithëpërfshirjen. Nisur nga numri i pyetësorëve të plotësuar, rezulton se numri i studentëve që kanë plotësuar pyetësorin paraqitet si më poshtë:

Fakulteti i gjuhëve të huaja, departamenti i gjuhës gjermane (2 cikle studimi) 108 studentë.

Shpërndarja e pyetësorit për vlerësimin e cilësisë së mësimdhënies në distancë, paraqitet si më poshtë:

➤ *Grupi I. Informacione bazë*

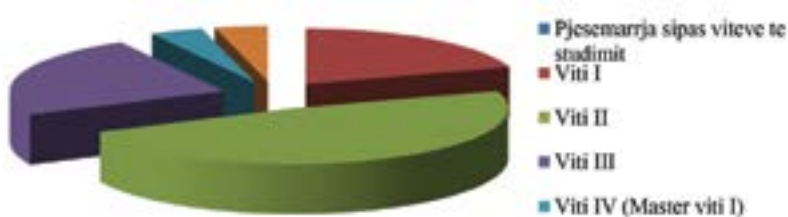
Gjinia	Pjesëmarrja në pyetësor
Djem	17%
Vajza	83%

Grafiku 1 : Gjinia



Pjesëmarrja sipas viteve të studimit	
Viti I	20%
Viti II	48%
Viti III	24%
Viti IV (viti I Master)	4%
Viti V (Viti II Master)	4%

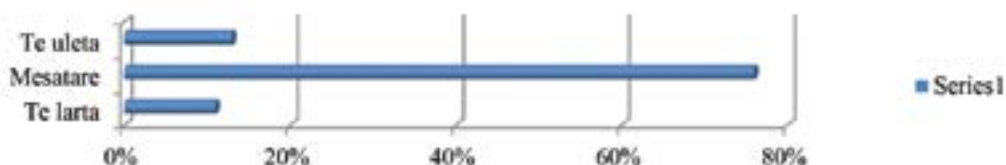
Grafiku 2: Në cilin vit studimi jeni:



Pyetjet	Alternativat	
---------	--------------	--

	Të larta	Mesatare Të ulta
Si i vlerësoni aftësitë tuaja në lidhje me teknologjinë e informacionit?	11%	76% 13%

Grafiku 3: Si i vlerësoni aftësitë tuaja në lidhje me teknologjinë e informacionit?



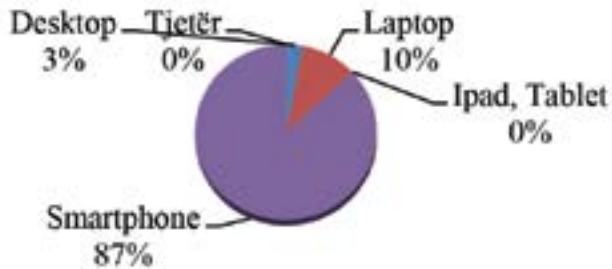
A keni qenë ndonjëherë para pandemisë, pjesë e mësimit në distancë	Jo Po
	97% 3%

Grafiku 4 : A keni qenë ndonjëherë, para pandemisë, pjesë e mësimit në distancë?



Cilin mjet komunikimi përdorni për të aksesuar online?	Desktop	Laptop	Tablet	Smartphone
	3%	10%	0%	87 %

Grafiku 5: Cilin mjet komunikimi përdorni për të aksesuar online?



Grupi II: Avantazhet dhe disavantazhet e mësimit online

Cilat janë avantazhet e mësimit online?	
Kam akses në materialet online	25%
Punoj në qetësi	30%
Mund të regjistroj mësimin	25%

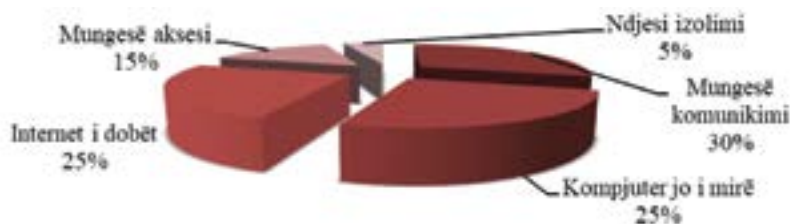
Grafiku 1 : Cilat janë sipas mendimit tuaj avantazhet e mësimit në distancë?

Cilat janë disavantazhet e mësimit në distancë?

Mungesë komunikimi	30%
Kompjuter jo i mirë	20%
Smartphone është i vetmi mjet	25%
Internet i dobët	15%
Mungesë aksesit	10 %
Ndjesi izolimi	5%



Grafiku 2 : Cilat janë disavantazhet e mësimit në distancë?



Cilat platforma keni përdorur për mësimin online?

Teams	Google classroom	Moodle	Zoom
79%	10%	0%	11%

Grafiku 3: Cilat platforma keni përdorur për mësimin online?



ALTERNATIVAT ► PYETJET ▼		1	2	3	4	5
Mësimi në distance/online është efektiv për marrjen dhe përvetësimin e njohurive të reja	42%	18%	26%	7%	7%	
Mësimi në distancë është efektiv për aftësimin praktik të studentëve	61%	13%	14%	6%	6%	
Mësimi në auditor është efektiv për marrjen dhe përvetësimin e njohurive të reja	10%	9%	10%	13%	58%	
Mësimi në auditor është efektiv për aftësimin praktik të studentëve	12%	6%	7%	8%	67%	
Mësimi i alternuar është efektiv për marrjen dhe përvetësimin e njohurive të reja	22%	9%	10%	13%	46%	
Mësimi i alternuar është efektiv për aftësimin praktik të studentëve	20%	6%	7%	8%	59%	

Grupi III: Krahësimi i mësimit në auditor me mësimin online dhe atij të alternuar (blended) për përfitim të njohurive të reja: (* 1 është tërësisht i pasukseshëm dhe 5 kur është plotësisht i sukseshëm).

Grupi IV: Konsiderata juaj për mësimin online

Grupi IV: Konsiderata juaj për mësimin online

Aspak i kënaqur	Pak i kënaqur	Mesatarisht	I kënaqur	Shumë i kënaqur
28%	24%	18%	15%	15%

Grupi V: Cilën formë të mësimin do të preferoni

Mësimi në auditor	Mësimi online	Mësimi i alternuar
50%	20%	30%

Përfundime

Gjatë vitit akademik 2020-2021 në pyetësorin e studentëve për vlerësimin e cilësisë së mësimdhënies në Departamentin e gjuhës gjermane, në të dy ciklet e studimit, pjesëmarrja ka qenë në një nivel të kënaqshëm. Për shkak të situatës së pandemisë, zhvillimi i mësimin në distancë ishte zgjidhja e vetme që mund t'i ofrohej studentëve, për të mos humbur vitin akademik. Duke qenë një zgjidhje e pa aplikuar më parë, rrjedhimisht ka vend për përmirësim.

Nisur nga gjetjet, pas përpunimit të të dhënave, në pyetjet e mbyllura, studentët janë shprehur për rikthimin në auditore ose për mësimin e alternuar për një përvetësim më të mirë të njohurive.

Ky rezultat vjen për shkak se:

- 30% e studentëve shprehen se mungesa e internetit pengon efektivitetin e mësimin në distancë.
- 15% e studentëve shprehen se e kanë të vështirë të aksesojnë.
- 25% e studentëve shprehen se i vetmi mjet që përdorin për të aksesuar është smartphone.
- 61% e studentëve shprehen se mësimi në distancë është joefektiv për aftësimin praktik të studentëve.
- 42% e studentëve shprehen se mësimi në distancë është joefektiv për marrjen dhe përvetësimin e njohurive të reja.

Nisur nga gjetjet, arrihet në përfundimin se mësimi në distancë ka rezultuar jo efektiv, kryesisht për shkak të mungesës së kushteve nga ana e studentëve. 50% e studentëve preferojnë rikthimin në auditore, 20 % shprehen për mësimin online. Interesant është fakti që 30% preferojnë mësimin e alternuar; auditor dhe online.

Alternativa të reja

Jo vetëm nga pyetësorët por edhe nga mësimdhënësit u konstatuan problematika të shumta. Zhvillimi i mësimi online kërkon më shume se veç prezencën para kompjutetit të mësimdhënësve dhe studentëve. Ai kërkon një përgatitje didaktike dhe kohë më shumë se sa mësimi në auditor. Nisur nga rezultatet e pyetjeve ne rekomandojmë si një mundësi të së ardhmes në universitetet tona *blended learning*. Në vijim do të trajtojmë përparësitë e këtij lloji mësimi krahasuar me mënyrat e deritanishme si dhe nënvizojmë rëndësinë e trajnimit të stafëve akademike në lidhje me këtë lloj të mësuarit. Realiteti i ri social dhe hovi i madh teknologjik ka rritur kërkesën ndaj institucioneve arsimore në tërësi, dhe arsimit të lartë në veçanti, për të modifikuar rolin e tyre dhe për të adaptuar forma të reja të mësimdhënies dhe të nxënies që harmonizohen më mirë me stilin e jetës dhe vlerat e studentve dhe studentëve aktual, të përshkruar si *jo – tradicional*. Qëllimi final është që të mundësohet zhvillimi i aftësive të studentve dhe studentëve të sotëm për të marrë pjesë efektivisht në shoqërinë e informacionit dhe networkut, ku përdorimi inovativ i dijes shihet si burimi kryesor për progresin social dhe ekonomik të një vendi.

Për të mbështetur arritjen e këtij qëllimi, kërkimi dhe praktikrat e sotme universitare propozojnë një model më fleksibël të mësimdhënies dhe të nxënies që kombinon teknologjinë e informacionit dhe komunikimit, me mësimdhënien e drejtpërdrejtë në auditor. Në fakt, "*të nxënies hibrid / të përzier*" nuk është një dukuri krejtësisht e re për mjediset akademike. "*Përzierja*" e mësimdhënies tradicionale që përfshin takimin ballë për ballë në auditor, me tipe të ndryshme të dhënies së leksioneve të ndërmjetësuar nga mjete dhe materiale teknologjike, të tilla si, *televizioni, projektori, software*, etj., ka dekada që praktikohet në universitetet perëndimore.

Në këto kushte, mund të thuhet se të nxënies hibrid/të përzier mbart në vetvete një potencial të sigurt për të gjeneruar një transformim të vërtetë brenda mjedisit akademik dhe me përfitime të mëdha. Jo pa qëllim, vitet e fundit, është vërejtur një zgjerim i veprimtarisë së të nxënies bazuar në web në institucionet e arsimit të lartë. Një studim i fundit për këtë çështje, raporton se gati 80 % e universiteteve në mbarë botën, ofrojnë kurse të të nxënies hibrid/*blended learning* dhe më shumë se 93 % e shkollave doktorale, sot ofrohen përmes të nxënies hibrid. Sipas *Graham, Allan dhe Ure (2003, 2005)* ka tre arsye të forta pse institucionet e arsimit të lartë kanë nevojë të zgjedhin modelin hibrid për mësimdhënien e tyre. *Së pari*, modeli hibrid përmirëson dhe pasuron pedagogjinë universitare, duke zëvendësuar strategjitë

ekzistuese të transmetimit pasiv të informacionit, me ato interaktive. Institucionet e arsimit të lartë nga vende të ndryshme të botës që kanë aplikuar modelin hibrid të të nxënit, tregojnë se *miksimi i elementeve nga të dyja mjediset (real dhe virtual) ka çuar në pasurimin e burimeve të të nxënit dhe shtimin e strategjive që mbështesin të nxënit aktiv, bashkëveprimin në grup dhe mësimdhënien me në qendër studentin*. Në një studim të COHERE për vlerësimin e praktikave inovative të të nxënit hibrid në universitete të ndryshme, raportohet se studentët që ndiqnin kurset hibride treguan *angazhim më të madh në procesin e të nxënit, arritje më të larta akademike, ulje të numrit të të mbeturve në klasë dhe përqindje më të lartë të kalimit në provime*. Shqyrtimi i përgjigjeve të studentëve të përfshirë në këtë studim tregoi se *të nxënit hibrid rezultoi më i përputhur me nevojat dhe stilin e jetës së tyre krahasuar me mësimdhënien në auditor*. Shumica e studentëve të intervistuar pohuan se duke marrë pjesë në kursin hibrid, *ata u bënë thelbësisht më aktivë në të nxënit e tyre, fituan aftësi teknologjike që tejkalonin kufijtë e një kursi të zakonshëm*, si dhe zbuluan vlerën që kanë *burimet e jashtme të informimit të cilat bëhen të përdorshme përmes të nxënit hibrid*.

Së dyti, modeli hibrid i të nxënit rrit aksesin, fleksibilitetin e studentëve që kanë *angazhime të tjera jashtë shkollës, si puna dhe familja*. Literatura sugjeron se të nxënit hibrid është një mënyrë shkollimi që plotëson më mirë nevojat e shumfishta të studentëve. Duke ndjekur programet hibride të studimit, ata mund të sigurojnë fleksibilitetin e ofruar nga mjediset on-line, pa humbur mundësitë për ndërveprim social dhe kontakte reale me stafin akademik dhe me studentët e tjerë në mjediset universitare.

Së treti, modeli hibrid i mësimdhënies rrit efektivitetin me kosto të ulët. Në kushtet e ekonomisë së tregut, institucionet e arsimit të lartë janë mjaft të interesuara për të gjetur zgjidhje me kosto të ulët dhe efektivitet të lartë, ndaj në përpjekjen e tyre për të mbijetuar, ato i kanë dhënë rëndësi të posaçme eksplorimit të mënyrave të përdorimit pedagogjik të teknologjisë së komunikimit dhe informacionit. Literatura sugjeron se modeli hibrid i mësimdhënies është një gjetje pedagogjike që mundëson përfshirjen e një audience më të gjërë studentësh sesa numri i atyre që ndjekin një kurs të zakonshëm në mjediset universitare. Studentët pjesëmarrës në një kurs hibrid mund të jenë globalisht të shpërndarë në kohë dhe hapësirë dhe të përdorin në mënyrë konstante përmbajtjen e leksioneve dhe informacione të tjera. Aktualisht, modeli hibrid i mësimdhënies dhe të nxënit është në fillësën e vetë dhe adaptimi i tij në kurset ekzistuese të arsimit të lartë përbën një sfidë sa premtuese aq edhe të vështirë. Lidhur me këtë çështje, studiues të ndryshëm argumentojnë se tranzicioni

nga përvoja e mësimdhënies tradicionale në modelin hibrid të të nxënit, nuk është vetëm një çështje teknologjike. Sipas *Renes* dhe *Strange* (2012) sot, faktori human mund të ketë ndikim më frenues në këtë proces sesa faktori teknologjik. Prandaj, hapi i parë për një iniciativë të suksesshme, është krijimi i një kuptimi të qartë për modelin hibrid të mësimdhënies dhe të nxënit, me qëllim që të rritet gatishmëria e stafit akademik, studentëve dhe administratës për aplikimin dhe adaptimin e tij. Ndërkohë, mekanizmi që çon përpara këtë proces është planifikimi i mirë dhe mbështetja e vazhdueshme.

Bibliografia

COHERE Report on Blended Learning (2012) Inovative Practices Research Project, Human Resources and Skills Development, Canada

Charles D. Dziuban; Joel I. Hartman; Patsy D. Moskal (2004) Blended Learning, Research Bulletin, Issue 7, EDUCAUSE Center for Applied Research, University of Central Florida, gjetur; www.educause.edu/ecar/

Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008) Blended learning in higher education, San Francisco; Jossey-Bass, USA

Laumakis, M., Graham, C. & Dziuban, C. (2010) The Sloan-C Pillars and Boundary Objects in Framework for Evaluating Blended Learning, Journal of Asynchronous Learning Networks, 13(1).

Renes, S.L. & Stranger, A.T. (2012) Using Technology to Enhance Higher Education, Innovative Higher Education, <http://www.springerlink.com/content/34ln33362h7l4q0m/>

<https://www.blink.it/blended-learning-in-der-praxis>

ENVER HOXHA'S DISCURSIVE RHETORIC IN FRONT OF LIBERALISM AND FOREIGN INFLUENCES

XAVIER BARÓ QUERALT

Universitat Internacional de Catalunya

Abstract

The repercussions of the XI Song Festival were so important that, according to specialists, they marked a real turning point in the Albanian socialist regime. Its creators were accused of being liberals, and of allowing the entry of foreign influences in Albania. In this article we study how the rhetorical configuration against the accused was carried out, highlighting the high level of verbal aggressiveness on the part of Enver Hoxha.

Keywords: Albania, Enver Hoxha, Todi Lubonja, Fadil Paçrami, Marxism-Leninism, rhetoric.

1.- Introduction

As Albania entered in the 1970s, nothing foreshadowed the storm that was to come from the end of 1972. The Albanian socialist state was clearly consolidated: the alliance with the Soviet Union was already a thing of the past, the pacts with Mao's China were still in place¹ and the internal opposition had already been crushed decades ago. According to Jandot, the main concern in those years was to maintain the "just line" at the political level, that is, the safeguarding of Marxism-Leninism² and to consolidate the military and defensive apparatus of the State.³

However, the social changes brought about by the countercultural, libertarian and pacifist movements had to reach, in one way or another, socialist Albania. Following the celebration of the 11th Song Festival,

1 Vickers, M. (2014), *The Albanians: A Modern History*, I.B. Tauris London/New York, p. 192-194.

2 Jandot, G. (1994), *L'Albanie d'Enver Hoxha, 1944-1985*, L'Harmattan, Paris, p. 148-151.

3 Balliu, F. (2010), *Nexhmije Hoxha: The Lady of Darkness*, Publishing House 55, Tirana, p. 172.

the regime felt, once again, threatened. This time, the threat did not come from the pro-Yugoslav ("Titoist") or pro-Soviet ("Khrushchevist") sectors, but from the so-called liberal sectors. The main objective of the present study is to analyze the enverist discursive rhetoric about this event, which resulted in the prison sentences of Todi Lubonja (1923-2005) and Fadil Paçrami (1922-2008), in addition to other minor sentences to various artists. The analysis of the rhetoric deployed by Enver Hoxha (1908-1985) regarding the 11th Song Festival, will allow us to understand more accurately the nature of the Albanian socialist regime, and also understand how, after those events, the regime began the path that would lead it to total isolation after the break with China (1978).

2.- The prelude to the storm: the speeches prior to March 15

Referring to the outbreak of World War II and its repercussions in Albania, Fahri Balliu notes an interesting idea:

"Historians will undoubtedly differ in their analyses of this situation, emphasizing or downplaying different elements. But the fact remains that, because of the extreme ideologization of official Albanian historiography, even today we do not have a true picture of the developments and situations in question".⁴

This reflection could be well applied to the events we are going to study. The perspective offered by the passing of time makes it possible, with all probabilities, for us to understand more accurately the importance of the events that took place after 1973. As is well known, in December 1972 the 11th Song Festival took place, broadcasted on Albanian television. In comparison with other previous festivals, the 1972 festival presented some slight novelties, whether at the aesthetic level (influence of the western fashion of the time), musical (greater presence of electric guitars and synthesizers) or lyrical (more presence of love songs). Although the first reactions were favorable, after a short time controversy broke out, reflected in the Albanian press.⁵ What was missing, however, was the most important thing: the opinion of the leader, the opinion of Enver Hoxha. Without making explicit reference to the question of the festival, on January 9, 1973, the Albanian leader intervened in the meeting of the Presidium of the People's Assembly expressing his concerns regarding the influences of bourgeois ideology and culture in Albania. According to Hoxha:

"Luchando de manera activa contra las diversas manifestaciones de conservadurismo, no debemos caer en el liberalismo, perder la vigilancia contra las desorientadoras influencias actuales de la ideología y la cultura burguesas.

⁴ Balliu, F. (2010), p. 48.

⁵ Baró, X. & Prodani, A. & Gabili, E., *La memoria de los olvidados: la persecución de las «deformaciones» culturales y educativas en la Albania socialista (1973)*, in "Temps d'educació", in press.

No debemos minimizar estas influencias o mostrarnos pasivos frente a ellas, sino combatirlas resueltamente y con la necesaria pasión revolucionaria”.⁶

On February 23, 1973, the leader addressed the meeting of the Secretariat of the Central Committee of the Party of Labor of Albania (PLA). The speech, entitled “With us, everything is made and built for the youth”, embodied the usual messages: the need to keep the flame of Marxism-Leninism burning, to show the intergenerational character of the regime, concern in the face of the various “enemies”, etc. However, Hoxha, convinced of the enviable situation of the Albanian youth (“Je pense que notre jeunesse est la plus heureuse et la plus joyeuse du monde”),⁷ insistently stressed the danger of deviationism provoked by foreign influences (“La lutte de Parti pour l’éducation des travailleurs et de la jeunesse doit être regardée aussi dans le cadre de la lutte que les ennemis impérialistes et révisionnistes livrent à notre pays, dans le cadre pressions idéologiques qu’ils exercent sur nous”)⁸ and, even more interestingly, he is perplexed by the concerns of young people. Here is the fragment: “j’ai constaté que vous employez souvent l’expression “inquiétudes de la jeunesse”. Je ne comprends pas de quelles inquiétudes vous voulez parler? Quelle est cette anxiété qui tourmente notre jeunesse?”⁹

This is an important change. It must be kept in mind that Hoxha, extolled as the true demiurge of Marxism-Leninism, is unquestioned and unquestionable (in Jandot’s words, the Enverist “logarchy”). In the words of Sofokli Lazri,

“Comrade Enver Hoxha’s work is characterized by a broad Marxist culture. Just as he knows well the work of Marx, Engels, Lenin, and Stalin, so has he profound knowledge of the history of the international workers’ and communist movement and the history of the modern times in general”.¹⁰

Thus, attention should be paid to Hoxha’s perplexity before the “concerns” of the youth. After a few weeks, this surprise would turn into anger, giving rise, in our opinion, to one of the most radical speeches made by the Albanian leader. Meanwhile, the press picked up on the growing unease at what was seen and heard at the Festival and called for the regime to intervene. The editorial published in *Rruga e Partisë*, which could well have served as an ideological preamble to the Enverist speech in March, is interesting. The title is clear, and it shows how some sectors of the PLA felt on the subject: “resolute struggle against foreign ideological

6 AA.VV. (1981), *Historia del Partido del Trabajo de Albania*, vol. II, Casa editora «8 Nëntori», Tirana, p. 151.

7 Hoxha, E. (1974), *Discours 1971-1973*, Éditions “8 Nëntori”, Tirana, p. 251.

8 Hoxha, E. (1974), p. 271.

9 Hoxha, E. (1974), p. 250.

10 AA.VV. (1984), *Scientific Conference on the Marxist-Leninist Theoretical Thinking of the Party of Labour of Albania and Comrade Enver Hoxha*, The “8 Nëntori” Publishing House, Tirana, p. 206.

influences". Although the editorial praises the task carried out by Hoxha and the PLA to curb foreign influences in the arts and literature (mention is made of the XV Plenary Session of the CC of the PLA (1965) on the subject of literature and art and Hoxha's speech (March 1968) on the revolutionization of the country and the school),¹¹ it expresses with concern the growing influence of foreign fashions, and explicit mention is made of the Festival, which is presented as one more example of the "liberal" current. The cultural landscape (music, poetry, prose, cinema and even morals) is judged even more dramatically:

"Where do we see these influences today? As follows from the discussions being held, we see them in arts and literature, not only in the 11th song festival over the radio and television, but also in other songs, especially in light music, and in other genres of music; in poetry, especially in the use of dark and abstract figures, not speaking of cases of distorted reflection of reality; and not only in poetry, but also in prose, in some dramas and films which have been criticized also by the artistic and public opinion; in figurative arts and scenography, etc. From the sphere of art, they pass over to the sphere of morals, too".¹²

According to the editorialist, the "danger" is real, and as such must be fought: "it is an actual and concrete danger against which all the batteries of our ideological struggle must be directed".¹³ Subsequently, he defines the evils that, according to him, afflict the Albanian culture of the moment: "alongside liberalism, another source of these manifestations is passivity and indifferentism, petty-bourgeois silence, tacit submission to liberal pressures, reconciliation with these pressures".¹⁴ Such influences can only be combated by applying the Marxist-Leninist spirit:

"While fighting these foreign manifestations, our fundamental objective is and will always remain to implant a healthy national revolutionary Marxist Leninist spirit in literature and art, in culture, in the ideo-esthetic education, in the tastes and behaviors of people, in the whole spiritual life of society".¹⁵

Therefore, the editorialist warns that the struggle is not temporary, but medium and long term: "this is not a temporary campaign, but a continuous and systematic struggle of the Party".¹⁶

3.- The outbreak of the storm: the March 15 speech

11 Hoxha, E. (1977), *Mbi Letërsinë Dhe Artin*, Shtëpia Botuese "8 Nëntori", Tiranë.

12 AA.VV. (1973), *Resolute Fight Against Ideological Foreign Influences. Editorial of the review "Rruga e Partisë"*, in "Albania Today" n.2 (9), p. 10.

13 AA.VV. (1973), p. 11.

14 AA.VV. (1973), p. 11.

15 AA.VV. (1973), p. 11.

16 AA.VV. (1973), p. 12.

We come to the central nucleus of our analysis. On Thursday, March 15, 1973, Hoxha delivered the speech entitled “How to understand and fight the imperialist-revisionist encirclement of our country and the effect of its pressure on us”, which had been announced as a “very important” speech.¹⁷ Todi Lubonja, one of the main defendants, recalls in his memoirs the suffocating atmosphere that had been generated:

“The very place was reverberating with the sound of his bellowing voice. It was as if he were speaking to an empty conference room. All the other Politburo members were bent over their desks, taking assiduous note of everything he was saying, yet not knowing what exactly it was that they were writing”.¹⁸

Subsequently, Jorgji Kote has also recalled the tension generated by Hoxha’s speech, which, according to him, marked a turning point in the repressive path taken by the Albanian regime:

“The atmosphere during the several successive meetings where they read it repeatedly was very tense and gloomy. One could see only dark faces in grey with no words (...) was the political “Hiroshima” against the youth, arts, and intelligentsia, that ruled the near future of the country and its destiny. 15 March 1973 was the terrible prelude of all evils that were to come”.¹⁹

Now, what was the content of the speech and why did it generate such a degree of stupefaction among his listeners? Hoxha began his reasoning by boasting about the power of the Party: “actualmente el Partido dirige, la clase obrera está en el poder, se construye el socialismo y se educa al hombre nuevo”.²⁰ Later he made a distinction between the “hostile” demonstrations against the regime and the “involuntary” ones, “pero que llevan igualmente agua al molino del enemigo”.²¹ Having made this premise, Hoxha defended himself against those who thought that the Albanian regime was conservative, mixing political and economic liberalism with social and cultural liberalism. Explicitly mentioning Fadil Paçrami, he states:

“Los enemigos nos llaman conservadores y desean que seamos liberales (...) Somos conservadores también contra el liberalismo que tiende a degenerar el socialismo, la juventud, la mujer, el arte, la cultura, como hacen los imperialista-revisionistas. Algunos como Fadil Paçrami y algún otro andaban preocupados y se preguntaban cuál era en la actualidad el peligro principal: ¿el conservadurismo

17 Kote, J. (2016), *True Stories from Red Albania*, Toena Publishing House, Tirana, p. 58.

18 Fevziu, B. (2016), *Enver Hoxha: The Iron Fist of Albania*, I.B. Tauris, London/New York, p. 213.

19 Kote, J. (2016), p. 60.

20 Hoxha, E. (1983), *Obras escogidas*, vol. IV. Casa editora «8 Nëntori», Tirana, p. 823.

21 Hoxha, E. (1983), p. 824.

o el liberalismo? El Partido ha dicho desde hace tiempo que ambos son peligrosos y que se debe combatir en ambos frentes (...) Estos camaradas quieren que nosotros afirmemos que el liberalismo no es el enemigo principal. (...) ¡No! Jamás encontraréis desprevenido a nuestro Partido".²²

Thus, following the enverist way of proceeding,

"Nosotros seríamos los "anacrónicos del siglo". Pero ¿de qué siglo? Naturalmente de su repugnante siglo de la degeneración, de la infamia, de la esclavitud. Pero los modernos en el verdadero sentido de la palabra somos nosotros".²³

Once again, he appealed to national pride to vindicate Albanian socialism: "somos el único país de Europa y el único partido comunista que lucha con heroísmo y resiste con éxito esta enorme presión que se ejerce día y noche",²⁴ to justify also the religious persecution: "la lucha contra la ideología religiosa está estrechamente relacionada con la lucha contra el imperialismo y el revisionismo, con la lucha por el socialismo y el comunismo".²⁵ And he furiously attacked those who wanted to allow foreign influences into the country:

"Quieren que el campesino regrese a su vieja situación, pero esta vez con los cabellos largos cubriéndole las orejas y las espaldas como las mujeres, con vestidos sintéticos extravagantes (...) que la juventud degenera, que dance el «hula-hop» y tome drogas, que se cierren las escuelas, que el vagabundeo, los crímenes, el paro y la emigración prosperen y la religión y la iglesia imperen sobre las almas y alimenten esta degeneración que ellos llaman «modernismo», «liberalismo»".²⁶

The tone of the speech became, if possible, even more radical, linking Soviet "revisionism" to the victory of capitalism, and recalling that "el enemigo más peligroso es el que se olvida".²⁷ Criticism was fiercer, linking modern Western culture to murder and prostitution:

"La música, la radio, la literatura, los bailes, el jazz, las drogas, los asesinatos, la prostitución, la puesta a subasta de la patria, la inundación de capitales norteamericanos, la compra de los secretos por parte de los norteamericanos, la compra de las personas, la compra de los cerebros, se han puesto de moda, se han convertido en moneda corriente, y ello hasta el punto de que cualquier persona, cualquier empresa y cualquier Estado que no actúe así "ha perdido el seso, ha

²² Hoxha, E. (1983), p. 824-825.

²³ Hoxha, E. (1983), p. 829.

²⁴ Hoxha, E. (1983), p. 826.

²⁵ Hoxha, E. (1983), p. 828.

²⁶ Hoxha, E. (1983), p. 829.

²⁷ Hoxha, E. (1983), p. 832.

enloquecido, es retrógrado, no es moderno”.²⁸

He also ridiculed the youth who sought change:

“Queremos democracia, queremos acostarnos con las mujeres en las calles y en los parques, nosotros los jóvenes queremos llevar cabellos largos como las mujeres, llevar una cruz al cuello, ir a la iglesia, queremos que se nos abran clubs pornográficos, que cada cual tenga su propio coche, esperando tener un avión particular”.²⁹

After warning that the Party should always remain vigilant (“Debemos estar siempre preparados para hacerlas frente, para evitarlas, para frustrarlas, aunque sea temporalmente, para combatirlas con la misma intensidad”),³⁰ he focused directly on the criticism of the Festival, considering the possible influence that Italian television could have had:

“Se ha planteado la cuestión de la televisión, de la radio, del festival, en pocas palabras de las manifestaciones extrañas en la literatura y el arte. Algunos abrían los ojos poniendo cara de asombro, otros decían que la culpa la tiene la televisión italiana, otros han minimizado la justa reacción del Partido y la han reducido a una cuestión de melenas. No cabe duda que la televisión italiana ha influenciado en este sentido, pero hace sólo unos meses que las masas populares la ven, mientras que los dirigentes de la televisión y de las artes hace tiempo que ven esta televisión, escuchan música de todo tipo y leen asimismo literatura extranjera [decadente]. No es la primera vez que el Partido plantea estos problemas del arte y de la cultura, siempre ha combatido las desviaciones de línea”.³¹

In this way, the regime blamed Todi Lubonja and Fadil Paçrami, but also condemned some artists, such as the case of Francesk Radi. The latter, despite having performed a song in favor of the Vietnamese people, made the “mistake” of using electric guitars (of American origin), which cost him a sentence of re-education in Fushë-Arrëz and was forbidden to dedicate himself to music for 16 years (“How is it possible that a song for the Vietnamese people could be accompanied with the American guitar, a US imperialist musical instrument!”)³². Criticism of modernity and foreign influences already exposed, the leader signed the condemnation of the defendants:

“Que la férrea dictadura del proletariado golpee con rigor, que no tenga la más mínima piedad ni vacilación con los parásitos, porque éstos se cuentan entre

28 Hoxha, E. (1983), p. 833.

29 Hoxha, E. (1983), p. 833-834.

30 Hoxha, E. (1983), p. 834.

31 Hoxha, E. (1983), p. 843.

32 Kote, J. (2016), p. 58-59.

los enemigos más peligrosos de nuestra patria socialista".³³

Three months later (June 26), Hoxha spoke at the IV Plenum of the Central Committee of the PLA. In some sort of conclusion on the subject, the socialist leader again showed his concern about the "numerosas manifestaciones extrañas que habían aparecido en algunas esferas de nuestra vida social",³⁴ and made a sort of self-criticism, affirming that the struggle against religion³⁵ and the old customs had implied a certain neglect in the matter of the persecution of liberal and foreign influences:

"Durante estos últimos años, mientras se atestaba un rudo golpe a las viejas concepciones y prejuicios religiosos, feudales, patriarcales y conservadores, se descuidó hasta cierto punto y se subestimó la lucha contra las actuales influencias de la ideología burguesa y revisionista, contra sus manifestaciones en nuestra vida. Aparecieron conceptos y actitudes liberales que abrieron el camino a ciertos fenómenos perniciosos que comenzaron a manifestarse en algunos individuos y sobre todo en algunos jóvenes".³⁶

After that exposition of the facts, he expounded his criticism against foreign influences on culture:

"Pero estos últimos años, como resultado de la presión de la ideología extraña y sobre todo a causa de las deficiencias de carácter subjetivo, se han observado en la literatura, el arte y la cultura algunas influencias evidentes de la ideología burguesa y revisionista, y se han mantenido actitudes liberales frente a ellas. Estas influencias han dañado el desarrollo de nuestra literatura y de nuestras artes".³⁷

4.- Several closing reflections

The very timid opening perceived in Albania at the beginning of the 1970s worried Hoxha and his followers, to the point of even believing that the situation could get "out of control".³⁸ Did such an idea make sense? In Hoxha's mindset, yes. Probably the climate of distention between China and the United States made him suspect that someone in Albania could call into question his political leadership.³⁹ In

33 Hoxha, E. (1983), p. 845.

34 Hoxha, E. (1983), p. 850.

35 Baró i Queralt, X. (2018), *Justificación ideológica y aplicación práctica de la política antirreligiosa en la Albania de Enver Hoxha (1944-1985)*, in "Tiempo de Historia" n. 1, p. 345-367.

36 Hoxha, E. (1983), p. 876.

37 Hoxha, E. (1983), p. 861.

38 Biberaj, E. (2015), *Albania and China: An Unequal Alliance*, Albanian Institute for International Studies, Tirana, p. 111.

39 Bazzocchi, C. (2004), *Fatos Lubonja: intervista sull'Albania. Dalle carceri di Enver Hoxha al liberismo selvaggio*, Casa editrice il Ponte, Bologna, p. 45.

fact, in the *History of the Party of Labor of Albania* the change of Chinese attitude in international relations was related to the “pacifist spirit” of the time, as well as to China, which “empezó a aplicar abiertamente su política de reconciliación con el imperialismo norteamericano”.⁴⁰

It should not be forgotten that, although socialist Albania wanted to show itself as the impregnable bastion of Marxism-Leninism, the truth is that Hoxha lived for many years with the fear of losing power, either to some foreign power (Yugoslavia, Soviet Union, or China) or to some conspiracy provoked by the internal opposition within the Party, which would help understand the purges unleashed against the army and the high positions in the economy. As a remedy, Hoxha will appeal to patriotism to reject liberal influences: “nous ne pouvons ni ne devons suivre “la voie de l’Europe”; au contraire, c’est l’Europe qui doit suivre la nôtre”.⁴¹ And he will vent his anger against modern music:

“Esta subestimación no puede ser considerada al margen de la preferencia manifestada por algunas personas por la llamada música dinámica y rítmica, que es pretendidamente la última palabra de la música moderna, la única que responde a las «exigencias del tiempo y de la juventud». No, nosotros no necesitamos de una música así. Esa música la necesitan únicamente la burguesía y los revisionistas, como narcótico para desorientar a las masas, sobre todo a los jóvenes”.⁴²

Any hint of “bourgeois” or “liberal” modernity was to be condemned and persecuted:

“Nos aconsejan que hagamos de nuestro país una posada con dos puertas, donde puedan entrar los cerdos con calzones o sin ellos, con las melenas por los hombros y donde los hippies organicen sus bailes, reemplazando las bellas danzas de nuestro pueblo”.⁴³

Hoxha’s position did not vary one iota over the years, and at the VII Congress of the Party of Labor of Albania (1976) he again justified the condemnations:

“En el campo de la ideología y la cultura, el grupo traidor de Fadil Paçrami, Todi Lubonja y compañía, intentó difundir la ideología, la cultura y el modo de vida burgueses y revisionistas, a fin de crear un terreno adecuado a la contrarrevolución política. Ante todo, tenían por objeto corromper a la juventud y la intelectualidad, levantarlas contra el Partido y el socialismo, tal como hicieron los enemigos del marxismo-leninismo en los países revisionistas”.⁴⁴

40 AA. VV (1981), p. 160.

41 Hoxha, E. (1974), p. 274.

42 Hoxha, E. (1983), p. 86.

43 Hoxha, E. (1983), p. 917.

44 Hoxha, E. (1976), *Informe ante el VII Congreso del Partido del Trabajo de Albania*, Casa editora «8

Overall, what began as a party (the Song Festival) ended as a tragedy. Once the elements accused of being pro-Yugoslav (Xoxe) or pro-Soviet (Belishova) were purged, nothing foretold that the regime would undertake a persecution against the "liberal" sectors of the regime. Precisely, the apologists of the regime will emphasize these multiple struggles against "revisionism", whether "les variants révisionnistes du "socialisme", yougoslave, soviétique, eurocommuniste, chinois, etc.," against which Hoxha defended "le véritable idéal socialiste et la juste pratique".⁴⁵ In any case, it is up to the historian to understand and make the past understood. Although on this occasion no one was condemned to death, the prison sentences were carried out. For Hoxha's mindset, the very timid openness of the 11th Festival was clearly excessive. To repress it, he appealed to national communism, namely: traditional patriotic exaltation and defense of the principles of Marxism-Leninism, both exposed in one of the most radical speeches ever pronounced by the already veteran Albanian leader. In fact, as we have seen, Hoxha had already stated in February 1973 that "je ne comprends pas de quelles inquiétudes vous voulez parler". To this incomprehension of the phenomenon of generational conflict, must be added the struggle to maintain and consolidate, even more, the power.

References

- AA.VV. (1973), *Resolute Fight Against Ideological Foreign Influences. Editorial of the review "Rruga e Partisë"*, in "Albania Today" n.2 (9), p. 8-12.
- AA.VV. (1981), *Historia del Partido del Trabajo de Albania*, vol. II, Casa editora «8 Nëntori», Tirana.
- AA.VV. (1984), *Scientific Conference on the Marxist-Leninist Theoretical Thinking of the Party of Labour of Albania and Comrade Enver Hoxha*, The "8 Nëntori" Publishing House, Tirana.
- AA.VV. (1985), *Enver Hoxha, drapeau de la lutte pour la liberté et le socialisme*, Éditions «8 Nëntori», Tirana.
- Balliu, F. (2010), *Nexhmije Hoxha: The Lady of Darkness*, Publishing House 55, Tirana.
- Baró i Queralt, X. (2018), *Justificación ideológica y aplicación práctica de la política antirreligiosa en la Albania de Enver Hoxha (1944-1985)*, in "Tiempo de Historia" n. 1, p. 345-367.

Nëntori», Tirana, p. 125.

45 AA.VV. (1985), *Enver Hoxha, drapeau de la lutte pour la liberté et le socialisme*, Éditions «8 Nëntori», Tirana, p. 39.

- Baró, X. & Prodani, A. & Gabili, E., *La memoria de los olvidados: la persecución de las «deformaciones» culturales y educativas en la Albania socialista (1973)*, in “Temps d’educació”, in press.
- Bazzocchi, C. (2004), *Fatos Lubonja: intervista sull’Albania. Dalle carceri di Enver Hoxha al liberismo selvaggio*, Casa editrice il Ponte, Bologna.
- Biberaj, E. (2015), *Albania and China: An Unequal Alliance*, Albanian Institute for International Studies, Tirana.
- Fevziu, B. (2016), *Enver Hoxha: The Iron Fist of Albania*, I.B. Tauris, London/New York.
- Hoxha, E. (1974), *Discours 1971-1973*, Éditions “8 Nëntori”, Tirana.
- Hoxha, E. (1976), *Informe ante el VII Congreso del Partido del Trabajo de Albania*, Casa editora «8 Nëntori», Tirana.
- Hoxha, E. (1977), *Mbi Letërsinë Dhe Artin*, Shtëpia Botuese “8 Nëntori”, Tiranë.
- Hoxha, E. (1983), *Obras escogidas*, vol. IV. Casa editora «8 Nëntori», Tirana.
- Jandot, G. (1994), *L’Albanie d’Enver Hoxha, 1944-1985*, L’Harmattan, París.
- Kote, J. (2016), *True Stories from Red Albania*, Toena Publishing House, Tirana.
- Vickers, M. (2014), *The Albanians: A Modern History*, I.B. Tauris London/New York.

GJUHA DHE FUNKSIONI KUMTUES I SAJ NË RAPORT ME NJË REALITET GJITHNJË E MË DINAMIK

ELDA KATORRI

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

Abstract

The whole miracle of human existence, all the forms and dimensions of the natural phenomena, the biological, physical, scientific, artistic or sensory ones that accompany it, are outlined by the thought expressed in language. It is the word that conceives and baptizes the concept, describes the phenomenon, names the object, defines what we have never called before, the new, the nothing and everything. And the word sounds. In all languages. They seem like great reservoirs of meanings and references, worlds big and small at the same time, disguised within sounds and symbols without which we can't go on. Language is identity, it is a set of elements and values which arise and are acquired within the context or reality within which they develop. The purpose of our paper is to observe and reflect on how the communicative function of language changes in relation to an increasingly dynamic reality.

Keywords: language, culture, identity, communicative function, reality.

Hyrje

Gjithësia do të qe asgjë nëse nuk do të mund të përkufizohej brenda kontureve të përshkrimeve gjuhësore dhe dukuritë e saj nuk do të mund të dilnin në pah nëse natyra nuk do të na kish bekuar me aftësinë e të folurit, me atë të të komunikuarit. E gjithë mrekullia e ekzistencës njerëzore, të gjitha trajtat dhe përmasat e dukurive natyrore, artistike apo shqisore që e shoqërojnë atë, përvijohen me anë të mendimit të shprehur në gjuhë. Është fjala që ngjiz dhe pagëzon konceptin, përshkruan dukurinë, emërton objektin. Gjuha është aftësi, identitet, këndvështrim, semantikë,

dinamikë që lëvrohet e zhvillohet në përputhje me dinamikën e realitetit brenda të cilit merr trajtë. E identitetin mund ta shohim jo vetëm si ndërgjegjësim të vetë individit, por si ndërveprim të tij me kontekstin brenda familjes, brenda komunitetit apo më gjerë. Identiteti përpos se është tërësia e elementeve që na dallojnë nga të tjerët, është edhe tërësia e vlerave që zotërojmë dhe ndajmë me to.

Gjuha, mendimi dhe raporti i saj me realitetin

Unë mendoj, pra ekzistoj¹ - shprehej Dekarti.

E gjithë mrekullia e ekzistencës njerëzore, të gjitha trajtat dhe përmasat e dukurive natyrore, atyre biologjike, fizike, shkencore, artistike apo ndijore që e shoqërojnë atë, përvijohen me anë të mendimit të shprehur në gjuhë. Është fjala që ngjiz dhe pagëzon konceptin, përshkruan dukurinë, emërton objektin, përkufizon atë të cilën më parë nuk e kemi quajtur kurrë, të renë, asgjënë dhe gjithçkanë. E fjala tingëllon. Në të gjitha gjuhët².

Sipas fizikantit amerikan Murray Gell Mann *gjuhët ngjajnë si rezervuarë të mëdhenj domethëniesh dhe referimesh, botë të vogla e të mëdha njëherësh, të maskuara brenda tingujsh e simbolesh*.³ Por çfarë është gjuha dhe si e kryen ajo ndërmjetësimin apo tejçimin e domethënies, simboleve?

Pikë së pari, mund të themi se ajo është *diçka e vetvetijshme* aftësinë e së cilës na e ka mëkuar gjenetika që në ngjizje. Pra, për ne, qeniet njerëzore, gjuha dhe të folurit janë *një fakt, një fenomen natyror*, ku fjala bëhet zëdhënëse e mendimit, e ndjenjave, e përvojave, e ndjesive, e dëshirave dhe nevojave tona. Me anë të saj ne pasqyrojmë, shfaqim, tregojmë, rrëfejmë, mësojmë aspekte të botës që na rrethon, përlligjim çdo veprim tonin, çdo sjellje tonën, çdo qëllim tonin. Madje edhe kur heshtim! Ne komunikojmë.

Të folurit ka një rëndësi të dorës së parë në jetën tonë por rrallë bëhemi të vëmendshëm ndaj tij, ndoshta sepse na duket kaq familjar dhe e marrim si të mirëqenë, ashtu siç është të marrësh frymë apo të ecësh.⁴ Megjithatë, hulumtimet, përpjekjet, përjasjet dhe përkufizimet rreth temës në fjalë nuk kanë munguar, madje ato kanë qenë të shumta, si nga ana e filozofëve⁵, ashtu edhe nga ana e gjuhëtarëve, të cilët u përpoqën dhe arritën ta klasifikojnë gjuhën si një shkencë më vete. Gjuha

1 DESCARTES, R. (1637), *Discorso sul metodo*, IV.

2 KATORRI, E. (2015), Gjuha e gazetave italiane dhe shqiptare. Ndikimi, qasjet dhe ndryshimet që këto të fundit kanë pësuar nga ana sintaksore, morfologjike dhe leksikore, punim për gradën shkencore «Doktor».

3 GOUTHIER, D. IOLI, E. (2007), *Fjalët e Ajnshtajnit. Gjuha e shkencës midis përpikërisë dhe poezisë*, Dituria, Tiranë, f. 56.

4 BLOOMFIELD, L. (1974), *Il linguaggio*, Il Saggiatore, Milano, f. 6.

5 CAVALIERI, R. (2006), *Breve introduzione alla biologia del linguaggio*, Editori Riuniti, f. 12 -13.

i ka dhënë gojë çdo disipline tjetër shkencore siç është matematika, biologjia, kimia, fizika, psikologjia, filozofia apo antropologjia duke krijuar ndoshta idenë e gabuar se gjuhësia në vetvete nuk është një shkencë e mirëfilltë por vegjeton në kurriz të ndonjëres apo disave prej tyre. E kundërta është e vërtetë. Gjuha, jo vetëm që është e vetëmjaftueshme, tipari i saj metagjuhësor i lejon të përshkruajë e përcaktojë vetveten, por është edhe e domosdoshme për njohjen e realiteteve të sipërpërmendura. Gjuha është ajo që e dallon njeriun nga bota e kafshëve. Ndryshe nga këto të fundit *Homo sapiens* flet për të jetuar, për t'u organizuar, por flet edhe për të mësuar, shpjeguar dhe rrëfyer.⁶ Pra, njeriu është "kafshë sociale" ndërsa gjuha, pikë së pari, është një mjet njohës që e karakterizon njeriun, madje më tepër se edhe vetë arsyeja. E njohja e vetvetes, sipas Platonit, arrihet me anë të gjuhës. Më tej, është pikërisht gjuha ajo që e merr përsipër ndërmjetësimin semantik midis njeriut dhe realitetit që e rrethon.

Ndyshimi i realitetit në varësi të gjuhës

Gjuha i ndërmjetëson njeriut kontaktin me realitetin duke e materializuar atë me anë të fjalëve. Fjala shkakton lindjen e idesë dhe ideja përshkruan një fakt, një realitet objektiv. Jean Paul Sartre pohonte *se t'u japësh një emër gjërave, do të thotë në të njejtën kohë t'i krijosh ato dhe t'i marrësh*.⁷ Por, përtej realitetit të ekzistencës objektive të gjuhës si një sistem shenjash, gjuhëtarët janë përballur vazhdimisht me mënyrat subjektive dhe individuale të shfaqjeve të saj pasi një gjuhë, në fakt, nuk shfaqet kurrë me të gjithë potencialin njëkohësisht, por duke shfrytëzuar natyrën e saj subjektive, ose thënë ndryshe, vetëm nëpërmjet "prodhimeve gjuhësore" të sjella prej përdoruesve të saj.⁸

Gjithashtu, çdo fjalë mund të projektojë hije të ndryshme, ku secila i jep forcë dhe jetë një përfytyrimi të ndryshëm. Secila prej hijeve të mundshme aktualizon një prej shfaqjeve të mundshme të pushtetit, një prej zgjedhjeve të mundshme gjuhësore. Kësisoj, jemi në prani të më shumë sistemeve të gjuhës dhe më shumë shfaqjeve verbale.⁹ Secila prej këtyre përgjedhjeve përbën një mënyrë subjektive jo vetëm të përdorimit të gjuhës, por edhe të qëndrimit që mban individi përkundrejt realitetit, të cilit i referohet¹⁰. Le ta ilustrojmë me një shembull sjellë nga gazetati:

➤ *Kompjuteri, interneti, smartfoni, COVID-19, që i has kudo në shtypin e*

6 MORRIS, D. (1967), *La scimmia nuda. Studio zoologico sull'animale uomo*, Tascabili Bompiani, Milano.

7 GOUTHIER, D. IOLI, E. (2007), *vep. cit.* f. 208.

8 MALO, A. (2012), *Vlerat stilistikore të kohëve të mënyrës dëftore në gjuhën italiane, në përqasje me shqipen*, Tiranë, f. 7., punim pwr gradwn shkencore «Doktor».

9 GOUTHIER, D. IOLI, E. (2007), *vep. cit.* fq. 123.

10 MALO, A., *vep. cit.* fq. 7.

shkruar, janë neologjizma që lindën kur u gjendëm përballë një dukurie të papritur, deri një çast më parë, të paparashikueshme. Po ja që shkenca dhe teknologjia, realiteti objektiv pra, na e pasuruan leksikun.

➤ *Portieri më “dështak” në botën e futbollit (Gazeta Shqiptare, 11.2.2015)*

➤ *PD: Pazaret e Ramës e Beqajt për ilaçet po vdesin pacientët*

MSH: Barnat të sigurta, PD shpif (Shqiptarja.com, 11.2.2015)

Të flasësh një gjuhë nuk do të thotë të radhitësh fjali apo paragrafe, por të kërkosësh të zotërosh mekanizmat sintaksore dhe strukturore që e përbëjnë pasi “një rrëfim nuk është thjesht një tërësi frazash dhe konceptesh, por parakupton një marrëdhënie që realizon një shndërrim të përmbajtjeve”.¹¹ Dhe shndërrimi apo materializimi i përmbajtjeve në korpus gjuhësor i takon veçse kreativitetit të vetë folësit. Kështu, autori i lajmit në shembullin e dytë, në vend të mbiemrit “dështak”, pavarësisht thonjzave që e zbehin disi ngarkesën emocionale të zhgënjimit, mund të kishte përzgjedhur një term tjetër sinonimik si *i paaftë, i pavëmendshëm, i hutuar*, për të cilësuar portierin. Mbiemri *dështak* godet fort perceptimin mbi aftësitë profesionale të munguara të këtij portieri.

Rasti i shkëmbimit të batutave në shembullin e tretë është një kontrast tipik ligjërimit i dy subjekteve kundërshtare në politikë: PD-së, si parti opozitare dhe Qeverisë ose shumicës socialiste. E para aludon për pazare¹², (pra, marrëveshje të ulët, jo të ndershme që bëjnë dy a me shumë njerëz, palë, shtete etj. për interesa të ngushta në dëm të dikujt; lëshim i padrejtë që i bëhet dikujt sipas përkufizimit të fjalorit online të gjuhës shqipe) që shpien në vdekjen e pacientëve, ndërsa e dyta ia kthen duke akuzuar për shpifje. I mbetet lexuesit shija e perceptimit semantik të akuzave. Çdo gjë varet nga këndvështrimi, nga gjuha që të çon te ky këndvështrim. Pa gjuhën, të menduarit do të mbetej një mjegullnajë e paorganizuar¹³. Vetëm ajo i mundëson edhe të menduarit që të organizohet. Po ashtu siç nuk ka ligjërimit në vetvete, por ka vetëm gjuhë të shumta e të ndryshme, edhe të menduarit e individit në një shkallë të gjerë mbështetet te varësia prej gjuhës që ka mësuar.¹⁴

Duke mbetur gjithmonë në kuadër të gjuhës së përdorur nga shtypi, themi se përdorimi i gjuhës së tij, varet kryesisht nga këndvështrimi i subjekteve që shkruajnë, në kuadër të interesave që kultivojnë e pikëpamjeve që mbrojnë.

Parë në optikën e thënies së famshme të Humboldt, “një gjuhë, një

¹¹ GOUTHIER, D. IOLI, E., *vep. cit.* fq.208.

¹² <http://www.fjalorshqip.com>

¹³ DE SAUSSURE, F. (2002), *Kurs i gjuhësisë së përgjithshme*, Dituria, Tiranë.

¹⁴ BABYLON, C. MIGNON, (2003), *Komunikimi*, Nathan-Université, f. 59, publikim i mundësuar nga Ambasada Franceze në Shkup dhe i përkthyer nga frëngjishtja nga Prof. Dr. Xhevat Lloshi.

këndvështrim",¹⁵ gjuha karakterizohet si "mjete komunikimi, sipas të cilit përvoja njerëzore zbërthehet, në mënyra të ndryshme sipas secilës bashkësi folëse [...] ku larmia e gjuhëve nuk rrëgjohet në larmi etiketash ose sinjalesh, që u ngjiten domethënies të pandryshueshme, të cilat pasqyrojnë drejtpërdrejt realitetin."¹⁶

Ky realitet, gjithmonë i ndryshueshëm e në varësi të ndërsjelltë nga gjuha, gjën shprehje në të folurit e strukturuar siç thotë Platoni, ku retorika s'është gjë tjetër veçse arti i fjalës, krijuesi i bindjes, domethënë një hierarki kuptimesh, një projekt që merr formë në një arkitekturë shumëformëshe dhe të menduar mirë. Ndërtimi i kësaj arkitekture nuk varet vetëm nga faktorët brendagjuhësorë, por ndikohet sidomos nga faktorët jashtëgjuhësorë, siç janë mosha, seksi, feja, bindja politike, origjina, arsimimi, kultura dhe ekspozimi ndaj një konteksti shoqëror ku bën pjesë, gjithmonë nën trysinë e një zhvillimi të vrullshëm.

Pra, përpunimi i një sistemi simbolik me anë të të cilit përpunohet realiteti apo këndvështrimi sipas të cilit ne informohemi mbi të, na bën të kuptojmë, se të folurit është mjete më efikas për të ndryshuar e modifikuar mënyrën e të menduarit të të tjerëve; nëse nuk arrijmë të kuptojmë se të tjerët kanë gjendje mendore, atëherë nuk ka impuls zhvillimi për sinjalet simbolike.¹⁷

Gjuha dhe kultura

Ashtu si shënjeshti dhe i shënjuari në këndvështrimin e Sosyrit apo kompetenca dhe performanca në atë të Çomskit, gjuha dhe kultura në këndvështrimin antropologjik përfaqëson një tjetër dikotomi ku secili prej elementeve është i ngërthyer me tjetrin me lidhje ndërvarësie, ku e para pasqyron të dytën dhe e dyta modifikon të parën ndërsa që të dyja zhvillojnë njëra-tjetrën. Po si e përkufizojmë konceptin e kulturës?

Në përkufizimin që Prof. Shkurtaç i bën fjalës kulturë, ajo shihet si "term shkencor që u referohet problemeve shoqërore e materiale të tilla, si: mënyra e jetesës, shijet, parapëlqimet dhe qëndrimet ndaj ushqimit, arkitekturës, shfrytëzimit e përdorimit të natyrës, qeverisjes dhe ligjit; normat e zakonet shoqërore, sistemi i edukimit dhe arsimimit. Pra, kultura, si term i gjeografisë dhe i antropologjisë kulturore, përbën një emërtim shumë të ndërthurur (kompleks). Kultura është dinamike dhe, si e tillë, ndryshon bashkë me kohën. Ajo ndryshon gjithashtu në lidhje me mjedisin, me përmirësimin e teknologjive si dhe në bashkëveprim me kulturat e tjera. Ndryshimet kulturore rezultojnë nga proceset e përsëritjes dhe të

15 HUMBOLDT, W.v.(2004), "Le diversità delle lingue", Laterza, Bari.

16 BABYLON, C. MIGNON, X., vep. cit.

17 LI, CH.N.(2002), *L'origine evolutive del linguaggio: anelli mancanti, problemi e ipotesi*, «Sistemi intelligenti», Nr. 3, f. 431-60.

përhapjes”¹⁸.

Çdo herë që ne angazhohemi në një ndërveprim komunikativ, në fakt, ne aktivizojnë një tërësi komplekse burimesh semiotike (fjalë, gjeste, shikime, qëndrime, lëvizje, aroma, përkëdhelje apo shtrëngime duarsh, etj.) dhe kanalesh shqisore (dëgjimin, shikimin, prekjen, nuhatjen) karakteri kulturor i të cilëve është fare i qartë: që nga shenja më e thjeshtë gjuhësore e deri te performanca më e sofistikuar që ne e materializojmë përmes shqisave të ndryshme, në mënyra po aq të ndryshme, realizohen brenda kontureve të një konteksti social. Prandaj, komunikimi, nuk është kurrë një shfaqje neutrale, por nënkupton një tejçim domethëniesh të mbrujtura fort kulturalisht, çka ndikon edhe në aspektin e identitetit të vetë njeriut.¹⁹ Çdo akt gjuhësor nga ana e vet nënkupton ndërveprimin: komunikuesit ndryshojnë vazhdimisht në procesin e komunikimit dhe për shkak të tij.

➤ **Gjuha përcakton vizionin që një shoqëri ka për botën**

Mbështetës i kësaj ideje radhitet E. Durkheim²⁰, sipas së cilit çdo kulturë karakterizohet nga një sistem i organizuar konceptesh; ka natyrisht shfaqje vetjake të këtij apo atij koncepti, por, përtej tyre, duhet të ekzistojë “një botë e nocioneve të gatshme mbi bazën e të cilave individit formon idetë e tij” dhe këto ide ne i përftojmë nëpërmjet gjuhës. Pra, nisur nga lloji i gjuhës ne mund të kuptojmë shoqërinë.

➤ **Gjuha nxjerr në pah mënyrën e jetesës dhe vlerat kulturore të një shoqërie**

Gjuha është ajo që e zbulon strukturën sociale dhe ndryshimet e ndodhura brenda një shoqërie. Duke qenë se asnjë shoqëri nuk është homogjene, çdo dallim social, sado i vogël, duhet të shfaqet në njëfarë mënyrë që të mund të kuptohet nga të tjerët dhe të respektohet prej tyre. Secili prej këtyre dallimeve ka një gjegjës në planin gjuhësor dhe është pikërisht ky kontrast gjuhësor që e vëren fenomenin, e nxjerr në pah atë.

Një shembull tipik është dallimi midis ligjërimit politik të para viteve ’90 me atë të shfaqur pas viteve ’90. Falë ndryshimeve të ndodhura, gjatë kalimit nga diktatura komuniste në demokraci filloi të flitej e të shkruhej për *pluralizëm* jo më për një *parti* të vetme. *Proletariati, imperializmi, lufta e klasave, ndërmarrjet shtetërore, kooperativat* ua lanë radhën *demokracisë, sipërmarrjes private, konkurrencës dhe tregut lirë*.

✎ [...] *Burimi i rrezikut të luftës janë imperializmi amerikan dhe socialimperializmi sovjetik, por ka edhe të tjera fuqi hegjemoniste[...]. (Zëri i*

18 SHKURTAJ, Gj. (2010), *Shqipja e sotme*, U.F.O Press, Tiranë.

19 MATERA, V. (2008), *Comunicazione e cultura*, Carocci editore, Roma, f. 7.

20 DURKEIM, E. (2008), *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Einaudi, Torino.

popullit, 1978)²¹

↳ [...]ajo konkurrencë e mirë midis vetë ekonomive, midis ndërmarrjeve shtetërore dhe kooperativiste. (Zëri i popullit, 23.5.1989)²²

Gjithashtu pas viteve '90 shtypi filloi të flasë për zgjedhje të lira e demokratike, shtet ligjor a shtet të së drejtës, për meritokraci, integrim europian etj. E gjitha kjo në kuadër të reformave, atyre ekonomike, administrative, politike, ligjore apo arsimore.

↳ [...] por nuk mund të pranojë një reformë zgjedhore të njëanshme. [...] reforma duhet të bëhet, ose me konsensus të plotë, ose në të kundërt me një komision të posacëm parlamentar. [...] reforma zgjedhore duhet të reflektojë më së pari rekomandimet e OSBE/ODIHR. (Shqiptarja.com, 25.3.2015)

↳ Vijnë diskutimet [...] mbi reformën administrativo-territoriale. (Shekulli, 31.7.2013)

↳ Ditën e djeshme studentet e universiteteve publike kanë protestuar kundër draftit të reformës për arsimin e lartë. [...]. (Gazeta Shqiptare, 3.12.2014)

↳ Rama: Reforma në drejtësi do tundë themelet e sistemit në Shqipëri. (Shqip, 17.6.2015)

↳ Diplomatat: Zgjedhjet e lira i hapën rrugën Shqipërisë drejt integritit. (DITA, 30.6.2013, f.4)

Të dënuarit për agjitacion e propagandë, të cilëve ndoshta fati nuk u ndriti dhe aq me kalimin nga një sistem politik në tjetrin, të paktën gjuhësisht sintaksa i rehabilitoi me togëfjalëshin të përndjekur politikë duke i transformuar nga dhunues e kundravajtës në të dhunuar e përndjekur.

↳ "Greva e vdekjes", edhe pa ujë

Të burgosurit politikë kalojnë nga uria tek etja: Nuk dalim gjallë. (Shqip, 13.10.2012)

↳ Arvizu: Qeveria dialog ose ikën

Ambasadori amerikan kërkon zgjidhje: Të përndjekurit nuk janë statistika. (Shqip, 17.10.2012)

Ka një lidhje të fortë midis strukturës shoqërore dhe strukturës gjuhësore

Në kultivimin e marrëdhënieve shoqërore brenda familjes, brenda

21 LLOSHI, XH. (2001), *Stilistika e gjuhës shëipe dhe Pragmatika*, Shtëpia Botuese e Librit Universitar, Tiranë, f.235

22 Po aty.

komunitetit, ashtu edhe me të huajt, rol të rëndësishëm luan edhe qasja gjuhësore, sidomos performanca, përpos kompetencës Çomskiane. Ne dimë që marrëdhëniet me të tjerët, edhe sikur të jenë të heshtura, jo rrallëherë shfaqen problematike. Dallimet, të çfarëdo lloji qofshin ato, kulturore, kombëtare, etnike, etj. shpesh shprien në kontrast. Ndonjëherë madhor.

Le të marrim si shembull Luftën e Dytë Botërore. Pasi përfundoi, ajo shënoi fytyrën e re të gjeografisë dhe interesave të të gjithë botës. U vendos një rend i ri shoqëror i cili, para së gjithash, nënkuptonte një rend të ri kulturor, leksikor dhe klasifikues. Fraktura e parë që shkaktoi kjo luftë ndodhi në nivel gjuhësor. Komunikimi ndërkombëtar u ndërpre, sepse kufijtë, tashmë të rrethuar nga telat me gjemba ose muret (Muri i Berlinit dhe Muri i Madh Kinez), ngritën edhe barriera, si psikologjike ashtu edhe gjuhësore, çka solli edhe ndarjen e Evropës në dy pjesë, atë të Lindjes dhe atë të Perëndimit. Në lidhje me këtë Bronzich Lipizer shkruan: *“Diferencimi i kulturave”* çoi në *“distanca kulturore”*, çka u reflektua edhe në kompetencat gjuhësore. Mungesa e kontakteve midis etnive dhe mungesa e rasteve për të komunikuar bënë që kozmopolitizmi dhe poliglosia, fenomene të cilat deri në atë kohë kishin shënuar zona të gjera gjeografike përmes shekujve, të humbnin në pak vite.²³

Kështu, njerëzit iu dorëzuan paragjykitimit racor, atij etnik e fetar duke qenë se, pikë së pari:

“[...] njerëzit filluanin ta qëllonin njëri-tjetrin me fjalë përpara se me duar. Duke përdorur si armë, më parë fjalët e më pas pushkët[...].”²⁴

*Fjala është më e rëndë se plumbi*²⁵ thotë një fjalë e urtë e gurrës sonë popullore. Sa herë na e kanë thënë këtë të tjerët, sa të tjerëve ua kemi mësuar e plot herë të tjera kemi qenë ne ato që e kanë pësuar? E pësojnë arabët, kur nuk kemi kuptuar diçka e hamendësojmë se bashkëbiseduesi ynë *po na flet arabisht*, e pësojnë zezakët, kur pas një dite apo periudhe shumë të lodhshme pune, themi në anglisht *“I have Worked like a nigger”* apo ankohemi për fatin tonë të zi duke e quajtur *“nigger luck”*. Lista zgjatet akoma më tej kur i drejtohem dikujt me *“Ik, ore çifut!”* duke hamendësuar se po i drejtohem një mashtruesi, matrapazi apo fajdexhiu. I njëjti fat u është rezervuar edhe barbarëve apo çeçenëve, ku bëmat e tyre në fushën e betejës nuk vonuan të rrënjoseshin në leksikun mbarëbotëror, pavarësisht gjuhëve përkatëse, pranë sinonimeve të tilla, si shkatërrues, gjaksor, të

23 BRONZICH LIPIZER, G. (1991), *La mediazione linguistica come strumento della comunicazione tra l'Italia ed il mondo di lingua tedesca : approccio didattico e metodologico*, Trieste Consult, f. 23.

24 FALOPPA, F. (2004), *Parole contro. La rappresentazione del “diverso” nella lingua italiana e nei dialetti*, Garzanti s.p.a. Milano, f. 16.

25 KATORRI, E. (2015), *vep. cit.*

dhunshëm, të pacivilizuar e plot sinonime të tjera fyese që nuk i bëjnë aspak mirë shëndetit të marrëdhënieve, shpeshherë të tendosura, ndërkombëtare.

Gjithmonë gabimin, vesin, zakonet e këqija, fajin jemi munduar t'ia veshim "tjetrit", t'ia ngarkojmë "atij që është ndryshe nga ne", "atij që flet ndryshe nga ne". Kështu, italianët, nëse e pi shumë duhanin, të thonë "stai fumando come un turco" apo nëse sillesh në mënyrë ekstravagante dhe të tepruar "stai facendo cose turche", nëse tregohesh i pasjellshëm e largohesh pa përshëndetur, do të dëgjosh të të thonë pas shpine "se n'è andato all'inglese", ndërsa në Angli "to take french leave", mirësjellje të cilën francezët nuk ngurrojnë t'ua kthejnë me "filer o s'en à l'anglaise", etj. Të gjitha këto fenomene janë çështje kulture të cilat gjejnë pasyrimë në gjuhë me anë të folësve të cilët u japin gjuhësisht formë realitetit dhe formësohen prej tij.

Përfundime

Gjuha është diçka e vetvetijshme aftësinë e së cilës na e ka mëkuar gjenetika që në ngjizje. Ajo i ka dhënë gojë çdo disipline tjetër shkencore si matematika, biologjia, kimia, fizika, psikologjia, filozofia, antropologjia etj. Ka një lidhje të fortë midis strukturës gjuhësore dhe asaj shoqërore pasi gjuha është një sistem njësisht e rregullash, një strukturë pa të cilën të menduarit do të mbetej veç një mjegullnajë e paorganizuar. Ajo i mundëson të menduarit që të organizohet e të shndërrohet në përmbajtje tingulloje e cila na mundëson t'i japim trajtë realitetit që na rrethon. Ky realitet ndyshon në varësi të gjuhës dhe ndikohet prej saj. Gjuha përcakton vizionin që një shoqëri ka për botën në varësi të kumteve që përcjell, në varësi të mënyrës se si i përcjell këto kumte, në varësi të traditës që ka dhe kulturës të cilës i përket. Zhdërvjellësia, larmia, dinamika dhe funksioni kumtues i gjuhës varen nga dinamikat e realitetit të cilin ajo përshkruan dhe pasqyron.

Bibliografia

DESCARTES, R. (1637), *Discorso sul metodo*, IV.

GOUTHIER, D. Ioli, E. (2007), *Fjalët e Ajnshtajnit. Gjuha e shkencës midis përpikërisë dhe poezisë*, Dituria, Tiranë.

BLOOMFIELD, L. (1974), *Il linguaggio, Il Saggiatore*, Milano.

CAVALIERI, R. (2006), *Breve introduzione alla biologia del linguaggio*, Editori Riuniti.

MORRIS, D. (1967), *La scimmia nuda. Studio zoologico sull'animale uomo*, Tascabili Bompiani, Milano.

DE SAUSSURE, F. (2002), *Kurs i gjuhësisë së përgjithshme*, Dituria, Tiranë.
FALOPPA, F. (2004), *Parole contro. La rappresentazione del “diverso” nella lingua italiana e nei dialetti*, Garzanti s.p.a. Milano.

Sitografia

www.shqiptarja.com

www.balkanweb.com/gazetashqiptare/

<http://www.fjalorshqip.com/>

<http://www.gazetadita.al/>

<http://gazetashqiptare.al/>

MOSPËRPTHJET DHE PËRPTHJET E STRUKTURAVE SEMANTIKO-SINTAKSORE NË TË MËSUARIT E RUSISHTES DHE ANGLISHTES NË PËRQASJE ME SHQIPEN

EDA SHEHU

Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

This paper deals with cases of typical difficulties that appear in the discrepancies (along with the matches) of the semantic-syntactic structures. In the process of teaching any foreign language, which for us is Russian and English in approach to Albanian, where one language in terms of their composition, there is an excess (or some) element and the other deficient. In addition, there are discrepancies (in addition to the matches with these structures of semantic-grammatical forms, so e.g. : observed in Russian : *Я студент*: (2 elements) in approach to Albanian and English: *Unë jam student. I am a student.* (3 elements). We can also encounter discrepancies (consistency) in semantic-grammatical forms in the expression of age, condition, and so on. In Russian: *Мне 20 лет*, while in Albanian: *Unë jam 20 vjeç* and in English: *I am 20 years.* *Мне над - I need – Unë duhet.* (*Мне* in approach to *unë* and *I*). As will be seen in this paper, during the explanation of these difficult cases (by the teacher) and their learning (by Albanian students) the use of specific methods in accordance with it is conditioned, such as direct method with exercises for their automation, grammatical method combined with them (in case of discrepancies) etc.

Key words: *discrepancies, matches, the process of teaching, the semantic-syntactic structures;*

Hyrje

Jo vetëm në fazat më të avancuara në të mësuarit e çdo gjuhe të huaj, por qysh në etapën fillestare vërehen një varg vështirësish të theksura, të veçanta, të

shfaqura në dukuritë e mospërputhjeve dhe përputhjeve pothuajse në të gjitha nivelet e njësive dhe strukturave gjuhësore të gjuhës amtare dhe asaj të huaj, duke filluar nga niveli i ulët fonetik e më tej, deri në atë morfologjik, sintaksor, leksikor e semantik, ku rastet e mospërputhjeve shfaqen kryesisht në formën e interferencave¹.

Marrja parasysh e këtyre dy dukurive në shkallët e ndryshme të vështirësive të vështruara, shfaqen si te nxënësit (në përvetësimin e tyre), ashtu dhe te mësuesi (në dhënien e tyre). Në procesin e mësimdhënies së gjuhës së huaj dhe zbatimi i metodave mësimdhënëse nga mësuesi përvoja tregon se sa më të afërta të jenë elementet tipologjiko-strukturore, sidomos në strukturat semantiko-sintaksore, aq më lehtë ato përvetësohen nga nxënësi dhe aq më lehtë e ka mësuesi (pedagogu) për t'i shpjeguar ato. Kjo mund të shihet drejtpërdrejt në shpjegimin e tyre nga mësuesi dhe se ato lidhen me një varg faktorësh psikologjikë në perceptimin dhe përfytyrimin nga nxënësi, ku gjuha amtare (p.sh. gjuha shqipe) zë vendin parësor, si faktorë ndikues me karakter pengues².

Në rastin më të rëndësishëm mospërputhshmëria dhe përputhshmëria vërehen në disa anë më të spikatura, siç janë të dyja këto dukuri, kur vështrohen nga ana sasiore, ku në strukturën semantiko-sintaksore të njërës gjuhë, p.sh., në gjuhën amtare ose edhe të huaj përmbahet një një element i tepërt në një gjuhë dhe i mangët në gjuhën tjetër, si edhe dallimet në format semantiko-gramatikore. Kjo mund të vërehet sidomos kur në përqasje futet edhe një gjuhë tjetër, ku në një rast, në vartësi nga natyra e gjuhës, kemi përputhje, kurse në rastin tjetër mospërputhje në nivelin sasiore të elementeve (hallkave lidhëse) të strukturave sintaksore në rang togfjalësh dhe në format semantiko-gramatikore, meqë kryesisht gjuha e huaj mësohet, sidomos në fazën fillestare, me blloqe elementesh³ brenda nga struktura sintaksore, hallkat e së cilës identifikohen, kur çdo element i bllokut merret i veçuar, meqë blloku strukturor, sidomos në fazën e parë, perceptohet (ndihet) nga nxënësi si një fjalë, çka vështirëson diferencimin e fjalëve (elementeve) njëra nga-tjetra. Po krahasojmë këtu shqipen me anglishten, ku përputhjet janë më të spikatura, në krahasim me rusishten, ku mospërputhjet janë më të theksuara.

Në anglishte: *I am a student.* (4 elemente)

Në shqipe: *Unë jam (një) student.* (4(3) elemente)

Në rusishte: *Я студент.* (2 elemente)

Në përgjithësi rastet tipike të mospërputhjeve do të nxirren në pah dhe do të paraqiten në dy gjuhët e huaja angleze dhe ruse, si gjuhë të huaja në raport me

1 Y.Basha, "Interferencat në të mësuarit e gjuhës së huaj", Tiranë, 1982.

2 H.Palmer, "The oral Methods of Teaching Language", Cambrige, 1921.

3 A.Duro, "Gjuha dhe ligjërimi në komunikimin e huaj", në "Studime gjuhësore 2", Tiranë, 2018.

shqipen, si gjuhë amtare, kurse ballafaqimi i strukturave do të bëhet, duke i dhënë në formë të tipizuar dhe si objekt përjasjeje do të përfshihen të tria gjuhët (angleze, ruse dhe shqipe). Këtu do të jepen si rastet e përbashkëta dhe ato të veçanta për secilën gjuhë. Kështu për gjuhën angleze, si strukturë specifike analitike për të do të përmendim p.sh.: pozicionin e kryefjalës si element i parë i ngulitur në fjali, rendi i ngulitur i elementeve të fjalisë, foljet + prapafolje dhe para emër si tipi *come in*, mungesa e mbaresave rasore të lakimit të emrit, mungesa e vetës së dytë njëjës (vetëm *you*), funksionaliteti i *ing* - formës etj. Për gjuhën ruse do të përmendim strukturën tipe: *У меня есть*, strukturën me përemrin përgjithësues *это*, raportet aspekt / kohë, foljet e lëvizjes, kurse struktura të tjera tipe, të cilat duhen studiuar në mënyrë analitike dhe pse s'mund të përfshihen këtu me hollësi ose që duhen trajtuar në studime të veçanta, siç janë foljet e lëvizjes, strukturat e pjesores dhe përcjellores etj..

Nxjerrja në pah e këtyre rasteve dhe, të ngjashme me këto ka rëndësi të veçantë në trajtimin që u bën mësuesi në shpjegimin e tyre, në mënyrë që së pari të kuptohen nga nxënësi dhe së dyti për t'i praktikuar ato në ushtrime⁴ të cilat, sidomos, kur mospërputhjet janë relativisht të theksuar, të automatizohen në mënyrë që të përdoren lehtë në komunikim. Rasti i mospërputhjeve bën të domosdoshëm përdorimin e tyre praktik në fillim, kurse, si fazë e dytë, duhen mësuar duke kaluar në shpjegimin sidomos gramatikor, që jepen në njohjen e tyre sigurisht, këtu duhet të mbizotërojë metoda e drejtpërdrejt, pra, mënyra praktike e zotërimit përmes ushtrimeve të shumta, futjen në situata të larmishme e deri në automatizimin e plotë të tyre.

Prej këtej vetëkuptohet se në rastin e përputhjeve format e shpjegimit mund të jenë më të kufizuara, meqë ato merren drejtpërdrejt nga nxënësi përmes perceptimit nga gjuha amtare: Mund të krahasohen rastet e mospërputhjeve ku mbizotëron mënyra (metoda) e drejtpërdrejt (ushtrime praktike, situata të larmishme si rus.: *Я слышу* dhe të përputhjeve, ku format e shpjeguara mund të jenë më të kufizuara në angl.: *I see (the) book.* (angl.) / *Я вижу книгу* (rus.) / *Unë shoh librin* (shq.))

Rastet e mësipërme do të vështrohen nga ana e veçorive të tyre në njërin gjuhë, të cilat përbëjnë mospërputhje ose përputhje në të tre gjuhët, kurse strukturat tipe jepen në anglishte dhe rusishte si gjuhë të huaja, ndërsa mund të kenë përputhje në gjuhën tjetër. Po i shikojmë këto struktura në gjuhën ruse dhe në atë angleze, në përjasje me të tria gjuhët, ku strukturat tipe paraqiten në anglishte dhe në rusishte:

4 H. Horn, by "The teaching of structural works and sentences patterns", stage: 1,2,3 1961, 1962.

Në gjuhën angleze:

1. Prania e domosdoshme e kryefjalës në tipin tipologjiko-strukturor: *I see the book*, ku në rorishte dhe në shqipe ekziston mundësia e një strukture në mungesë të kryefjalës, përveç asaj të pranisë së saj: *Я вижу книгу* → *вижу книгу* (rus.) / *Unë shoh librin. Shoh librin* (shq.); (Have you a book? /Yes, I have (angl.) / (rus.) *Да, есть.* / (shq.) *Po, kam.*

2. Struktura me forma të shkurtuara në përgjigje të pyetjeve të tipit : *Do you see it?* me përgjigje: Yes, I do. (Në anglishte kemi në përgjigje mungesën e foljes së pyetjes dhe zëvendësimin e saj me *do*, kurse në rorishte dhe në shqipe praninë e saj: *Видишь это? Да, я вижу* (rus.) / *A e sheh atë? Po, e shoh.*(shq.))

3. Rend i ngulitur:(*kryefjalë - kallëzues - kundrinor*). Rend i lirë.

I see the book (angl.)/ *Я вижу книгу* / *Книгу я вижу* (rus.) / *Unë shoh librin* / *Librin unë shoh* (shq.)

4. Struktura e emrit me format e lakimit të tij - *foljet në vetat 1,2 (njëjës dhe shumës)*;

5. Struktura emër (1) + emër (2): *lamp table* / *table lamp*

Në rorisht emri (1) del në rasën gjinore, mbiemër ose konstrukt *parafjalë + emër*

lamp table → *ламповый стол*; *table lamp* → *настольная лампа* (лампа для стола);

Në shqip emri (1) del në rasën gjinore ose në formën *parafjalë + emër*

lamp table → *tavolinë me llambë*; *table lamp* → *llambë tavoline* (Në shqip pak a shumë si në rorishte)

6. Veta e dytë njëjës dhe shumës;

you / ты / ti (numri njëjës) dhe *you / вы / ju* (numri shumës): (rus.) *Ты видишь книгу.*; (shq.) *Ti sheh librin.*; (angl.) *You see the book.*

7. Foljet e diatezës pësore + parafjalë **by**;

The book is read by student (shprehur sintetikisht në rorishte (*читается студентом*)

8. Struktura folje + parafjalë **come in**; *заходи*; *воïму* (rus.); *hyj brenda* (shq.)

9. Funksionaliteti i **ing-** formës nga ana e pozicionit që zë në fjalë:

- **be (is, are) + ing: is reading** - (shq.) është duke lexuar; (rus.) Он читает.
- **emër + ing-form: pupil reading** - (shq.) nxënësi, i cili (që) lexon; (rus.) Ученик который читает ose ученик читающий.
- **ing-form + emër reading the book** - (shq.) të lexuarit e librit; (rus.) Чтение книги.

Në gjuhën ruse:

1. Struktura mbaresore e lakimit të emrit në njëjës dhe shumës:

i librit книга

*librit **book** книги*

librin книге

2. Struktura mbiemër (1) i ardhur nga emër konkret + emër (2): *Тиранский Университет* (Тирана) *Пшеничный хлеб* (Пшеница): Në anglisht mbiemër (1) ose emër në rasën gjinore ose emër cilësor (përcaktor). *Тиранский Университет* → *University of Tirana* ose *Tirana University*; *Пшеничный хлеб* → *Corn bread*. Në shqip mbiemri (1), ose emër në rasën gjinore, rrjedhore, ose konstrukti si në anglisht.

Në shqip *Тиранский Университет* → *Universiteti i Tiranës*; *Пшеничный хлеб* → *bukë gruri* (*buka e grurit*)

3. Struktura mbaresore e lakimit të mbiemrit në përshtatje me emrin që lidhet me të

1. Struktura me përemrin përgjithësues *это* të tipit *это стол* (*это столы*)

Это + emra në emërore në gjini të ndryshme;

+ në emërore shumës;

Это стол - Kjo është tavolinë.

Это стена - *Это столы, стены, окно*

Это окно - Kjo është dritare.

Në anglishte kemi përshtatjen e *это* me përemra dëftorë: *This (that) is a book. These (those) are books*. Në shqipe kemi përdorimin e përemrave dëftorë në përshtatje me emrat dhe foljet përkatëse.

(shq.) *Кы/кjo/ajo* - është mur etj.

Кëта/кëто - janë mure etj.

4. *Это* ndërmjet dy emrave si «nyjet lidhës:»

Стол это мебель... → *это* në këtë fjali është element i tepërt.

(shq.) *Tavolina është mobilje...* - element i munguar

(angl.) *Table is furniture...* - element i munguar

5. Veçoritë e strukturave të rusishtes që shprehin përkatësinë sipas tipit - *У меня есть книга*.

Skema e strukturës:

a) Parafjala *у* + përemër vetor + *есть* (ose pa të) + emër në secilën nga gjinitë, në njëjës, shumës:

shembull: *У меня есть* (ose pa *есть*) + *карандаш, книга, книги* etj.

b) *Y* + përemër vetor + *есть* në kohën e shkuar ose në të ardhmen, 3 gjini, njëjës, shumës:

Shembull: - *У меня была книга, были книги* etj.

- *У меня будет (будут) книга, (книги)* etj.

Në anglishte i përgjigjen:

1. 1 (Angl.) Çdo përemër vetor + folje *have* i përshtatet + emër, gjini, shumës, njëjës:

a) *I + have* (a) book, books etj.

b) *I + have* në çdo kohë (*had, have, had*) etj + emër.

Pra:

У меня → *I + есть* → *have(had)* + *книга, книги*

angl. rus. angl. *book, books* etj.

1.2 shqip

Çdo përemër vetor + folje *kam* e përshtatur + emër libër 3 gjini, njëjës, shumës

a) *Unë kam* (një) libër (libra) etj.

b) Çdo emër + folje *kam* koha e shkuar e përshtatur + emër, tre gjini, numër, e ardhme

Unë + kisha (pata) do të kem + libër, libra etj.

Pra:

(rusisht-shqip) *У меня* → *Unë + есть* → *kam një libër*.

(rusisht-anglisht) *У меня* → *I + есть* → *have, had, will have + book, books*.

Në mënyrë të përmbledhur:

rus. *У меня + есть, был, будет + книга, книги*.

↓↓↓

angl. *I have book*

↓↓↓

shq. *Unë kam libër*.

6.(rus.) *mbiemër + emër* (të përshtatur në numër, gjini, rasë); *большой стол* - (shq.) *tavolinë e madhe* - (angl.) *big table*

7. *emër + mbiemër* (forma e shkurtuar); *улицы широка* (+ *është, janë*);

8. Folje të tjera që kërkojnë rasën mjetore: (*руководить, управлять* etj.)

(rus.) *Учитель руководит группой*.

(shq.) *Mësuesi drejton grupin*.

(angl.) *The teacher leads the group*.

9. *mbiemër + shkalla krahasore, sipërore*; (rus.) *Улица широка* (+ *është, janë* + forma sintetike)

(shq.) *Rruga është më e gjerë*. (në shqipe analitike: *më e gjerë*)

(angl.) The road is wider.

10. emër + являться + rasa mjetore si folje të veçanta specifike:

(rus.) Стол является мебелью...

(shq.) *Tavolina është mobilje..., e cila*

(angl.) The *table* is furniture...

11. emër në rasën instrumentale + называется:

(rus.) Столом называется мебель...

(shq.) *Tavolinë quhet mobilja, e cila*

(angl.) Furniture is called a *table*.

12. Kategoria e gjendjes tipi:

Мне надо (rus.) → *Unë duhet* (shq.) - *I need* (angl.) (rasa emërore + folje si në shqipe

13. Raportet aspekt/kohë:

Kategoria e aspektit të foljes përbën një karakteristikë të veçantë të foljeve të rusishtes dhe për të ka studime të gjera, të thella, si në literaturën gjuhësore ruse, ashtu në atë joruse, prandaj këtu raportet e saj me kohën, që lidhen me procesin e mësimdhënies, në përqasje me gjuhë të tjera (si anglishten dhe shqipen) do të paraqiten shkurtazi në mënyrë të përgjithësuar. Megjithatë në procesin e mësimdhënies të gjuhës ruse, si gjuhë e huaj dhe çdo gjuhë tjetër, vlerë të veçantë marrin raportet aspekt / kohë, sidomos për ato gjuhë ku kategoria e aspektit të foljes mungon (me përjashtim të ndonjë rasti të veçantë). Marrja parasysht e kësaj kategorie në raport me kohët e foljes ka vlerë të veçantë si në shpjegimin nga mësuesi (pedagogu), ashtu dhe në të nxënësit (nga nxënësi apo studenti) qysh në fazat e para të mësuarit të gjuhës së huaj, ndonëse kategoria e aspektit mbulohet nga përdorimi i kohëve.)

Lidhur me temën tonë, rëndësi merr ballafaqimi i strukturave semantiko-gramatikore në gjuhët me përqasje, në prani të foljeve në aspekt dhe kohë të caktuara, meqë, kur ato vështrohen në gjuhë të tjera, del në pah mbulimi i aspektit nga kohët e foljeve, përdorimi i të cilave merr vlerë situative, në vartësi të të cilave (situatave) një aspekt mund të projektohet në kohë të ndryshme si: *получал* (rus.), në anglishte *was taking, took, have taken*, kurse në shqipe *merrja, kam marrë, mora* etj..

Duke vështuar format e shprehjes së tyre në raportet aspekt / kohë do përqëndrohemi shkurtazi vetëm në raportet e aspekteve (i pakryer - i kryer) me kohët e shkuara të gjuhëve që përqasen: në anglishte dhe shqipe. Përdorimi i kohëve të shkuara lidhur me të dy aspektet, në përqasje me gjuhët që studiohen si të huaja, paraqet vështirësi të mëdha si në të shpjeguarit e tyre, ashtu edhe në të nxënësit, të kuptuarit, të përdorurit etj., meqë situatat zënë vendin kryesor në përdorimin e

njërës apo tjetrës kohë të shkuar , në gjuhët që mungon ky aspekt.

Këtu shkurtazi dhe në mënyrë skematike do të paraqesim projektimin semantiko-gramatikor të aspekteve të mbuluara nga kohët e foljeve, ku në anglishte dhe shqipe të dy aspekteve u përgjigjen një varg kohësh.

Rusisht Anglisht Shqip

I was taking → *Unë merrja, po merrja, isha duke marrë*

I have taken → *Unë kam marrë*

I took → *Unë mora*

получал (e pakryer) → *I have taken* → *Unë kam marrë*

получил (e kryer) → *I had taken* → *Unë kisha marrë (unë pata marrë)* (me përdorim të rrallë)

I have had taken → *Unë kam patur marrë*

I had had taken → *Unë kisha patur marrë*

Në përgjithësi mund të theksohet se në fazat e para të të mësuarit të gjuhëve angleze e ruse, si të huaja, përdoret një numër i kufizuar kohësh, të cilat, përveç shpjegimit, kërkojnë të ushtruarit praktik në situata të larmishme, si *I have taken, took*, etj., kurse në fazat më të avancuara vërehet përdorimi i tyre në të shkruar, në leximin e teksteve të stilit të lartë (shkencor, teknik) etj.

14. Foljet e lëvizjes⁵:

Si grup foljesh me veçori karakteristike në rusishte foljet e lëvizjes, pothuajse në çdo vepër të gramatikave ruse, veçohen e studiohen si kategori më vete, çka sjell një varg përfundimesh me vlerë të madhe praktike, sidomos në procesin e mësimdhënies së gjuhës ruse si gjuhë e huaj për çdo të huaj që mëson atë. Veçoritë e këtij grupi foljesh të gjuhës ruse në përjasje me gjuhët shqipe dhe angleze, si dy gjuhë me natyrë të ndryshme tipologjiko-gjuhësore⁶, pasqyrohen në to në mënyrë të ndryshme dhe tipike. Po japim shkurt e në mënyrë të përgjithësuar disa raste tipike, nga ku mund të nxirren përfundime me interes në të mësuarit e gjuhëve përkatëse.

a) Foljet joparashtesore

Po sjellim si raste tipike foljet *shkoj* në shqipe dhe *go* në anglishte. Përjasja e tyre nxjerr në pah vështirësitë e mëdha në përkthimin e drejtë të foljeve shqipe dhe angleze në rusishte.

5 A. Xhelili, "Vështrime mbi disa përdorime të formave foljore të aspektit të kryer" në "Studime dhe artikuj rreth teorisë e praktikës së mësimdhënies së gjuhëve të huaja", Tiranë, 1986.

6 E. Shehu, "Foljet e lëvizjes në rusishte në përjasje me shqipen dhe anglishten (vështruar në rrafshin e mësimdhënies dhe të pasqyrimin në fjalorë)", në "Studime në fushën e gjuhësisë përjasëse (Vështrim leksiko-semantik)", Tiranë, 2020.

1. Studentët **po shkojnë tani (janë duke shkuar)** në klasë. (shq.)

1.1. Students **are going** in the class. (angl.)

↓

1.2. Студенты **идут** в класс. (rus.)

2. Studentët **shkojnë** në klasë. (shq.)

2.1. Students **go** in the class. (angl.)

↓

2.2. Студенты **ходят** в класс. (rus.) (çdo ditë)

3. Makina **shkon** (çdo ditë) në qytet. (shq.)

3.1. The car **goes** to the city. (angl.)

↓

3.2. Машина **ездит** в город. (rus.)

Kështu, qysh në rastin 1. deri 3.2. shihet, se **shkoje** shqipes dhe **go** e anglishtes, u përgjigjen në rusishte disa njësi me struktura të ndryshme semantiko-leksikore dhe gramatikore. Në rastet, 1. **po shkojnë** ose **janë duke shkuar** të shqipes dhe 1.1. **are going** e anglishtes i përgjigjen të njëjtës njësi në rusishte: **идут**, d.m.th. **po shkojnë** ose **janë duke shkuar** dhe **are going** = **идут**.

Në rastet 2. **shkojnë** e shqipes dhe 2.1. **go** e anglishtes i përgjigjen një strukture tjetër në rusishte **ходят**, çka lidhet me kuptimin e elementit të dytë të çiftit **идти-ходить**, ndërsa në rastet 3. (**shkon**) dhe 3.1. **goes** të anglishtes, i përgjigjen një forme të çiftit **ехать - ездить** dhe lidhen me mjetin që lëviz, d.m.th., makina **ездит (едет)**⁷.

Mund të vërehet vështirësia që hasin studentët e huaj në zgjedhjen e foljeve barazvlerëse në gjuhën ruse (kur përkthimi bëhet nga shqipja ose nga anglishtja në rusishte) ndërmjet **идти - едет - ездит** në vartësi të situatave ligjërimore të këtyre foljeve në gjuhën ruse. Në rastet e përkthimit të këtyre njësi në rusishte, del se gjuha ruse ka prirje për të qënë më e diferencuar në krahasim me shqipen dhe anglishten, duke dhënë kështu një informacion më të zbërthyer e kompleks⁸, ose në disa raste, përkundrazi, shpreh informacion më pak kompleks. Ndryshe ndodh, atë që rusishtja priret ta japë disa herë në secilën fjalë, shqipja dhe anglishtja e japin vetëm një herë, ose mund ta nënkuptojë në kontekst. Çdo fjalë përmban në vetvete

7 Ç. Bidollari, "Semantika e foljeve të lëvizjes në rusishte dhe barazvlerëset e tyre në shqipe", në "Studime dhe artikuj rreth teorisë e praktikës së mësimdhënies të gjuhëve të huaja", Tiranë, 1986.

8 Shih Eda Shehu, "Foljet e lëvizjes në rusishte në përjasje me shqipen dhe anglishten (vështruar në rrafshin e mësimdhënies dhe të pasqyrimin në fjalorë)", në "Studime në fushën e gjuhësisë përjasëse (Vështrim leksiko-semantik)", Tiranë, 2020.

kuptimin, që përmbahet në kontekst, si pjesë e të cilit është vetë folja.

b) Foljet parashtesore

Lidhur me foljet e lëvizjes me parashtesa dalin në pah veçoritë e foljeve parashtesore të lëvizjes në gjuhën ruse në përjasje me shqipen dhe anglishten:

rusisht - shqip

бежать - hyj me vrap

rusisht - anglisht

бежать - come running, run into

выбежать - run out

Në gjuhët që shqyrtojmë strukturat sintetike ruse u përgjigjen strukturave analitike. Në anglishte ka më ngjashmëri, si p.sh:

бежать - run in, выбежать - run out

Në shqipe, realisht parashtesa në rusishte i përgjigjet kuptimit konkret, kurse folja që shpreh semantikën (anën semantike) jep mënyrën e kryerjes së veprimit.

Si përfundim mund të pohohet se studimi i mospërputhjeve të strukturave kryesisht semantiko-sintaksore, sidomos nga ana e përbërjes sasiore të elementeve të tyre dhe e gjegjëseve semantiko-gramatikor, merr vlerë të veçantë në identifikimin e saktë të këtyre strukturave për kapërcimin e vështirësive që lindin prej tyre në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies së gjuhës së huaj, duke përjasur me gjuhën amtare, për ta përshtatur në këtë mënyrë metodat mësimdhënëse në bazë të veçorive të këtyre strukturave.

Identifikimi dhe trajtimi i tyre merr rëndësi të veçantë njohëse, kur studiohen në rrafshin e disa gjuhëve, siç kemi bërë edhe në këtë trajtesë. Mbi këtë bazë dalin në pah veçoritë tipologjiko-strukturore të gjuhëve që përjasen, çka ndihmon konkretisht në të mësuarit dhe të nxënies së gjuhës së huaj që studiohet, duke përqëndruar vëmendjen në veçori të tilla, si në rusishte: shprehje e përkatësisë, moshës, probleme të raporteve aspekt-kohë; në anglishte: rend i fjalëve në fjali, mungesa e vetës së dytë njëjës, pozicioni funksional i *ing*-formës etj.

Në këtë trajtesë vështrohen problemet në aspektin e mësimdhënies së gjuhës së huaj, për të cilat ka ende studime të kufizuara të karakterit të mësipërm tipologjiko-strukturore.

Duhet nënvizuar se paraqitja që i kemi bërë këtij problemi në mënyrë të sintetizuar hap rrugën për studime më të thelluara, për të bërë objekt përjasjeje nga kjo pikëpamje edhe gjuhë të tjera.

LITERATURA

1. Referime artikujsh

- Bidollari Ç., (1986), *Semantika e foljeve të lëvizjes në rusishte dhe barazvlerëset e tyre në shqipe*, në "Studime dhe artikuj rreth teorisë e praktikës së mësimdhënies të gjuhëve të huaja", Tiranë.
- Duro A., (2018), *Gjuha dhe ligjërimi në komunikimin e huaj*, në "Studime gjuhësore 2", Tiranë.
- Shehu E., (2020), *Foljet e lëvizjes në rusishte në përqasje me shqipen dhe anglishten (vështruar në rrafshin e mësimdhënies dhe të pasqyrimin në fjalorë)*, në "Studime në fushën e gjuhësisë përqasëse (Vështrim leksiko-semantik)", Tiranë.
- Xhelili A., (1986), *Vështrime mbi disa përdorime të formave foljore të aspektit të kryer* në "Studime dhe artikuj rreth teorisë e praktikës së mësimdhënies së gjuhëve të huaja", Tiranë.

2. Referime librash

- Basha Y., (1982), *Interferencat në të mësuarit e gjuhës së huaj*, Tiranë.
- Horn H., (1961-1962), by *The teaching of structural works and sentences patterns*, stage 1,2,3.
- Palmer H. (1921), *The oral Methods of Teaching Language*, Cambridge.
- Sauvageot A., (1964), *Portrait du vocabulaire français*, P, fq.53.

EMRAT “BARE NOUNS” NË SHQIP DHE GJUHË TË TJERA

TEUTË BLAKQORI
BADE BAJRAMI

Universiteti i Prishtinës
“Hasan Prishtina”

Abstract

There has been talk for a long time and there is still an ongoing discussion about the form and meaning of the category of indefinite nouns in different languages. In particular, their arbitrary value known as “bare nouns” in English or “noms nus” in French. According to the Albanian dictionaries we have and our Albanian scholars, the grammatical category of indefiniteness shows that the indefinite noun is thought to be indefinite, not distinguishable from the class of nouns of the same kind, or that is thought to be unknown to the listener. This definition is not fully consistent with that of bare nouns in other languages. *Are there really bare nouns in Albanian language?* In specific when compared to some other languages: English (A), Romanian (R) and some other Romance languages: such as Spanish (S), Italian (I), Portuguese (P)). We will talk about this, in this paper, by unveiling past and present studies, illustrating with numerous examples and comparing Albanian with other languages. We tried to make this paper accessible to both, Albanian speakers and foreign linguists. We tested some hypothesis in Albanian proposed by the world scholars about use and interpretation of this type of nouns in Albanian. We concluded by presenting the results of our research and prospects for further research.

Keywords: noun, indefinite, predicate, morphology, syntax

HYRJA

Termin *Bare Nouns* (tash e tutje BN për lexuesit) e prezantoi për herë të parë Carlson-i (1977) lidhur me emrat pa përcaktorë në anglisht (1a) dhe veçanërisht me

analizën semantike të tyre për të vënë në pah kontrastin midis fjalisë me kuptim të përgjithshëm(1a) dhe fjalisë me kuptim të pjesshëm apo të përcaktuar(1b).

- | | | |
|-----|------------------------------------|---|
| (1) | a. Dogs bark. | b. The dogs bark. |
| | Lit.: 'Qen lehin.' | 'Qentë po lehin.' |
| | 'Qentë lehin.' (= Në përgjithësi). | (=Qentë që i njohim, që e dimë për kë bëhet fjalë.) |

Pikërisht, për këtë lloj emrash diskutohet këtu; do të përpiqemi t'i përshkruajmë vetitë e tyre morfologjike, sintaksore dhe interpretuese në mënyrë që të kontribuojmë sadopak edhe ne në reflektimin e përgjithshëm rreth emrave BN tek gjuhët natyrore në përgjithësi. Duke qenë se në shqip të gjithë emrat janë të pajisur me nyje të (pa) shquar gjë që nuk i bën të cilësohen si BN në shikim të parë, objektivi ynë është të shqyrtojmë së pari emrat BN në gjuhët e tjera (posaçërisht në anglisht (A), rumanisht(R) dhe në disa gjuhë tjera romane: si spanjollisht (S), italisht (I), portugalisht (P)) që pastaj t'i krahasojmë me gjuhën shqipe për të parë se a janë të njëjtat dallime interpretuese që ekzistojnë midis togfjalëshave emërorë me përcaktor dhe atyre pa përcaktor (BN). Këtu, ndër të tjera, do të tregojmë se veçoritë e emrave BN të shqipes janë kryesisht të ngjashme me ato të përshkruara tek gjuhët romane që kanë BN, dhe në veçanti me emrat e rumanishtes; por do të përpiqemi të paraqesim edhe disa të dhëna të reja të ofruara nga shqipja.

- | | | | |
|-----|---------------------|-----|----------------------|
| (2) | a. Pashë një vajzë. | (3) | a. Pashë disa vajza. |
| | b. Pashë vajzë. | | b. Pashë vajza. |

Këtu sipër, tek shembulli (2) vetë forma e emrit vajzë luan një rol të rëndësishëm në interpretim: në të dy rastet vërejmë kategorinë e numrit njëjës dhe leximi ekzistencial i grupit emërorë një vajzë supozohet se shkaktohet nga nyja e pashquar një që duket fizikisht në (2a) e që nënkuptohet në (2b). E njëjta gjë ndodh edhe me shumësin si në (3). Dhe mund të themi që tani se ka bare nouns në gjuhën tonë dhe ata janë emrat tanë të pashquar të përdorur pa ndonjë përcaktor. Pse nuk kanë nyje/përcaktor, osë më saktësisht meqë emri i pashquar brenda ka kategorinë e pashquarsisë dhe numrit pse i duhet një nyje e pashquar? Kjo gjë ndoshta për ne gjuhëtarët shqiptarë është e lehtë për t'u kuptuar, por duket paksa e komplikuar për të tjerët, e sidomos tek studiuesit joshqipfolës. Po ashtu në këtë punim, edhe pse pa përgjigje, e shtrojmë pyetjen: *Çfarë termi të përdorim në gjuhën shqipe si*

ekuivalent i termit Bare Nous? Dushi (2013), në një artikull të saj shkencor¹, ka të drejtë kur thotë se termet gjenerativë duhet të kenë vend në diskutimet rreth hulumtimeve shkencore të gjuhësisë shqiptare.

Literatura e shqyrtuar

Sot, për kuptimin themelor të (pa)shquarsisë në gjuhën shqipe, kemi një literaturë shumë të gjerë. Kështu shumica e gjuhëtarëve shqiptarë që janë marrë me këtë çështjesi: Riza (1958); Demiraj (1969); Çabej (1976); Memushaj (2008); Agalliu (1975); Përnaska (1996); Bokshi (1984), Beci 1998, Çeliku et al. (2002), Vocaj (2008); Topalli (2009); Sejdiu-Rugova (2014), në studimet e tyre tradicionale dhe bashkëkohore, e shpjegojnë mirë se si emri i pashquar përdoret për të treguar një entitet të panjohur dhe të padalluar nga entitetet e tjera të po atij grupi. Nga literatura jashtë vendi: Carlson (1977); Lois (1987); Kihm (2005); Dobrovie-Sorin & Laca (2003) et Dobrovie-Sorin et al. (2005); Longobardi (2001); Beyssade (2011); Bortolussi (2016), etj., të gjithë studiuesit i vëzhgojnë së afërmi vlerat referenciale dhe semantike të emrave BN duke përdorur teste për të treguar dallimet kuptimore dhe funksionimin e saktë të tyre sintaksor.

Metodologjia: struktura e sintagmës nominale: hipoteza DP

Në përshkrimin e hulumtimeve, na dukej e domosdoshme t'i drejtoheshim metodës përshkruese dhe krahasuese ku përkufizohen metoda të cilat konsistojnë në analizimin e një dukurie gjuhësore dhe paraqitjen e duhur të të gjitha elementëve përbërëse e krahasuese të saj. Kjo metodë është gjenerative e parashikimit të strukturës së kornizës semantike të një fjalie nisur nga struktura e saj sintaksore. Përveç kësaj është e nevojëshme të merret parasysh edhe koncepti i përgjithshëm i sintaksës së zhvilluar nga teoria çomskiane e viteve të 60-dhjeta². Sipas kësaj teorie, itemat funksionale si koha, mënyra, diateza, aspekti, përcaktori, numri paraqesin kokë të sintagmave të cilat kanë si plotës, kate siprore (projeksione) leksikore. Kjo optikë e përgjithme e bën të mundur ndërtimin e një paralelizmi ndërmjet strukturës së fjalisë dhe sintagmës nominale³. Në parasupozimet teorike (Teoria X-bardhe

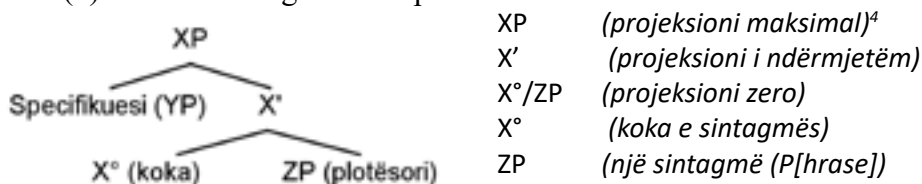
1 «Hyrja e termave gjenerativë në sintaksën e shqipes shpjegon mundësinë e studimit të saj përkrah gjuhëve të tjera, në gjetjen e universalieve gramatikore absolute e relative... Orjeta Dushi «Aktët» (vol 6, nr 4 2013, faqe 456)»

2 Për më tepër shih: Chomsky 1970, 1981, 1995, Cinque 1999, Rizzi 1997, Szabolcsi 1984, 1994, Abney 1986, 1987, Milner 1978, 1982, Zribi-Hertz 1998, 2002, Dobrovie-Sorin 2002.

3 Sintagma nominale maksimale quhet «D» koka e së cilës është e shenjuar me shkronjën D (anglisht *Déterminant* «Përcaktor»); ky term është motivuar nga vendosja hierarkike e përbërësve të saj. Kjo teori është shpjeguar edhe në punimin e Blakqorit, tek konferenca «Java e shkencës 2015», faqe: 685-692, Prishtinë

Asimetria e sintaksës), gjuhëtari i njohur Kayne (1994) thotë se një stukturë sintaksore është asimetrike për nga natyra dhe që asimetria e sintaksës mundësohet, përshkruhet nga teoria X-bar e konstituancës (*shih*: veçanërisht Chomsky 1981).

(4) Struktura sintmatike sipas teorisë X-bar:



Pra tema jonë është trajtuar në sintaksën e sintagmës nominale në gjuhën shqipe nën optikën e hipotezës së DP-së së sintaksës gjenerative. Kjo hipotezë e re (*DP anglisht: Determiner Projection* 'sintagmë nominale'), përcakton rregullat sintaksore të strukturës së një sintagme nominale në përgjithësi dhe shpjegon ekzistencën e një paralelizmi në mes të strukturës së fjalisë dhe strukturës së një grupi emëror. Shembujt⁵ në vijim e ilustrojnë këtë fenomen:

- (5)
- a. Në këtë ndërtesë bëjnë muzikë çdo natë.
 - b. Në këtë ndërtesë dëgjojmë/degjohet muzikë çdo natë.
 - c. Në këtë ndërtesë të dëgjuarit muzikë është e garantuar çdo natë.

Në këta tre shembuj, trajta veprorë dhe jo veprorë e foljes bën dallimin në mes *muzikë* si kryefjalë (5b) dhe *muzikë* si kallëzues (5b). Dhe sipas hipotezës së DP-së së sintaksës gjenerative, *të dëgjuarit muzikë* është një sintagmë që në stukturën e thellë te saj ka një fjali të tërë; pra është rezultat i disa operacioneve sintaksore (si transformi nga forma apo trajta aktive në atë pasive, zhvendosja, p.sh. e kryefjalës etj.) Pra, sintagma emërore maksimale në fillim nuk është "DP" por bëhet.

4 XP (anglisht *XPhrase*, «sintagma X») paraqet katin e sipërm (anglisht *Projection* «projeksion»), që ndodhet lart në krahasim me kokën e sintagmës. ZP është një sintagmë (P[hraise]) çfardo leksemi (plotës i kokës X°).

5 Simbolet e përdorura nëpër fjali:

* Tregon që elementi shembull ose e gjithë fjalia nuk është gramatikusht e saktë.
 Tregon rezultatit ose kalimin nga një formë në tjetrën.
 = Tregon domethënien ose kuptimin e nxjerrë nga konteksti semantik.

Rezultatet

Duke u nisur nga studimet shkencore dhe puna kërkimore, ja lista e rezultateve më të spikatura që i kemi vërejtur.

- Çfarë termi të përdorim në gjuhën shqipe si ekuivalent i termit *Bare Nous*? Emra leksikorë? Apo ta lëmë Emrat e pashquar e pa përcaktorë? Si t'ia bëjmë? ³/₄Këtë pyetje mbi terminologjinë shqipe të këtij termi, do e lëmë të hapur, dhe ju ftojmë të gjithëve që të mendoni për këtë, ta reflektojmë së bashku. Siç thotë thënia *Gjithmonë mendojnë më mirë dy krerër sesa një vetëm*.
- Përdorimi i emrave BN duhet të lidhet në mënyrë thelbësore me vetitë e tyre denotative dhe interpretuese; gjuha shqipe ka emra BN dhe ata përngjajnë shumë me emrat e gjuhëve romane dhe sidomos për nga interpretimi.
- Çfarëdo analize të zgjidhet, mungesa e interpretimit «ekzistencial» i dallon emrat BN nga emrat e pashquar, si në njëjës ose emrat elëndës, ashtu edhe në shumës, në gjuhët romane, në anglisht dhe shqip. (BN nuk japin asnjëherë kuptim specifik, të përcaktuar).
- Emrat BN të gjuhës shqipe, sipas mendimit tonë, vedosen në hierarkinë e Longobardit ku thuhet se gjuhët me emra BN që e kanë kategorinë gramatikore të gjinisë, të numrit dhe të rasës. dhe interpretohen si të pashquar të dobët (hungarisht) dhe e shtojmë: *si dhe interpretohen me kuptin predikatif, kallëzuesor*(shif. (6) të këtij punimi).
- Një folje kalimtare nuk do të ketë kryefjalë BN direkt, DP [D jo e realizuar].
- Një folje kalimtare mund të ketë kryefjalë të shprehur me emër BN nëse ndërron trajtën, por në këtë rast kemi NP [N= emër të realizuar brenda kallëzuesit].
- Hipoteza jonë e sjell këtë risi: emrat kryefjalët BN janë semantikisht të inkorporuar në predikat. Pra, emrat BN janë kryefjalë në sintaksë (sepse komandohen nga foljet) me folje jokalimtare, por sillen/veprojnë si kallëzues semantikisht të inkorporuar.

Diskutimi : A kemi emra BN në poziconin e kryefjalës?

Po fillojmë me një analizë të vogël rreth punimeve shkencore ndërkombëtarelidhur me këtë temë e në veçanti punimeve me anglishten dhe gjuhët romane ku emrat BN janë përshkruar dhe analizuar nëpër vepra të ndryshme, duke përfshirë Lois (1987), Laca (1990), Longobardi (2000), Dobrovie-Sorin & Laca (2003), Roodenburg (2004), Dobrovie -Sorin (2005).Longobardi supozon se emrat

BN trajtohen nga gjuhët natyroresipas shkallëshierarkike të mëposhtme.

(6) Hierarkia e Longobardi-it (2000, 2001):

- *Gjuhët me BN të lirë (gjuhët gjermanike); anglishtja, gjermanishtja dhe holandishtja.*
- *Gjuhët me BN të lirë (interpretimi: (i (pa)shquar), gjenerik, i përgjithshëm).*
- *Gjuhët me BN të kufizuar (të gjitha gjuhët romane me përjashtim të frëngjishtes).*
- *Gjuhët pa BN fare (frëngjishtja).*
- *Gjuhët me BN që kanë kategorinë gramatikore të gjinisë, të numrit dhe të rasës. interpretohen si të pashquar të dobët (hungarisht).*

Rezultatet përshkruese të punimeve lidhur me emrat BN mbështeten në këto tre pika: (i) numrin dhe llojin e denotimit⁶, (ii) llojin e interpretimit, dhe (iii) llojin e pozicionit brenda fjalisë. Për përshkrimin e gjuhës shqipe edhe ne do t'i shqyrtojmë këto tre pikë si në tre nëntitujt e radhës.

Numri dhe denotimi i emrave BN

Punimet e cituara më lart tregojnë se përdorimi i emrave BN është i ndryshëm në anglisht dhe në gjuhët romane. Tabela e mëposhtme jep një ide të parë të veçorive krahasuese të gjuhëve angleze dhe romane në lidhje me numrin dhe "numërueshmërinë" e këtij lloji emrash.

(7) Denotimi dhe numri i emrave BN:

BN në anglisht	+ numërueshëm	*- sh / + sh
	- numërueshëm	- sh
BN në gj.romane	+ numërueshëm	- sh(me disa kushte) / + sh
	- numërueshëm	- sh

Sipas tabelës këtu sipër, anglishtja, ndryshe nga gjuhët romane, nuk lejon emrat BN + numërueshëm, - shumës. Ky kufizim është ilustruar nga shembujt në vijim:

⁶ Shenjë që përcakton kuptimin e duhur të një fjale, përkufizimi i së cilës mund të gjendet në fjalor, në kundërshtim me konotacionin, kuptimin dytësor ose figurativ të fjalës.

- (8) Anglisht
- | | |
|--|---|
| a. This man is *(a) actor.
‘Ky njeri është (një) aktor.’ | b. These people are actors.
‘Këta njerëz janë aktorë.’ |
| c. I like water.
‘Më pëlqen *ujë/uji.’ | d. I like book*(s).
Më pëlqen(-ejnë) libër *(-a). |

Seria e shembujve të gjuhëve romane të cituar më poshtë janë marrë të gjithë nga Dobrovie-Sorin, Bleam & Espinal (2005: 133-135) dhe ne i ndjekim këta shembuj me përkthimet e tyre në shqip për të vëzhguar divergjencat dhe konvergjencat midis shqipes dhe këtyre gjuhëve.

Gjuhët romane/anglisht

- | | | |
|--------|---|--|
| (9) S | a. *Juan vio pelicula.
‘Johani ka parë film.’ | b. Juan vio una pelicula
‘Johani ka pare një film.’ |
| (10) R | a. *copii-i au vazut film.
‘Fëmijët kanë parë film.’ | b. Copii-i au vazut un film.
‘Fëmijët kanë parë një film.’ |
| (11) A | a. *The children saw movie.
‘Fëmijët kanë parë film.’ | b. The children saw a movie.
‘Fëmijët kanë parë një film.’ |

Dobrovie-Sorin & Laca (2003) tregojnë se emrat e lëndës BN nuk janë “njëjës” por tregojnë entitete joatomike (dmth kur kemi një emër BN, konteksti nuk e shtron pyetjen *Sa?*). Në spanjollisht dhe rumanisht, njëjësit BN mund të shfaqen si kundrina të një numri të vogël foljesh. Dobrovie-Sorin et al. (2005) e ka dhënë një listë të foljeve të këtij lloji në spanjollisht dhe rumanisht: folja “kam” dhe foljes e tipit posedues (S= *Maria tiene coche*. “Maria ka veturë” / R= *Estos edificios generalmente tienen ascensor*. “Këto ndërtesa zakonisht kanë ashensor” / A= **Mary has car/ *Those buildings generally have lift*.), foljet e tipit “kërkoj”, folje tjera si “mbaj” ose “përdor”, folje-mbështëse (S= *hacer frente*. “bëj ballë” / R= a lua loc/parte/nota de. “zë vend/marr pjesë/shënime”. A= **take decision/*take seat/ take place/ take note(s)*.), si dhe në disashprehje foljore idiomatike: (S= *pasar lista* “bëj thirrje” / R= a lua loc/parte/nota de. “zë vend/marr pjesë/shënime”. A= *in jail* “në burg”; *attend school* “shkoj në shkollë”, emrat në shqip pas parafjalës në janë zakonisht BN). Pra, përdorimi i emrave BN në këto gjuhë është i kufizuar. Të njëjtat folje leksikore gjenden edhe në shqip. Duke i bërë këto krahasime, vërehen luhatje tek rastet e anglishtes e cila, ndër të tjera nuk lejon emra BN njëjësas edhe në pozicionin e predikativit (*John is professor). Si përmbledhje, emrat njëjës BN nuk përdoren më të njëjtat kushte në gjuhët romane dhe në anglisht dhe se gjuha shqipe

i afrohet gjuhëve romane më tepër sesa anglishtes. Nga ana e analizës sintaksore të emrave BN, i kemi veçanërisht dy teori:

- Dobrovie-Sorin et al. (2005) propozon të analizojë emrat BN në njëjës si projeksione (GeP) të thjeshta të emrit dhe emrat BN në shumës si sintagmaNumër (NumP).

- Longobardi (2000) propozon të analizohen emrat BN të pozicioneve argumentale si DP, koka D° e të cilëve në disa gjuhë duhet të jetë e mbushur leksikisht (p.sh. në gjuhët romane) dhe në gjuhë të tjera mund të jetë zero (p.sh. në anglisht).

Lloji dhe interpretimi

Për sa i përket interpretimit, sipas Carlson-it, emrat BN në anglisht duhet të analizohen si emra speciesh dhe mund të kenë dy interpretime: "gjenerik" *Dinosaurs are extinct*. "Dinozaurët janë zhdukur" = nëse i mendojmë *dinozaurë*si specie) ose "ekzistencial" (*Dinosaurs are here*. "Dinozaurët janë këtu" = nëse i mendojmë *dinozaurë*si lodra), në varësi të kontekstit por që në shqip ekuivalentët e tyre janë detyrimisht në trajtën e shquar (**dinozaurë janë zhdukur*). Lidhur me denotimin e emrave BN në anglisht, e kemi hipotezën e Carlson-it (1977) sipas së cilës emrat BN tregojnë specie. Kjo hipotezë e Carlson ka të bëjë me të gjithë emrat BN në anglisht, shumës (studentë) ose jo shumës (student) / lëndës e (ujë). Megjithatë, disa studiues kanë thënë (veçanërisht Laca 1990, Longobardi 2001, Dobrovie-Sorin 2005) se përgjithësimi i Carlson, vlen për emrat BN në anglisht dhe emrat BN të portugalishtes⁷ por jo për të gjitha gjuhët që nihen si gjuhë me emra BN. Dobrovie-Sorin & Laca (2003), Dobrovie-Sorin & Beyssade (2004) dhe Laca (2004) propozojnë këtë hipotezë: *Emrat BN në gjuhët romane nuk tregojnë specie, por veçori, veti, tipare*.

"Shumica e teoricienëve pajtohen të supozojnë se në mungesë të një përcaktor, emrat, si dhe projeksionet e tyre leksikore (p.sh.: përbërësit "Emër + Mbiemër") janë predikatë/kallëzues që tregojnë veçori individësh (për emrat në njëjës), veçori grupesh (për emrat në shumës) dhe veçori sasish të lëndës (për emrat që tregojnë lëndë): *student, studentë dhe sheqer* tregojnë përkatësisht veçoritë e të qenurit *student /studentë/ sheqer*." (Dobrovie-Sorin dhe Laca 2003: 235). Kjo hipotezë shpjegon faktin se emrat BN në gjuhët romane mund të shfaqen lirshëm në pozicion të predikatit/kallëzuesit.

⁷ P = *Clientes atrasam-se numa média de doze minutos*. "Klientët mund vonohen mesatarisht dymbëdhjetë minuta." Ky shembull i marrë nga Dobrovie-Sorin & Laca (2003: 274) tregon një kontekst ku kryefjala *clientes*, pa përcaktor në portugalisht, mund të interpretohet si gjenerik gjë që përputhet me analizën e Carlson-it sipas së cilës emrat BN duhet të analizohen si specie.

Lloji i pozicionit të emrave BN brenda fjalisë

Sipas Dobrovie-Sorin, Bleam & Espinal (2005) emrat BN ndahen në dy grupe: emrat BN në njëjës dhe emrat BN në shumës: “këto dy lloje emrash ngjajnë me njëri-tjetrin në atë që janë projeksione nominale që nuk e kanë kategorinë funksionale të përcaktorit, që gjithsesi u përkasin kategorive të ndryshme sintaksore: shumësi i emrave BN (si dhe emrat masiv) janë GNum (Grupi/Sintagma e Numrit), domethënë projeksionet e kategorisë funksionale të Numrit, ndërsa emrat njëjës BN janë projeksione thjesht leksikore të emrit, të GN-së (Grupet emërore). Në lidhje me përdorimin e emrave BN mund të dallohen katër pozicione: pozicioni i kryefjalës, i kallëzuesit, i predikatit dhe pozicioni parafjalor. Këtu jemi fokusuar veçanërisht në pozicionin e kryefjalës për shkak të kufizimit hapësinor të kësaj shkrese. Pjesët tjera, lihen për hulumtime shkencore përshkruese dhe shpjeguese të mëtutjeshme.

Dallimi midis emrit BN ekzistencial pa ndonjë përcaktor dhe emrit të pashquar

Hipoteza se emrat BN nuk janë të pashquar është diskutuar shumë dhe zhvilluar në disa punime ndër të cilat: Carlson (1977), Lois (1987), Creissels (2004), Kihm (2005) Dobrovie-Sorin & Laca (2003) et Dobrovie-Sorin et al. (2005). Carlsoni sugjeron se emrat BN, ndryshe nga të pashquarit, nuk kanë kuantifikues specifik të vetin, janë gjithmonë jospecifik dhe për këtë arsye interpretohen gjithmonë nën sferën e një kuantifikuesi të çfardoshëm e të pranishëm në fjalinë ku ndodhen dhe ndryshojnë nga emrat e pashquar të cilët mund të kenë kuptim transparent, specifik. Kështu në shembujt e marrë nga Dobrovie-Sorin & Laca (2003: 239): *S=María piensa que Pedro robó un libro/unos libros*. “Maria mendon se Pieri ka vjedhur një libër/disa libra” [specifik/jo specifik]; ndërsa *María piensa que Pedro robó libros* “Maria mendon se Pieri ka vjedhur libra” [*specifik/jo specifik], emri BN *libros* “libra” nuk mund të interpretohet si *specifik*. Pra edhe një herë, çfarëdo analize të zgjidhet, mungesa e interpretimit “ekzistencial” apo “specifik” i dallon emrat BN nga emrat e pashquar, si në njëjës ose në lëndë, ashtu edhe në shumës, në gjuhët romane, në anglisht dhe nëshqip.

Pozicioni i Kryefjalës me emrat BN

Kallulli⁸(2005) vëren se shqipja ka emra BN por megjithatë vë në dukje tre kufizime të rëndësishme lidhur me përdorimin dhe vleratë tyre interpretuese.

⁸ Kallulli analizon shumësin e emrave BN gjenerikë si DP me një D morfologjikisht zero, dhe shumësin e emrave BN ekzistencial dhe emrat njëjës BN i analizon si NP (pra jo si DP), pra si NP pa projeksion D.

Së pari, në shqipen dhe në përgjithësi në gjuhët ballkanike, emrat në pozicionin e argumenteve janë të mbyllur për leximin e përgjithshëm, pra nuk mund të lexohen si specie. Argumentet e lexuara si të përgjithshme kanë një morfologji të shquar: p.sh.:

**Luanë janë sisorë* është si rrjedhojë i keqformuar sepse i mungon nyja e shquar gjë që do ta bënte fjalinë korrekte: *Luanët janë sisorë*.

Së dyti, emrat BN zakonisht përjashtohen nga pozicioni parafoljor (**Grua u zhduk papritmas*), por janë të mundur në pozicionin pasfoljor (*Ana do të blejë (një) biçikletë*).

Një ermër BN mund të shfaqet në pozicionin parafjalor, nëse dhe vetëm nëse interpretohet si një fokus [+ focus], p.sh.: *Gjarpër e kafshoi Anën*. Sipas Kallullit, që kjo fjali të ketë kuptim duhet të fokusohet në përgjigjen e pyetjes: — *Më duket se Anën e kafshoi një qen?* Jo: *gjarpër e kafshoi Anën*.

Së treti, ndryshe nga emrat e shoqëruar me përcaktorë, emrat BN nuk mund të paraprihen me trajta të shkurta të përemrit vetor, pra nuk kanë anticipim klitik si në shembullin e marrë nga Kallulli (2005:31) *Ana nuk (*i) lexoi gazetasepse* kërkohet morfologji e shquar si në: *Ana nuk i lexoi gazetën*.

Hipotezat e mëparshme rreth emrave BN: Pozicioni linear i kryefjalës në shqip

Sipas gramatikave/studiuesëve shqiptarë (veçanërisht Boissin 1975, Beci 1998, Çeliku et al. 2002, Kallulli 2005), vendi kanonik i kryefjalës është parafoljor, pavarësisht nëse është i shquar apo i pashquar:

(12) **Njerëzit** shpeshherë nuk e kuptojnë mirë të tashmën.... [Çeliku & al. 2002 : 167]

Për emra BN, nuk flasin direkt por tregojnë se pozicioni i kryefjalës me emër të pashquar plotësohet vetëm nëse folja është jokalimtare, siç e ilustrojnë shembujt e mëposhtëm:

- (13) a. Sekretari kërkoi të mbahej **qetësi**.
b. Kudo thurreshin **legjenda** për trimeritë dhe sukseset e saj.
c. Ishte **dimër** binte **borë**.

(14) a. **Rrebeshe** ranë mbi krye të saj, e trollisën, po nuk e çmendën.
b. **Mendime** të befta e të panjohura i shfaqeshin [Çeliku et al. (2002 : 168)]

Gramatikat e shqipes që kemi konsultuar nuk thonë asgjë as për kufizimet

e pozicionit (parafoljor ose pasfoljor) në lidhje me emrat BN. Në shembujt e lartpërmendur, shohim se kryefjala me percaktor (“të shquar”) zë pozicionin parafoljor (12), ndërsa kryefjala BN (“e pashquar”) ndonjëherë e zë pozicionin pasfoljor (13), dhe nganjëherë pozicionin parafoljor (14). Sipas Kallullit (2005), me të cilën edhe pajtohem në këtë pikë, shqipja legjitimon emrat BN në pozicionin e kryefjalës me kusht që kryefjala të jetë fokusuar. Por, nuk thotë asgjë për pozicionin para ose pas-foljor të kryefjalës. Përsa i përket kryefjalëve pasfoljore, ne supozojmë se ato gjithmonë rezultojnë nga zhvendosja e foljes ose VP-së me ngritjen e Fokusit (Focus Raising). Nëse nuk mund të themi * *Shok po vjen për darkë.* /* *Shokë po vijnë për darkë.* /* *sheqer po rrjedh prej kësaj qeseje*, kjo tregon se nuk ka kryefjalë BN në një fjali tetike dhe kryefjala BN nuk mund të jetë topikale: — *E shokët e tu ?* — * *Shokë vijnë për drekë.*

Hipoteza jonë: *Kryefjalët BN janë semantiksht të inkorporuar në predikat.* Si argument mund të themi se i përgjigjen gjithmonë testit me pyetje si në vijim: *ç’është X? — Çfarë lindi? Çfarë është ai/ ç’gjinika bebi që lindi? — VAJZË lindi.* Përgjigja *vajzë* (e jo *djalë*) na fton të kuptojmë se folësisht zgjedhje vetëm midis kategorisë *vajzë* dhe kategorive të tjera të mundshme (për shembull: *djalë*). Në sintaksë, «kryefjala BN» merr rasën emëror për shkak të përshtatjes së detyrueshme rasore, por nuk e zë pozicionin e kryefjalës (spec, TP). Për t’u sqaruar, më mirë, ja shembujt në vijim:

(15) Çfarë është kjo zhurmë ?

- a.— Një dasmë është organizuar tek fqinjët.
- b.— Dasmë është organizuar tek fqinjët.

(16) a. ø po organizohet tek fqinjët dasmë.

b. (Ajo që) po organizohet tek fqinjët (është) dasmë.

c. ®Për shkak të ngritjes fokusale kemi: *Dasmë po organizohet tek fqinjët.*

Kuptimi i (15b) është si vijon: ajo që po shkakton zhurmë apo atë që po e dëgjojmë (i përket kategorisë “dasmë”). Kjo është arsyeja pse supozojmë se “kryefjala BN” është zhvendosur sintaksorisht në periferinë e majtë, nga një pozicion i brendshëm kallëzuesor (tek ana e djathtë e foljes), për hir të fokusit, ndërsa kryefjala reale (kryefjala e kallëzuesit në fjalë) është fonetiksht e realizueshme, nuk duket fare në (16a), por realisht ekziston si në (16b). Karakteristikat interpretuesetë këtyre kryefjalëve BN sugjerojnë se kryefjala BN në shqip nuk është ekzistenciale, por tregon një veçori dhe shpreh një pjesë themelore të predikatit në vijat më

kryesoredhe më të përgjithshme.

Përfundime

Emrat BN janë me interes të madh në fushën e sintaksës, sepse ekzistenca e tyre duhet të pajtohet me supozimin se të gjitha grupet nominale në pozicionet e argumenteve duhet të përfshihen në një grup përcaktorësh. E këtu shtrohet pyetja interesante, *emri BN që gjithmonë paraqitet pa përcaktor, a ka përcaktor të nënkuptuar?* nëse po, atëherë emrat BN janë DP me D të pashprehur fonetikisht, nëse jo atëherë ata nuk janë DP, janë NP dhe ekzistojnë vetëm të inkorporuar në predikat dhe kjo e shpjegon faktin se pse gjuhët (si shqipja) nuk mund të kenë emra BN si kryefjalë (të pakten me folje kalimtare: **Vajzë punonte çdo ditë*) e as kundrinë të zhdrejtë (**Unë i thashë vazë të largohet*). E gjithë kjo shkresë është bërë pra për të parë nëse ekzistojnë apo jo emra BN në shqip. Kështu, duke bërë krahasime me emrat BN të gjuhëve të tjera, pamë se edhe në gjuhën shqipe kemi emra BN në pozicione të ndryshme sintaksore (kryefjalë (vetëm me folje jokalimatre), me një kuptim kontrastiv, kallëzues apo predikat.) Dhe, ne supozojmë se ky lloj emrash në shqip, pavarësisht nga numri i tyre morfologjik ($\pm$ shumësi) dhe denotimi i tyre ($\pm$ numërueshëm) ekziston dhe rezulton nga zhvendosja e foljes ose VP-së me ngritjen e Fokusit (Focus Raising). Thënë ndryshe, në mungesë të fokusit kontrastiv dhe jashtë stilit poetik, kryefjalët parafoljore nuk ekzistojnë në gjuhën shqipe sepse semantiksht janë të inkorporuarnë predikat. Bile, për hulumtime të mëtutjeshme kanë mbetur edhe plot pozicione sintaksore të tjerainteresante (sintagma parafoljore *në oborr, në shtëpi, në kuzhinë* ;pjesë përbërëse të predikatit: *ajo është mësuese/ mjeke, nënë...* periferia sintaksore etj.) dhe shumë të domosdoshmepër kontributin tonë në fushën e gjuhësisë, si studimshkencor, tek gjuhët e gjallanë përgjithësi.

Bibliografia

AGALLIUF. &AL. (2002), *Gramatika e gjuhës shqipe Vëllimi I Morfologjia*, ASHSH, Tiranë.

ÇELIKU M. &AL.(2002), *Gramatika e gjuhës shqipe Vëllimi II Sintaksa*, ASHSH, Tiranë.

BORTOLUSSI B. (2016), *Existe-t-il des « noms nus » en latin ?*, në «Pallas» n.102 , f.15-23.

BEYSSADE C. (2011), *Bare nouns in predicate position in French*, në *Logic and Grammar:*

Essays Dedicated to Alain Lecomte on the Occasion of his 60th Birthday.

Berlin, f. 1-16.

BOKSHI B. (1984), *Prapavendosja e nyjes në gjuhët ballkanike*. Rilindja, Prishtinë.

CARLSON G.-N. (1977), *A unified analysis of the English bare plural*, në «Linguistics and Philosophy», n.1, f. 413-457.

CHOMSKY N. (1987), *La nouvelle syntaxe*, Seuil, Paris.

CORBLIN F. (1987), *Indéfini, défini et démonstratif*, Droz, Gjenevë.

ÇABEJ E. (1977), *Studime gjuhësore, vëllimi IV*, Rilindja, Prishtinë.

DEMIRAJ SH. (1969), *Rreth kategorisë së shquarësisë e të pashquarësisë në gjuhën shqipe*, «Studime filologjike», vëllimi IV, f. 145-159.

DOBROVIE-SORIN C. & LACAB. (2003), *Les noms nus sans déterminants dans les langues romanes*, në «Les langues romanes», f. 235-281.

DOBROVIE-SORIN C. & AL. (2005), *Noms nus, nombre et types d'incorporation*, në «Noms nus et généricité», f. 129-158.

KALLULLI D. (2005), *On existential bare plural 'subjects': they don't exist*, në «the Brussels International Conference on Indefinites and Weak Quantifiers», Janar 6-8, Belgjikë.

KAYNE R. (1994), *The antisymmetry of syntax*, The MIT press, Cambridge.

KIHM A. (2005), *Quelques notes à propos des groupes nominaux nu en kriyol (Créole portugais de Guinée Bissau)*, në «Noms nus et généricité», f. 197-215.

LOIS X. (1987), *Les groupes nominaux sans déterminants en espagnole*, në «Recherches Linguistiques», n.16, f. 65-93.

LONGOBARDI G. (2001), *How Comparative is Semantics A Unified Parametric Theory of Bare Bare Nouns and Proper Names*, në «Natural Language Semantics», n. 9/4, f. 335-369.

MILNER J.Cl. (1978), *De la syntaxe à l'interprétation*, Seuil, Paris.

PËRNASKA R. (1996), *La syntaxe de l'énoncé en albanais contemporain*, Th de D, Paris.

RIZA S. (1958), *Nyjat e shqipes*, Buletini i Universitetit Shtetëror të Tiranës, Tiranë.

SEJDIURUGOVA L. (2014), *Strukturat determinative të shqipes- Analizë pragmatike e nyjës së shquar dhe çështje të terminologjisë sintaksore në shqipen*, në «Studime», n. 21, f. 341-354

TOPALLI K. (2009), *Nyjat e shqipes*, Toena, Tiranë.

VOCAL E. (2008), *Le nombre et la définitude dans le syntagme nominal en albanais*, punim doktore në gjuhësi, Universiteti i Quebecut në Montreal.

NJË ANALIZË E AKTEVE ILOKUTIVE NË KONTEKSTIN POLITIK DHE PUBLIK TË COVID-19

ARDITA DYLGJERI

Universiteti i Elbasanit,
"Aleksandër Xhuvani"

Abstract:

One of the most important phenomena studied and analysed in Pragmatics and Discourse Analysis is certainly the Speech Act Theory. The Speech Acts, the propositions/locutions performed, often depend on the speaker's intention and the context in which they are uttered. The identification of Speech Acts types in political speeches goes a long way in ascribing meanings to the content given. Covid-19 pandemic opened new public spaces to politicians and their continuous, sometimes even disruptive enrolment in political and medical issues at the same time. Predominantly, political leaders occupied their own "areas of interest", as manifested by daily speeches or press conferences they held. Thus, political leaders' actions and speeches are important tools for shaping people's beliefs and affecting their behaviour, even during a pandemic. By using Performative and Constative Acts, they explicitly try to command, request, urge, appeal, direct and inform their people on the issue of covid-19, its damaging effects and the measures that the government has successfully taken to help combat the disease. The aim of this article is to observe the use of Speech Acts in the Albanian Prime Minister's Press conference on policy responses to the COVID-19 outbreak, health situation in the country and investments in the health system.

Key words: Speech Acts, analysis, COVID - 19 pandemic, political discourse.

Hyrje

Në lëmin e studimeve të gjuhësisë, gjysma e dytë e shekullit XX solli një tregues të ri që ia ridimensionoi asaj përmasat e objektit të studimit. Shfaqja e folësit, ligjëruesit, si qenie biologjike e sociale, i vendosur në kontekste të ndryshme përmes komunikimit të ideve, njohurive për botën që e rrethon, qasjeve dhe ndjesive që ka, e bëri atë të angazhohet në situata ligjërimore të ndryshme duke përfutur rrjedhimisht

tipologji të ndryshme diskursesh. Këto të fundit kërkojnë domosdoshmërisht këndvështrime të larmishme shqyrtimi. Një prej këtyre tipologjive është padyshim diskursi politik, i cili për nga natyra dhe karakteristikat që mbart ofron qasje interesante dhe grishëse analize dhe diskutimi.

Diskursi politik, si çdo tipologji tjetër ligjërimore, varet prej rrethanave të komunikimit që janë të veçanta dhe që çdonjëra prej këtyre rrethanave nuk është rastësore, ajo rezulton si një produkt i një numri të caktuar përbërësish të cilët duhet të njehsohen. Po ashtu, edhe qasja pragmatike nuk mund ta shkëpusë assesi objektin e analizës nga konteksti, duke qenë se edhe përkufizimi më i përhapur për termin “pragmatikë”, është studimi i lidhjeve midis gjuhës dhe kontekstit; i atyre lidhjeve, të cilat duhet të mbahen parasysh për të arritur të kuptuarit me anë të gjuhës. Gjithashtu, duke jetuar situata të ndryshme sociale, ekonomike e shëndetësore, roli i gjuhës dhe komunikimit politik bëhet më vendimtar.

1. Diskursi politik në kontekstin e pandemisë së COVID-19

Përhapja e Covid-19 solli me vete për nga pikëpamja e komunikimit publik në përgjithësi dhe atij politik në veçanti një situatë të paperceptueshme më parë. Një rëndësi të veçantë dhe tejet të ndjeshme mori komunikimi i qeverisë me popullatën. Si në shoqëri ku parimet demokratike janë të zhvilluara deri në atë pikë sa janë një pjesë gjenetike e perceptimit social e politik, qoftë në vendet me demokraci në zhvillim ku parimet demokratike janë të rrezikuara nga fuqizimi i ekzekutivit apo nga një gjendje e vetëdijes politike të popullatës, të pamjaftueshme për të reaguar në momentin e mohimit të të drejtave dhe lirive u konstatua një nivel i lartë i kontrollit i informacionit, të paktën atij zyrtar në mënyrë të drejtpërdrejtë nga qeveria. Kështu, në rast se do të marrim në konsideratë një pjesë të studimeve që janë bërë mbi këtë çështje, konstatohet se popullata krijon një varësi pothuajse të verbër tek autoritetet në nivel lokal, shteti apo botëror. Për më tepër, edhe burimet mediatike të informacionit, sidomos në format tradicionale, vareshin totalisht nga informacionet e qeverisë. Për sa më lart, studimi i diskursit politik kovidian është një burim i rëndësishëm i informacionit për studimin e realiteteve të kësaj periudhe.

Fakti që Shqipërinë, përhapja e Covid-19 e gjeti në një situatë politike, ekonomike dhe sociale të veçantë, bën që komunikimi i kreut të ekzekutivit me popullatën të paraqesë një interes të spikatur. Gjatë periudhës fillestare të përhapjes së virusit u konstatua një nivel i lartë i diskutimeve për situatën ku viheshin re se burimet dhe format e informacionit të ishin me tepër burime paqartësish dhe keqinformimesh, sesa shprehëse të “pushtetit të katërt” me funksion kontrollin dhe

përhapjen e informacionit mbi veprimtarinë e tre pushteteve të tjera. Mungesa e informacionit paraprak mbi virusin në nivel global bënte që qysh në fillim drejtuesit e ekzekutivit të vinit theksin pikërisht te ky element; për pasojë, të paraqisnin një sërë masash të cilat varionin nga më të lehtat e deri më ekstremet e qesharaket.

Në fjalimin e marrë në shqyrtim të kryeministrit të Republikës së Shqipërisë dhe ministres së shëndetësisë, një ndër më të rëndësishmit të periudhës së fillimit të përhapjes së pandemisë në vendin tonë, do të konstatohet që kemi të bëjmë me modelin par excellence të një komunikimi politik ku kemi një ndërthurje të të gjithë akteve të të folurit siç i klasifikonte Searle-i. Komunikimi i përzgjedhur është ai për masat financiare që qeveria synonte të aplikonte për të tejkaluar rrezikun që i vinte sistemit ekonomik dhe financiar të Shqipërisë si pasojë e gjendjes së krijuar nga Covid-19. Ai nëpërmjet përdorimit të Akteve të të folurit të larmishme synonte të krijonte një gjendje ku bindja e popullatës mbi domosdoshmërinë, rëndësinë, drejtësinë e këtyre masave dhe përfitimin nga këto masa nga ana e popullatës ishte elementi më i rëndësishëm.

2. Klasifikimi i Akteve të të folurit sipas Searle-it

Searle-i, në studimin e tij "Aktet e të folurit: Një ese në filozofinë e gjuhës" dhe në dy punime të tij: "Një klasifikim i akteve ilokutive", si dhe në "Shprehje dhe kuptim: Studime në teorinë e akteve të të folurit", rimerr dhe zhvillon idetë e Austin-it për aktet e të folurit, të quajtura ndryshe edhe akte ilokutive. Searle-i pohon dhe analizon faktin se të flasësh një gjuhë, është të zotërosh një formë të caktuar sjelljeje të qëllimshme. Gjatë komunikimit gjuhësor folësi ka një qëllim të caktuar dhe, sapo dëgjuesi të kuptojë këtë qëllim (qëllimin e folësit për t'i thënë atij diçka) dhe të kuptojë, gjithashtu, saktësisht atë që i thuhet, folësi ka arritur t'ia komunikojë atij (dëgjuesit) atë që kishte për t'i thënë.¹

Searle-i propozon një kategorizim për Aktet e të folurit duke dalluar pesë grupimet e mëposhtme. Analiza e tipologjive të ndryshme të Akteve të të folurit do të bëhet në bazë të fjalimit politik, objekt i kësaj analize i diskursit politik.

2.1. Aktet paraqitëse janë akte, qëllimi ilokutiv i të cilave është që folësi të marrë përsipër vërtetësinë e aktit të thëniesimit, pra, të pohimit të një fakti të caktuar. Kështu, ligjëruesi duhet të japë garancinë e tij personale për ato fakte që parashtron.

Këto akte shprehen kryesisht me fjali dëftore. "Fjalitë dëftore e ka përgjithësisht foljen (kallëzues, këpujë a gjymtyrë kryesore) në mënyrën dëftore,

¹ Searle J. R., (1969) "SpeechActs: An Essay in the Philosophy of Language", Cambridge: CambridgeUniversityPress, f. 17-18.

e cila tregon në përgjithësi një fakt real. Gjithashtu kallëzuesi mund të jetë edhe në mënyrën habitore a në kushtore, ose, kur fjalia është e varur, edhe në lidhore”².

*Vende me aftësinë për t'i dhënë mend gjithë botës, shtete me fuqinë dhe përgjegjësinë për të zotëruar fatet e mbarë njerëzimit, u kapën të gjithë gafil, komplet të paditur e të papërgatitur, nën agresionin e një virusi të panjohur.*³

*Për çudinë më të madhe të kësaj bote, si Shqipëria si Amerika, si Kosova si Gjermania, si Ballkani i varfër, si Europa e pasur, gjenden në të njëjtën anije në det të hapur dhe kanë një armë të vetme në dispozicion: Rezistencën e popullit të tyre!*⁴

*Ne, Shqipëria, qeveria, unë që më qëllloi të jem në krye të kësaj pune në këtë kohë të mallkuar, nuk jemi as më të mençur, as më të ditur, as më të fortë jo e jo, sesa ata që humbën kohë me iluzionin që virusi do zhdukej vetë dhe ngurruan, me javë të tëra, të armatosen me masat shtrënguese që kufizojnë rëndë lirinë e njerëzve për të garantuar shëndetin e tyre.*⁵

Në rastet e mësipërme, ligjëruesi synon që nëpërmjet paraqitjes së një pohimi të vërtetë, të krijojë një lidhje të bazuar mbi besimin se pavarësisht vlerësimit që audienca kishte për qeverinë, ata duhet të besonin në drejtësinë e masave që qeveria do të ndërmerre. Po ashtu, ata duhej të vlerësonin faktin se këta të fundit kishin karakter protektiv, ishin të rezervuara dhe bazoheshin në faktin e thjeshtë se qeveria nuk kishte informacion të detajuar se çfarë do të rezervonte e ardhmja për të gjithë.

2.2. Aktet udhëzuese janë akte, qëllimi ilokutiv i të cilave lidhet me përpjekjen e folësit për ta udhëzuar dëgjuesin që ai të bëjë (ose të mos bëjë) diçka. Ato mund të jenë udhëzime “të përmbajtura”, në trajtën e ftesës, sugjerimit etj., por edhe “të forta”, në formën e urdhrit, komandës, këmbënguljes etj. Ato mund t’u referohen edhe gjendjeve të shprehura psikologjike, si ajo e dëshirës (urimit, nevojës).

Mjetet e shprehjes së akteve udhëzuese në gjuhën shqipe janë të llojllojshme. Një nga mjetet për të bërë dallimin midis llojeve të ndryshme të fjalive është shprehja e modalitetit, pra të shprehurit e qëndrimit të folësit ndaj asaj që kumton, në lidhje të ngushtë me realitetin objektiv. Ky qëndrim i folësit në gjuhën shqipe mund të shprehet: me mënyra të ndryshme të foljes, me anën e të cilave folësi mund të shprehë qëndrimin e tij ndaj realitetit objektiv, duke e paraqitur atë si të dëshirueshëm, të mundshëm, të vërtetë etj.; me anë të foljeve me vlerë modale, me anë të pjesëzave modale etj.

² ASHSH, (2002) “Gramatika e gjuhës shqipe” (Vëllimi II), f. 413.

³ <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

Fjalitë nxitëse, me performimin dhe vlerën ilokutive që kanë, përfshihen në klasën e udhëzuesëve. Ata shërbejnë për të shprehur kërkesën e qartë të folësit për realizimin ose mosrealizimin e diçkaje dhe japin shfaqje të ndryshme të vullnetit të tij, që prej urdhrit të prerë deri te propozimi, porosia, këshilla, lutja, pranimi⁶ etj.

1. Në shumë raste të akteve udhëzuese vihet re përdorimi i mënyrës urdhërore të foljeve, vetatë numri njëjës dhe shumës.

*Shtrëngoni dhëmbët kur shpirti ju vjen për të dalë, stërvisni veten duke luftuar papushim me forcën e zakoneve të jetës së përditshme dhe ndajeni mendjen që kjo luftë nuk ka ardhur për t'i dhënë askujt një leje të jashtëzakonshme...*⁷

2. Në kontekste të ndryshme politike vihet re zëvendësimi i mënyrës urdhërore me mjete të ndryshme gjuhësore, që gjuha shqipe padyshim i ofron. Një prej tyre është ndërtimi me folje modale pavetore "duhet", e cila shërben për ta paraqitur urdhrin si shprehje ose si pasojë e rendit të sendeve, ose e domosdoshmërisë objektive; duke ia hequr çdo nuancë arbitrariteti që sjell me vete ndërtimi me urdhërore⁸. Kjo bëhet për t'i dhënë nuanca sa më objektive procesit të urdhërzimit në fjalë. Edhe pse folja modale pavetore "duhet" e shënjon domosdoshmërinë si të pavarur nga pjesëmarrësit në diskurs, është e vetëkuptueshme se kjo domosdoshmëri përcaktohet nga personi ose entiteti ligjërues që po e përfiton thënien.

*... qeveria duhet të bëjë me patjetër gjithçka mundet, por çdo anëtar i familjes sonë shqiptare, duhet të vetëdijësohet se gjithçkaja në këtë kohë të mallkuar lufte, nuk mund të përfshijë shumëçka ne jemi mësuar të kemi në kohën e bekuar të paqes.*⁹

3. Ndërtimet me foljet në mënyrën lidhore përbëjnë një formë tjetër udhëzimi, që parapëlqehet në diskursin totalitar. Ashtu si në ndërtimet me foljen modale "duhet", edhe në ndërtimet me foljet në mënyrën lidhore synohet që të zbutet ose të mjugullohet dallimi midis dhënësit të urdhrit dhe zbatuesit të tij. Kjo mënyrë e foljes gjendet e përdorur vazhdimisht dhe, më së shumti, në direktivat politike që regjimi i vlerësonte dhe i propagandonte gati kudo dhe kurdo. Sipas Vehbiut kjo formë e foljes ka efekt hipnotik në audiencë, duke e bërë këtë të fundit jo vetëmta besojë verbërisht atë çka thuhet, por edhe ta vërë në zbatim zë për zë¹⁰. Për më tepër, ligjëruesi përzgjedh një formë të bartjes së mesazhit nga një urdhër i një autoriteti,

6 ASHSH, (2002) "Gramatika e gjuhës shqipe" (Vëllimi II), Tiranë, f.129 – 131.

7 <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

8 Vehbiu, Ardian. (2007) "Shqipjatotalitare: tiparetë diskursit publik në Shqipërinë e viteve 1945-1990". Çabej, f. 104.

9 <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

10 Vehbiu, Ardian. (2007) "Shqipjatotalitare: tiparetë diskursit publik në Shqipërinë e viteve 1945-1990", Çabej, f. 106.

në një kërkesë të brendshme të marrësit. Kështu realizohej një bindje më e plotë dhe e sigurtë, tashmë urdhri i diktuar nga një autoritet i “jashtëm” kthehet në një urdhër të unit të marrësit. Këtë zbutje e bartvetë “lidhja” me anën e së cilës, folësi e paraqit si të mundshme, përkatësisht të dëshirueshme ose të detyrueshme kryerjen e veprimit të shprehur nga folja¹¹.

*... kur ky agresion armiqësor, i ka detyruar edhe demokracitë më të mëdha të planetit, të kthehen në kështjella buzë deteve të tyre, që nuk dihet sa kohë do të detyrohen edhe ato të jetojnë si në rrethim!*¹²

4. Në aktet udhëzuese, përdorim të gjerë gjen edhe lidhja lejuese, e paraprirë nga pjesëza “le”, e cila mund të jetë ose jo e pranishme në thënie. Pjesëza le mund të shprehë dëshirë, miratim, lejim, nxitje, pra ka efekt te aktet udhëzuese.

*... ne nuk e kemi luksin që t'i themi vetes epo tani, s'do rrijë vërdallë pa u mërzhitur me ne ky armiku i padukshëm, kështu që le t'i shpenzojmë ato që kemi!*¹³

Në pasazhet e mësipërme shohim se ligjëruesi synon të tregojë mënyrën sesi duhet të silllet audienca (populli) dhe qeveria në kushtet specifike të parashtruara. Ata duhet t'i nënshtrohen një radhe veprimesh, sjelljesh dhe vendimesh të cilat shkojnë përtej kuptimit apo vlerësimit nga ana e popullatës, por të cilat ishin të detyrueshme për të garantuar sigurinë dhe mirëqenien e secilit prej anëtarëve të komunitetit.

2.3. Aktet zotuese janë ato akte ilokutive, qëllimi i të cilave është angazhimi (zotimi) i folësit për të kryer një veprim të caktuar. Ashtu si udhëzueset, edhe zotueset mund të paraqiten si të shprehura në shkallë të ndryshme. Thëniet a si fjalitë në këto akte kanë lidhje me një veprim që do të kryhet në të ardhmen. Në këtë klasë bëjnë pjesë akte, si *premtimet, betimet, angazhimet, zotimet, garantimet* etj. Në diskursin politik në përgjithësi dhe në diskursin politik kovidian në veçanti, zotimi është një proces shumë domethënës, me peshë të rëndësishme studimi dhe analize. Përdorimi i kohës së ardhme është një mjet i rëndësishëm gramatikor për të realizuar aktet zotuesenë diskursin politik. Kjo kohë gjendet e shprehur në premtime e zotime të llojllojshme të ligjëruesve, politikëbërësve.

Do të fshijmë përgjithmonë kamatvonesat për debitorët aktivë që kanë konsum energjie sot, familjarë apo biznes i vogël, me efekt financiar deri në 15 miliardë lekë, ose 150 milionë dollarë. Nga kjo masë do të përfitojnë 211 mijë e 24 abonentë. Do të riskedulojmë në 6 mujorin e dytë të vitit 2020 dhe në vazhdim, tatim fitimin për të gjithë biznesin deri në fashën nga 2 deri në 14 milionë lekë, ose nga

11 ASHSH, (2002) “Gramatika e gjuhës shqipe 1”, Tiranë, f. 320.

12 <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

13 Ibid.

20 deri në 140 mijë dollarë xhiro¹⁴.

Në aktet e mësipërme, ligjëruesi ndjek një rrugë të drejtpërdrejtë të përcimit të informacionit. Ai tregon me radhë në mënyrë të vazhdueshme të gjitha etapat dhe të gjitha masat të cilat ekzekutivi zotohet të ndërmarrë në mënyrë që të lehtësojë sa më shumë efektet financiare të cilat rrjedhin si pasojë e Covid-19. Ai zotohet për të ndërmarrë disa masa, madje ai e realizon një gjë të tillë duke përdorur edhe akte deklaruese të tët folurit. Në këtë mënyrë, kombinimi i dy llojeve të ndryshme të akteve njëkohësisht, synon të maksimizojë nga pikëpamja pragmatike ndikimin te audienca. Rrjedhimisht, kryeministri premtun të përmbushë planet e mirë projektuar duke rritur besueshmërinë te njerëzit e përfshirë në mënyrë direkte dhe jo direkte në situatën shëndetësore, financiare e sociale të krijuar në vend e në botë.

2.4. Aktet shprehëse janë ato akte ilokutive, qëllimi i të cilave është të shprehë gjendjen psikologjike të përcaktuar në kushtin e sinjeritetit, si pjesë e kushteve të plotësimi/ përmbushjes për një fakt të caktuar, të shprehur në brendinë e thënies. Akte ilokutive shprehëse janë falënderimet, ndjesat, urimet, përgëzimet, mallkimet, bekimet etj. Mënyra foljore më e hasur është habitörja, por edhe dëftörja, lidhörja e dëshirörja.

Fjalitë dëshirore shprehin një fakt të dëshiruar prej folësit, diçka që folësi do që t'i ngjasë (ose të mos i ngjasë) atij, bashkëfolësit apo një tjetri. Rrjedhimisht, qëllimi ilokutiv dhe gjendja psikologjike e shprehur është dëshira e folësit që të ndodhë (apo të mos ndodhë) diçka. "Kallëzuesi i fjalive dëshirore është zakonisht në mënyrën dëshirore, por edhe në lidhore (lidhore-habitore) dhe në ndonjë rast, në kohë të ndryshme të dëftores."¹⁵ Lloji i *shprehëseve* përqaset edhe me fjalitë që në shqipe trajtohen brenda nënllujt të thirrmoreve, duke qenë se janë pikërisht këto fjali që shprehin anën emocionale të ligjëruesve.¹⁶

Motra dhe vëllezër, ...ju përqafoj të gjithëve nga një distancë e sigurtë për secilin prej jush! Ju falënderoj nga zemra, edhe pse fjala falënderim është shumë pak për ta shprehur mirënjohjen e thellë për ju; për ju të gjithë, që në këtë kohë luftë botërore me një armik të padukshëm dhe vrastar...

*Ju kërkoj përlësisht ndjesë, njëmijë herë, për gjithçka të papëlqyeshme që kam qenë dhe do të jem deri në fund i detyruar, t'ju them pa pushim dhe të bëj pa ngurrim, deri sa kjo luftë të mbarojë!*¹⁷

Një fakt tjetër interesant në *aktet shprehëse* është përdorimi i lidhore, si

¹⁴ Ibid.

¹⁵ ASHSH, (2002) "Gramatika e gjuhës shqipe" (Vëllimi II), Sintaksa, Tiranë, f. 130.

¹⁶ Çeliku, M. (2012) "Sintaksë e gjuhës shqipe" (Përbërësit sintaksorë), ILAR, Tiranë, f. 287.

¹⁷ <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

mënyra tradicionale dhe e përhershme e fjalimeve politike ku gjenden me bollëk parulla, klishe dhe elemente të gjuhës së drunjtë.

*Të bëjmë deri në fund këtë luftë për fëmijët tanë e për gjyshërit e tyre, për familjen e vogël që është mbyllur në shtëpi dhe për familjen tonë shqiptare, sepse nuk do të na e falë historia që nga një luftë pa armë e pa ushtri përballë, ne të dalim kokulur për zakonet e fajet tona!*¹⁸

Në të njëjtën logjikë, ashtu si në fjalime të tjera politike, vërejmë shprehi të tjera klishe, që pozicionohen në fund të fjalimit të shprehura me folje në mënyrën dëshirore.

*Zoti i shqiptarëve është i madh dhe na dhëntë të gjithëve forcën që na duhet, orë e minutë, në këtë sprovë të tmerrshme me vetveten!*¹⁹

Në këtë akt ligjëruesi shpreh urimin e tij për sa më pak pasoja negative, shëndet të mirë. Këtë gjë ai e realizon nëpërmjet unifikimit të shqiptarëve në një entitet të vetëm hyjnor, dëshira, vullneti e ndikimi i të cilit do të mundësonte në mënyrë providenciale realizimin e kësaj dëshire. Nëpërmjet këtij akti, përveç shprehjes së një dëshire, ligjëruesi krijon edhe një distancë mes besimeve zyrtare dhe tradicionale fetare dhe besimit të shqiptarëve, besim ky i cili nuk është domosdoshmërisht ai i praktikuari në institucione fetare, por një besim te një qenie e mbinatyrshme që ka ndikim të drejtpërdrejtë në jetën e përditshme të secilit prej nesh.

2.5. Aktet deklaruese përfaqësojnë një grup mjaft të rëndësishëm të akteve ilokutive, të cilat janë trajtuar qysh herët si raste të akteve të të folurit, si p.sh., “Ju emërojmë...”, “Ju shpall...” “Ju deklarojmë...” etj.

Ligjëruesit në këtë tipologji të akteve të të folurit duhet të kenë statusin e tyre jo vetëm në institucionin gjuhësor, por edhe në këtë institucion të shtuar, që mund të jetë kisha, ligji (drejtësia), prona private, shteti (pushteti vendor dhe lokal) etj.²⁰

Brenda grupit të deklarueseve, Searle-i dallon edhe disa nëntipa të tjerë, si:

a. Deklarueset paraqitëse, ndryshe nga deklarueset e tjera, mund të përmbushin ose jo kushtin e sinqeritetit të aktit²¹. Si të tilla, përveç elementeve gjuhësore, ajo përmban edhe elemente të tjera jashtëgjuhësore. Këto pohime mund të jenë ose jo të vërteta.

... Prandaj të dashurit e mi, ju dua shumë e ju ndjej si njerëzit e shtëpisë

18 Ibid.

19 Ibid.

20 Searle J. R., (1979) “Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts”. Cambridge, England: Cambridge University, f. 19-20.

21 Searle, J. R., [1973] (1977), “A classification of illocutionary acts.” tek: A. Rogers, B. Wall, and J. P. Murphy (eds.). Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, f. 42.

*time, si asnjëherë më shumë se sot, po mos më kërkoni t'ju shes iluzione...*²²

b. Deklarueset gjuhësore, që Searle-i i quan gjithashtu si akte performative, duke qenë se kanë në përbërjen e tyre një folje performative (në vetën I, koha e tashme, mënyra dëftore), të shoqëruar nga një fjali e thjeshtë plotësuese (në funksionin e plotësit). Ndryshe nga lloji i parë, ato nuk përfshijnë asnjë element tjetër jashtëgjuhësor, pasi gjuha është institucion i mjaftueshëm për të bërë deklarinimin e fakteve gjuhësore²³

*Kjo do të thotë, motra e vëllezër, se sado që ju të kërkoni nga unë dhe sado që unë të dua t'ju plotësoj të tëra ato që kërkoni, në këtë shtëpinë tonë të përbashkët, në lagjen më të varfër të Europës; në këtë luftën tonë të përbashkët, mbyllur si Oso Kuka në kullën e tij, qeveria duhet të bëjë me patjetër gjithçka mundet, por çdo anëtar i familjes sonë shqiptare,*²⁴

Nëpërmjet aktit deklarues të mësipërm, ligjëruesi deklamon disa të vërteta të padiskutueshme. Së pari, për shkak të gjendjes së vështirë ekonomike, pavarësisht dëshirës së qeverisë apo vullnetit individual të ligjëruesit, përpjekjet ekonomike të qeverisë sado të vogla apo të mëdha të ishin, cilësisht nuk mund të plotësonin nevojat e popullatës, ekonomisë dhe biznesit për ndihmë. Së dyti, nëpërmjet personifikimit të popullit dhe shoqërisë shqiptare me figurën e Oso Kukës, ligjëruesi shpreh fatin e paracaktuar të shoqërisë për t'i bërë ballë një rreziku, që i tejkalon kapacitetet që mund të përballojë ekonomia, rreziqe këto që mund të kishin fund të ngjashëm me atë të Oso Kukës, domethënë, deri në sakrifica sublime.

Përfundime

Në jetën e përditshme, është pothuaj e pamundur të mos gjendemi "të bombarduar" në mënyrë të vazhdueshme nga informacioni politik dhe nga forma të tjera të diskursit politik. Në çdo moment të diskutimeve tona është i pranishëm, edhe pse në forma rudimentare, komunikimi dhe shprehja e nocioneve bazë të të menduarit si një qenie politike. Për më tepër, gjatë këtyre dy viteve të fundit, nën efektin e shpërthimit të pandemisë së Covid-19, njerëzit e gjejnë veten gjithnjë e më tepër nën ndikimin e komunikimit publik dhe politik, retorikës së liderëve politikë.

Siç analizuam më lart, në konferenca për shtyp, në fjalime të rëndësishme

22 <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

23 Searle, J. R., [1973] (1977), "A classification of illocutionary acts." tek: A. Rogers, B. Wall, and J. P. Murphy (eds.). Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, f.44.

24 <https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>, vizituar më 20.11.2021.

për situatën shëndetësore, ekonomike e politike në Shqipëri, analiza e Akteve të të folurit bëhet interesante dhe frutdhënëse. Përdorimi i llojeve të ndryshme të Akteve të të folurit u shërben ligjëruesve në realizimin e misionit, qëllimeve dhe objektivave të tyre publike dhe politike. Kështu, përdorimi i akteve deklaruese, udhëzuese, zotuese, shprehëse dhe paraqitëse i shërben kontekstit të përdorur dhe mesazhit që ligjëruesit politikëbërës kërkojnë të përçojnë te audienca.

Bibliografia

ASHSH, (2002) “Gramatika e gjuhës shqipe” (Vëllimi II).

Çeliku, M. (2012) “Sintaksë e gjuhës shqipe” (Përbërësit sintaksorë), ILAR, Tiranë.

Searle J. R., (1969). “Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language”, Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R., [1973] (1977) “A classification of illocutionary acts.” tek: A. Rogers, B. Wall, and J. P. Murphy (eds.). Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Searle J. R., (1979) “Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts”. Cambridge, England: Cambridge University.

Vehbiu, Ardian. (2007) “Shqipja totalitare: tipare të diskursit publik në Shqipërinë e viteve 1945-1990”, Çabej.

<https://euronews.al/programs/2020/03/19/rama-prezanton-planin-prej-180-mln-eurosh-me-7-pika-per-kapercimin-e-krizes-se-covid-19-ky-eshte-plan-per-me-te-dobetit/>

FJALËT BRIZANTE DHE FJALËFORMIMET E REJA NË DISKURSIN AKTUAL MBI PANDEMINË – PASQYRIMI I TYRE NË MEDIAN E SOTME.

**EMA KRISTO
JONIDA GJUZI-BUSHI**
Universiteti i Tiranës

Abstract

The need to express conflicts of interest through publicist means in the field of media often leads to the use of catch words. These words are used by different social groups in public discourse, in the conflict of opinions with different contents, interests and goals. Catch words provoke different emotional reactions and carry a positive or negative connotation, depending on the experience of the persons in communication.

Exciting words are used appellatively in discourses on current topics, causing in the receivers (listeners) an affective attitude. This property gives them a special dynamic: These words, not only manage to cause enthusiasm in the listeners, but based on their emotionality they encourage you to act.

The main purpose of the reference is to characterize catch words, highlight their basic features as well as the way they are used in the current Albanian discourse on the pandemic.

In addition to this, the paper also presents methodological issues related to the compilation of a corpus of explosive words quoted by the main newspapers of the country, concretized with examples.

Key words: catchwords, discourse, pandemic, new words

Hyrje

Në Evropë kërkimi shkencor mbi fjalët brizante deri tashmë është i pranishëm pothuajse në mënyrë eksklusive në Gjermani. Me përjashtim të disa studimeve të veçanta mbi fjalët brizante në gjuhën frënge, italiane ose angleze zanafilla teorike

në nivel ndërkombëtar në këtë fushë mungojnë krejtësisht. Kjo mund të jetë e lidhur me faktin, që në shumë gjuhë nuk ka një përkim adekuat për emërtimin „fjalë brizante“. Kjo vlen edhe për gjuhën shqipe. Në fjalorët shqip dygjuhësh dhe shpjegues *fjalë brizante* përkthehet më shpesh me *parullë* dhe *slogan*. *Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe* e përkufizon *parullë* si „një apel/thirrje të shkurtër me përmbajtje politike në tubime, demonstrata etj. një ide ose parim, i cili shpreh në një kohë të caktuar qëllimin kryesor të veprimtarisë sociale dhe politike“ dhe *slogan* si „një shprehje të shkurtër, e cila përsëritet shpesh për të propaganduar diçka; parullë boshe ose mashtruese“. Në *Fjalorin Terminologjik të Gjuhësisë Shqipe*, *fjalë brizante* përkthehet me *fjalë fluturake* dhe sqarohet si më poshtë vijon: „Shprehje ose parullë/thënie e njohur dhe e përdorur shpesh, e cila përmban një mendim ose një vlerësim të përgjithshëm.“

Situata aktuale në Shqipëri lë gjurmë edhe në formimin gjuhësor. Zhvillimi i leksikut të gjuhës shqipe karakterizohet kryesisht nga pasurimi i tij me fjalë të reja dhe me terma e togefjalësha të rinj nëpërmjet rritjes së prodhueshmërisë e aktivizimit të gjedheve a mënyrave fjalëformuese të shqipes, në përputhje kjo edhe me kërkesat e sotme.

Ky punim kontekstualizon një korpus të gjithanshëm të citateve nga fjalët brizante të përhapura gjerësisht në media dhe problematizon në këtë mënyrë çështjen për rolin e mediave në Shqipëri dhe hulumton, nëse shtypi në Shqipëri është vetëm një pasqyrë e situatës aktuale ose për më tepër një instrument i manipulimit dhe drejtimit të opinionit publik.

Kuadri teorik

Meqënëse në hapësirën gjuhësore shqipe deri tani nuk ka studime kërkimore dhe botime për teorinë e fjalëve brizante, atëhere ky artikull mbështetet në rezultatet e kërkimit shkencor gjerman dhe merr shkas nga tradita prej disa dekadash të këtij kërkimi në rajonin gjermanishtfolës. Në këtë studim, i cili merret me fjalët brizante shqipe të periudhës 1990-2001 synohet të jepet një kontribut në kërkimin shkencor për hapësirën shqipfolëse.

Qëllimi është të analizohet sa sa pasqyrohen proceset politike tek fjalët brizante, përderisa ato fokusohen tek diskutet specifike të një kohe apo epoke të caktuar dhe paraqesin raste konfliktuale si dhe momente reflektuese të grupeve të caktuara shoqërore në kohën e dhënë.

Përdorimi i fjalëve brizante është i lidhur ngushtë me historinë e një vendi. Vetëm në lidhje me një ngjarje historike një fjalë mund të kthehet në fjalë brizante

dhe çdo analizë e një fjale të tillë presupozon një ndjekje të saktë të ngjarjeve historike. Prandaj nuk është rastësi, që shumica e autorëve, të cilët kanë shkruar deri tashme mbi fjalët brizante, kanë zgjedhur si sfond historik periudhat e luftimeve dhe të tranzicioneve (ndryshimeve rrënjësore politike). Periudha të tilla kohore krijojnë një terren të frytshëm për formime të reja fjalësh brizante.

Në albanologji fjalët brizante si temë e veçantë kërkimore deri më sot nuk janë trajtuar mjaftueshëm. Përveç mungesës së një termi ekuivalent një tjetër arsye për këtë boshllëk kërkimor është gjithashtu edhe diktatura komuniste në pushtet për dekada të tëra, në të cilën fjalët brizante si pjesë përbërëse të sloganeve ishin të pranishme në jetën e përditshme shqiptare, por nuk mund të bëheshin objekt i analizave kritike. Pas përfundimit të diktaturës në morinë e çështjeve të hapura shkencore të gjuhësisë u vendosën prioritete të tjera, kështu që kërkimi shkencor mbi fjalët brizante është lënë pas dore deri më sot.

Proçesi i transformimeve në Shqipëri që nga viti 1990 ka lënë gjurmë edhe në formimin gjuhësor. Disa artikuj në fushën e leksikologjisë dhe leksikografisë janë marrë në të vërtetë me këtë temë, por studime të hollësishme për fjalorin politik dhe punime për kërkimin shkencor të fjaleve brizante nuk janë ende të pranishme. Deri më sot mund të gjenden disa pikënisje dhe udhëzime jospesifike. Në këtë mënyrë JANI THOMAI në veprën e tij bazë *Leksikologjia e gjuhës shqipe* (1989) hulumton mundësitë e zgjerimit të fjalorit të gjuhës shqipe në nivelin morfologjik (formal-gramatikor). Tek BALLHYSA/JASHARI¹ gjenden aty-këtu përkufizime të dukurive gjuhësore, të cilat janë të ngjashme me fjalët brizante.

Artikulli i LINDA MËNIKU-*TBesonderheiten des Konfliktdiskurses in der albanischen Tagespresse*² (Veçoritë e diskutimit konfliktual në shtypin ditor shqiptar) paraqet një studim empirik mbi rolin shoqëror dhe social të mediave në Shqipëri. Mëniku e hap studimin e saj me një vështrim në stilin e diskutimit konfliktual në shtypin ditor shqiptar që prej vitit 1989. Ajo kontekstualizon një korpus të gjithanshëm të citateve nga fjalët armiqësore, luftarake dhe sharëse/tallëse të përhapura gjerësisht në këto media dhe problematizon në këtë mënyrë çështjen për rolin e mediave në proçesin e transformimeve politike të Shqipërisë dhe hulumton, nëse shtypi në Shqipëri është vetëm një pasqyrë e situatës politike ose për më tepër një instrument i manipulimit dhe drejtimit të opinionit publik. Disa nga përfundimet në artikullin e saj janë të rëndësishme për këtë punim shkencor.

Duke e përmbledhur konstatohet, që kërkimi shkencor i fjalëve brizante në

¹ Ballhysa/Jashari, 2007, f. 36-38.

² Mëniku, 2003, f. 243-252. Në: Busch, Dominik et al., Medientransformationsprozesse, Gesellschaftlicher Wandel und Demokratisierung in Südosteuropa. Frankfurt am Main: Peter Lang.

gjuhën shqipe është ende në fillimet e tij. Për t'u bërë objekt i kërkimit shkencor të veçantë fenomeni *fjalë brizante* duhet të njihet e përshkruhet si i tillë. Bazat dhe impulset teorike për punimet shkencore të mëtejshme kërkimi shkencor i gjuhës shqipe mund t'i marrë nga vendet gjermanishtfolëse, ku kërkimi shkencor i fjalëve brizante ka një traditë mbi qindvjeçare.

Fjala brizante si term lingistik

Një problem themelor të kërkimit shkencor të fjalëve brizante e paraqet përkufizimi i saktë i nocionit shkencor të tyre dhe të dallojë në mënyrë sa më të qartë *fjalën brizante* nga termat me kuptim ose përdorim të ngjashëm. Siç paraqitet më lart, në gjuhësinë shqipe nuk gjenden pikënisje për një përkufizim ose përshkrim të këtij fenomeni gjuhësor. Por meqenëse për një hulumtim të fjalëve brizante është kusht i domosdoshëm një përkufizim nocioni të objektit që duhet të hulumtohet, atëhere jemi munduar të japin një përkufizim të fjalëve brizante, përkufizim i cili për qëllimin kërkimor vendoset në themel të këtij artikulli.

Karakteristikat e fjalëve brizante

Një përmbledhje e cilësive dhe tipareve, të cilat autorë të ndryshëm i quajnë të rëndësishme dhe thelbësore për fjalët brizante, tregon morinë e karakteristikave të tyre:

Fjalët brizante janë:

- pjesë përbërëse e gjuhës publike ose e gjuhës politike, ideologjike
- karakterizohen nga një shpeshtësi e përkohshme e përdorimit
- janë mjete të fjalimit (agjitativ) (mjete luftarake, ndikim, argument)
- karakterizohen nga një mbartje e madhe emocionesh
- janë shprehje e një pikëpamjeje partiake / karakter vlerësues
- kanë karakter provokues / lutës / apelativ
- dallohen për efekt solidarizues
- kanë kuptim konçiz/të përpiktë³

Nisur nga karakteristikat e mësipërme përcaktimi apo definicioni mbi fjalët brizante përfshin rrafshin morfologjik-sintaksor, por kryesisht atë semantik dhe pragmatik.

1. Në nivelin semantik: Me *fjalë brizante* ne kuptojmë ato fjalë apo shprehje, në të cilat përqendrohet një program ose të cilat emërtojnë dhe identifikojnë një vizion.

2. Në nivelin pragmatik: Fjalët brizante fitojnë domethënie dhe aktualitet të veçantë në një shoqëri ose grup të caktuar

3. Në nivelin morfologjik: Fjalët brizante janë leksema ose sintagma me

³ Krahaso Kaempfert, 1990a, f. 198f.

statusin e leksemave me shumë fjalë.⁴

Karakteristikat e tjera si shpeshhtësia e përdorimit, mbartja e emocioneve (pohuese ose polemizuese), paqartësia dhe shumë variante janë cilësi dytësore të fjalëve brizante, të cilat rrjedhin nga karakteristikat kryesore.⁵

Pionierët e kërkimit shkencor të fjalëve brizante e shohin terrenin e lindjes së tyre në konfrontimin midis palëve/partive.⁶ Nga kjo polemikë mendimesh të diskutuarit (diskutueshmëria) rezulton si tipar dallues semantik i fjalës brizante, i cili shprehet në vlerësime dhe vizione të ndryshme. .

Sipas Kaempfert-it, fakti që shumë fjalë brizante janë të diskutueshme është një karakteristikë e tyre.⁷ Felbick e konfirmon këtë konstatim, por vë gjithashtu në dukje se jo të gjitha fjalët brizante janë të diskutueshme, kështu që në fund të fundit i mbetet studiuesit nëse ai e përfshin diskutueshmërinë si kriter apo jo.⁸

Nga ana pragmatike fjalët brizante karakterizohen nga fakti që ato përdoren në kuadër të diskutimeve për tema me domethënie dhe kuptim aktual për një shoqëri të caktuar, qoftë kjo në konsensusin apo në polemikën e mendimeve. Përcaktimi se një fjalë brizante duhet të jetë aktuale nënkupton jetëshkurtësinë e saj. Barner e quan këtë tipar të fjalës brizante "transitorikë", d.m.th. "lidhja e drejtpërdrejtë e përdorimit të një fjale brizante me një periudhë të kufizuar kohore", dhe përmend si arsye, përveç të tjerave, "bjerrjen e brizancës për shkak të frekuencës së lartë" dhe "ndryshimin e kushteve që lindin nevojën për ato".

Nga ana tjetër, një fjalë brizante që ka dalë nga përdorimi mund të përdoret më vonë sërish. Ndër këto fjalë brizante shumëvjeçare bën pjesë që nga Revolucioni Francez fjala *liri*, e cila qe bërë shumë aktuale pas ndryshimeve politike në Shqipëri. Fjalë të tjera brizante nga ana tjetër kanë prirje për t'u përdorur dosido për shkak të përdorimit inflacionar të tyre, kështu që përmbajtja e tyre programatike në fund të fundit nuk mund të dallohet më.⁹ Kaempfert e konsideron këtë fazë të "boshatisjes së kuptimit", në të cilën një fjalë brizante përdoret vetëm pozitivisht për të përqaftuar një parti ose negativisht për të fyer një kundërshtar, si fazë e fundit e fjalës brizante.¹⁰

Aktualiteti dhe rëndësia e një teme për një shoqëri ose grupe e pajisin fjalën brizante me emocionalitet dhe njëanshmëri. Këto karakteristika vlejné në kërkimin shkencor në përgjithësi si cilësi dhe tipare të domosdoshme të saj. „Nëse nuk ekziston më komponenti emocional, atëherë fjala brizante pushon të jetë e

4 Kaempfert, 1990b, f. 1200.

5 Krahso po këtu

6 Krahso Lepp 1908, f. 8f. ose Bauer, 1920, f. 228.

7 Khs. Kaempfert, 1990b, fq. 1200.

8 Khs. Felbick, 2003, fq. 21.

9 Khs. Schottmann, 1997, fq. 46.

10 Khs. Kaempfert, 1990b, fq.1202.

tillë: Ajo shuhet.¹¹ Kusht për lindjen dhe ngulitjen e një fjale brizante janë prania e një shoqërie të caktuar komunikimi, tema rreth fjalës dhe qëndrimet që mbahen rreth kësaj teme.

Në procesin e komunikimit, gjatë të cilit një fjalë kthehet në një fjalë brizante, dërguesi transmeton një përmbajtje të caktuar, me qëllim që të veprojë tek marrësi. Dërguesi e përqëndron këtë përmbajtje tek një fjalë e caktuar, e përdor atë në mënyrë të përsëritur në kontekste të ngarkuara emocionalisht me qëllim që të bindë marrësin.

Metodologjia

Si material për kërkimin e fjalëve të tilla në diskursin mbi pandeminë u shfrytëzua një korpus tekstesh të marra nga shtypi, gazetatat dhe revistat online. Si ndikoi kriza e koronës gjuhën tonë? Cilat fjalë luajnë një rol të veçantë? Si mund t'i qasemi metodikisht vëzhgimit të proceseve aktuale të ndryshimit të gjuhës? Kërkimin për fjalë të reja (neuologjizma) brizantë e përqendruam në artikuj gjuhësorë gjatë krizës së koronës si dhe në artikujt e shtypit. Korpusi i hartuar dokumenton (ndër të tjera) fjalorin e ri që është shfaqur në raportimin për pandeminë e koronës. Këtu përfshihen fjalë të shumta të formuara në gjuhën shqipe si dhe fjalë të huazuara nga anglishtja. Janë shfaqur gjithashtu kuptime të reja për fjalë të tjera që ishin tashmë në përdorim para pandemisë. Për të pasur një pasqyrë më të qartë të përdorimit gjuhësor në ligjërimin publik gjatë pandemisë COVID-19, kemi vjelë burime gazetash dhe të mediave online, fjalime politikanësh, debate televizive. Materiali i shfrytëzuar nga burimet e sipërpërmendura na krijoi mundësinë për të ndërtuar një tipologji gjuhësore përdorimi, kuptimi dhe perceptimi.

Rezultatet e hulumtimit

Pandemia ka zgjeruar fjalorin e gjuhës shqipe me një sërë krijimesh të reja fjalësh brizante. Asnjë temë tjetër aktualisht nuk ka patur një ndikim kaq të madh në gjuhën gjermane sa kjo dukuri. Analiza e korpusit të shembujve të mbledhura, rezulton se ligjërimi ynë publik ndryshon vazhdimisht duke u pasuruar me krijimin e fjalëve dhe lokucioneve të reja, ndryshimin kuptimor të tyre, e deri te huazimet nga gjuhët e huaja, veçanërisht nga gjuha angleze në diskursin politik dhe mediatik.

Fillimisht, do të trajtohen disa fjalë të huazuara nga gjuha angleze:

Distancimi social është sigurisht një nga fjalët brizante kyçe që përdoret veçanërisht shpesh në lajmet mbi pandeminë në mediat shqiptare. Përkthimi 1:1 në gjuhën shqipe me „distancim social“ nuk synon largimin e njerëzve nga njëri-tjetri në kontaktet e tyre sociale por ka të bëjë me kuptime largësisë fizike, e përcaktuar

11 Bauer, 1920, f. 231.

deri në 2 metra në përputhje me rregullat e përcaktuara.

Çfarë është **distancimi social**, i quajtur edhe distancim fizik? Distancimi social ose distancimi fizik i referohet mbajtjes të së paku një hapësire prej 2 metrash mes njerëzve. Arsyeja është që të rritet qëllimisht hapësira fizike midis njerëzve për të parandaluar ose minimizuar përhapjen e virusit.

Në vendin e punës, kjo do të thotë: uzbatimi i organizimit fleksibël të punës (p.sh. teleworking);

[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/--act_emp/documents/publication/wcms_749173.pdf]

Nga anglishtja kemi edhe disa prurje të reja në diskursin mediatik si: fjalëformime me dy ose tre komponentë si p.sh: *Corona-fake news*.

Të premtën, në rrjetet sociale dhe mediat online qarkulloi një mesazh sipas të cilit tashmë ishte gjendur kura për shërimin nga koronavirusi "Covid-19". Mesazhi u shpënda edhe nga një ish-deputet i Parlamentit të Shqipërisë. "Faktoje" verifikoi përmbajtjen e mesazhit, nga ku rezultoi të jetë i pavërtetë dhe për më tepër dezinformues, **një corona-fake-news**. (<https://faktoje.al/-fake-news/>)

Fjalë të tjera të huazuara nga gjuha angleze janë: **Lockdown, megalockdown, covid shutdown**

Lockdown, Megalockdown, ZeroCovidShutdown? – Në Gjermani nervat janë të tendosura

Shifrat e infektimeve nuk duan të ulen, shifrat e vdekjeve po rriten. Kancelarja Merkel kërkon lockdown më të ashpër; të tjerët janë kundër. Toni po ashpërsohet në Gjermani.

[<https://www.dw.com/sq/lockdown-megalockdown-zero-covid-shutdown-n%C3%AB-gjermani-nervat-jan%C3%AB-t%C3%AB-tendosura/a-56246623>]

Në raportimin dhe në diskutimin publik mbi pandeminë, janë shfaqur një sërë shprehjesh të cilat, pikërisht për shkak se krijojnë imazhe shumë specifike në mendjen tonë, zgjidhen qëllimisht dhe përdoren për të ngjallur emocione të caktuara dhe mundësisht për të krijuar një atmosferë të caktuar. Përveç imazhit të valës, që shfaqet shumë shpesh (si p.sh. valët e koronës, valët pandemike, valët e dyta, etj.), gjejmë edhe mjete të tjera me anë të të cilave transmetohet një gjendje emocionale:

Pandemia: Vala e katërt godet Europën

Rritje infektimesh kudo në Evropë. Ka një sërë arsyesh për këtë gjendje - nga skepticizmi tek vaksina, rënia e fuqisë mbrojtëse të saj deri tek moti i ftohtë. Shumë vende po shtrëngojnë sërish masat kundër virusit. [<https://www.dw.com/sq/>]

pandemia-vala-e-kat-godet-me-forc-evrop]

Cunami Korona

Mjeku shqiptar në Poloni: “Cunami” koronavirus do të ketë edhe dy valë më të lehta

Cikliti kulmor i këtij virusi do të jetë brenda disa javëve. Çdo shtet duhet ta ketë të qartë se virusi nuk pushon vetëm me një fluks maksimal. Kanë për të ardhur 3 valë të ngjashme me cunamin. E dyta dhe e treta do të jenë më të lehta. Pas valës së tretë, duhet të themi se e kemi izoluar virusin”. [https://www.youtube.com/watch?v=-Vr3BH8sDuQ]

Krahas fjalëve të huazuara nga gjuha angleze gjemë shumë fjalë të cilat kanë ekzistuar në leksikun tonë, por me situatën e krijuar, po perceptohen ndrysh në komunikimin public dhe media. Kështu fjala ‘epidemi’ e cila më pare ka patur kuptim të zbehur dhe neutral në konceptimin tonë kolektiv, në kohë e pandemisë ajo merr përmasat e ankthit, frikës e deri te tmerri apokaliptik. Ndryshe nga fjala ‘epidemi’, fjala ‘pandemi’ ka qenë thujse e panjohur për publikun e gjerë. Po përdoret shpesh në diskursin mediatik edhe fjala ‘infodemi’, në kuptimin e dezinformatave lidhur me virusin korona. Fjalët ‘izolim’ dhe ‘vetizolim’ gjejnë një përdorim të dendur në ligjërimin publik dhe rimarrin një forcë të theksuar semantike.

Një grup i veçantë ndër shprehjet që janë shfaqur në lidhje me pandeminë ose që përdoren gjithnjë e më shumë në këtë kontekst janë ato që formohen me emërtime nga konteksti ushtarak, p.sh. *ballë* ose *fortesë*. *Muri mbrojtës antikورونا* ose *muri i parë mbrojtës, kalaja e karantinës, fronti i virusit* janë aktualisht të përfshira në diskutimin në lidhje me pandeminë. Nga njëra anë, ato përdoren për t’iu referuar (grupeve) të caktuara njerëzish, p.sh. *muri i parë mbrojtës* nënkupton grupin (profesionist) të mjekëve (familjarë) që japin një kontribut të rëndësishëm në frenimin e pandemisë COVID-19.

Një lajm i mirë vjen nga *fronti i hulumtimit të koronavirusit*. Një studim i ri nga shkencëtarët në Universitetin Northwestern ka zbuluar një dobësi të re të virusit në proteinën famëkeqe të spikes (proteina S). Kjo e fundit është vendi ku koronavirusi ngjitet në qelizat pritëse dhe mund të hyjë dhe infektojë trupin. [Revista psikologjia. 22 .08.2020]

Ndërsa Nju Jorku është bërë qendër e përhapjes së virusit vdekjeprusës, kardiologu [...] është vendosur në **vijat e para të frontit të luftës kundër koronavirusit**. Në një intervistë me kolegun [...], doktori i njohur shqiptar tregon për “Zërin e Amerikës” mbi përpjekjet për të mbrojtur popullsinë ndërsa ende nuk

ka një vaksinë. Ai flet për gjendjen emocionale të një mjeku që rrezikon çdo ditë për të shpëtuar jetë duke luftuar siç thotë me një **"armik"**, nga ai i cili askush nuk është i mbrojtur.[<https://www.zeriamerikes.com>]

Siç konstatojmë në shembullin e mësipërm virusi korona rimerret përmes leksemave 'luftë', 'armik' 'armik i padukshëm' 'bombë', etj., që në rrafshin konceptual krijojnë metafora.

Përveç metaforizimeve, në komunikimin publik, por edhe në diskursin politik, hasim edhe shprehje që në vete përmbajnë sarkazëm dhe ironi. Disa prej tyre janë të nevojshme të përmenden kur bëhet fjalë për virusin, disa të tjera përdoren më tepër në sensin e humorit/sarkazmës për të ndërgjegjësuar njerëzit në përdorimin e maskave. Si për shembull:

Covideo – Një video e shkurtër

Distancimi domino – Kur personi pas jush në një radhë ju qëndron shumë afër, duke bërë që dhe ju t'i afroheni më shumë personit përpara jush e kështu më radhë, derisa të kemi një infektim masiv.

Maskhole (Nga fjala: Asshole) – Një individ që e mban maskën në një mënyrë që e bën atë plotësisht të paefektshme, p.sh: poshtë hundës, në mjekër, në pjesën e pasme të kokës, në bërrylla etj.

Novid-19 – 19 minuta pas një takimi të gjatë e të afërt me dikë pa maskë

Plandemi – pandemi e planifikuar

Përfundime

Gjuha është vazhdimisht në zhvillim dhe përshtatje me realitetet dhe rrethanat e reja. Përhapja e koronavirusit të ri nuk bën përjashtim. Ne lexojmë dhe dëgjojmë fjalë të reja në mediat sociale, dhe ato media tradicionale që nga dita e pare e fillimit të pandemisë. Pandemia, jo vetëm që e ndryshoi mënyrën tonë të jetesës, por ajo e ndryshoi edhe mënyrën tonë të folurit. Ndërkaq fjalë dhe sintagma të zakonata filluan të marrin peshë në ligjërimin publik. Gjuha u pasurua me neologjizma, sidomos nga gjuha angleze, duke pasur parasysh statusin e saj në nivel global. Globalizimi dhe futja e neologjizmave janë përshpejtuar gjithashtu vitet e fundit, pasi teknologjia ka përparuar më shpejt se kurrë më parë. Ne po komunikojmë dhe prodhojmë më shumë përmbajtje se kurrë më parë dhe fjalët dhe frazat tona të krijuara rishtazi po arrijnë audiencën globale falë internetit dhe mediave sociale. Përhapja e koronavirusit ka çuar në përdorimin e shumë fjalëve

dhe shprehjeve të reja që po përhapen pothuajse aq shpejt sa vetë virusi, krahas fjalëve më pak të përdorura që ekzistonin. Në këtë punim u përpoqëm që të sillnim disa nga këto risi gjuhësore, t'i karakterizojmë në disa tipologji më të rëndësishme përdorimi, me qëllim të kuptimit sa më të mirë të procesit të dinamizmit gjuhësor dhe ligjërimit publik. Përhapja e koronavirusit dhe fjalët dhe frazat e reja që kanë dalë prej tij sigurisht që do të jenë objekt kërkimi për gjuhëtarët në mbarë botën për shumë vite në vijim.

Bibliografia

- BAUER, Wilhelm (1920): Das Schlagwort als sozialpsychische und geistesgeschichtliche Erscheinung. In: Historische Zeitschrift 122. S. 189-240
- BALLHYSA, Abdullah/JASHARI, Ali (2007): Formim gjuhësor. Elbasan: Silver
- FELBICK, Dieter (2003): Schlagwörter der Nachkriegszeit 1945-1949. Berlin, New York: de Gruyter.
- KAEMPFERT, Manfred (1990a): Die Schlagwörter. Noch einmal zur Wortgeschichte und zum lexikologischen Begriff. In: Muttersprache 100, S. 192-203
- KAEMPFERT, Manfred (1990b): Das Schlagwörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef u.a. (Hg.): Wörterbücher. Ein Internationales Handbuch zur Lexikographie. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1199-1206
- LEPP, Friedrich (1908): Schlagwörter des Reformationszeitalters. Leipzig: Heinsius Verlag
- MËNIKU, Linda (2003): Besonderheiten des Konfliktdiskurses in der albanischen Tagespresse. In: Busch Dominic/ Panasiuk, Igor/ Schröder, Hartmut (Hg.): Medientransformationsprozesse, gesellschaftlicher Wandel und Demokratisierung in Südosteuropa. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 243-251
- SCHOTTMAN, Ch. (1997): Politische Schlagwörter in Deutschland zwischen 1929 und 1934. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz.

TEMA E SKLLAVËRISË SI E KEQE MORALE NË ROMANIN *KASOLLJA E XHA TOMIT* TË HERIET B. STOUT

SHPËTIM MADANI

Akademia e Forcave të Armatosura,
Tiranë

Abstract

Uncle Tom's Cabin, published in 1852, came out in a pre-Civil War America divided between the anti-slavery North representing the values of freedom and prosperity, and a pro-slavery South promoting oppression of black people and maintenance of status quo. However, instead of attacking the South and slavery for primarily political and philosophical reasons, the book condemns its practice for being against Christian morality and tearing families apart. The paper starts with a brief introduction about the history of slavery in the US. Then the study sheds light on the novel's denunciation of slavery by particularly focusing on its two major parallel stories: on the one hand, that of George and Eliza Harris, an intelligent color couple, who, having been separated by slavery, manage to escape from their Southern owners and make it to Canada together. On the other hand, there is Uncle Tom, the book's hero, who is a Christ-like figure in offering a passive resistance to his white oppressors. Being sold to three different slave-owners in the South, Tom always stands firm to his moral values. Refusing to divulge the whereabouts of two fugitive slaves, his ruthless master has him killed. While Uncle Tom may not possess George's and Eliza's mental freedom, his spiritual freedom and humanity are indestructible. In his submissive and noble way, he affects social change, as well. While slavery degrades everyone, Stowe believes that freedom is the only way toward a better human society.

Keywords: Slavery, race, freedom, Christian morality, Uncle Tom

1. Hyrje

Skllavëria është një fenomen që ka ekzistuar shumë gjatë në shoqërinë njerëzore. Në sajtin FreeTheSlaves.net, ajo që konstatohet menjëherë është se skllavëria i ka fillesat në Mesopotami 6800 vite p.e.s.¹ Armiqtë e kapur rob në luftë mbaheshin si skllavë nga vendi pushtues dhe detyroheshin të punonin tokat. Në Shtetet e Bashkuara të Amerikës, si fillim i kësaj plage të shoqërisë, konsiderohet viti 1619, kur një anije me 20 skllavë, e drejtuar për në Meksikë, u kap nga piratët britanikë në portin e Xhejmstaunit. Më konkretisht, këta individë të krishterë u quajtën punëtorë me mëditje, të cilët mund ta fitonin lirinë, nëse punonin për latifondistin për 5 deri në 7 vite, praktikë kjo e ndjekur edhe për shumë të bardhë që donin të bëheshin banorë të kolonisë. Pothuajse një shekull më vonë, ligjet gjithnjë e më shumë rezultonin në disfavor të njerëzve me ngjyrë, duke i konsideruar ata skllavë të përjetshëm të pronarit të bardhë. Po ashtu, në Virxhinia dhe Merilend, u shpallën të jashtligjshme martesat ndër-racore dhe përkatësia e krishterë nuk i përjashtonte zezakët nga statusi i skllavit.

Diferenca ndërmjet Veriut dhe Jugut amerikan, lidhur me çështjen e skllavërisë, filloi të rritej ndjeshëm. Shumë shtete amerikane në Veri, të tilla si: Masaçusetsi, Pensilvania dhe Konektikati, e hoqën me ligj skllavërinë gradualisht pas shpalljes së pavarësisë. Në Anglinë e Re, e cila ishte vendlindja e Revolucionit Amerikan dhe ku koncepti i lirisë individuale qe i fortë, shumica e njerëzve e shihnin skllavërinë si dukuri të turpshme. Ndërkohë, skllavërit ekzistues atje kryesisht shërbenin në familjet e pasura të të bardhëve, si kuzhinierë, guvernantë, ngarës karrocash dhe kujdestarë fëmijësh. Krejt ndryshe paraqitej situata në Jug, ku drejtimi kryesor ekonomik ishte puna në plantacione, njerëzit me ngjyrë ishin një aset i paçmuar. Skllavëria u shndërrua në institucion dhe çdo shtet kishte hartuar ligjet përkatëse që rregullonin aspekte të ndryshme të institucionit. Për shembull, shteti i Xhorxhias më 1848 i kushtoi 12 faqe ligjeve statutore për skllavërit dhe personat e lirë me ngjyrë, duke u ndaluar atyre arsimimin dhe shpalljen e dënimeve të ndryshme, deri në vdekje.

Gjendja tejet e rënduar në Jug i detyronte shumë njerëz me ngjyrë, skllavë ose jo, të arratiseshin në shtetet e lira të Veriut. Por, kalimi i *Ligjit për Arratisjen e Skllavëve* më 1850 ndalonte çdo individ në mbarë Shtetet e Bashkuara t'u ofronte ndihmë apo strehonte njerëz me ngjyrë. Bashkë me bashkëshortin e saj, Stou ishte direkt e përfshirë në një shoqëri të fshehtë që ndihmonte të arratisurit dhe u indinjua pa masë nga ligji shtrëngues. Kjo e nxiti atë të shkruante veprën më të njohur

1 <https://www.freetheslaves.net/slavery-today-2/slavery-in-history/>

abolicioniste, e cila u shndërrua në librin më të shitur të shekullit XIX, pas Biblës.

Romani ka në qendër xha Tomin, skllav me ngjyrë, i cili në fillim të ngjarjeve shitet nga pronari i tij "njerëzor", Artur Shelbi, te tregtari i pamëshirshëm Hejli. Rugës, Tomi shpëton nga mbytja një vajzë ëngjëlllore, Evën. Në shenjë falendërimi, i ati i saj, Agustin Sent Kler, e merr atë të punojë në plantacionin e tij. Pas vdekjes së pronarit të dashur, Tomi përfundon nën thundrën e pronarit mizor, Simon Legri. Tomi refuzon të tregojë vendndodhjen e skllaveve të arratisura dhe, si rrjedhojë, vritet prej pronarit. Një histori paralele është ajo e Elizës, skllaves së Shelbit. Kur merr vesh që do t'ia shesin fëmijën e vogël, Eliza arratiset me të drejt Veriut të lirë, ndërsa nga pas i vihen njerëzit e Hejlit. Akti i saj heroik kulmon me hedhjen mbi ujin e ngrirë të lumit Ohio, i cili shënon dhe kufirin ndarës ndërmjet shteteve që ligjërisht mbështetin skllavërinë dhe atyre të lira.

2. Skllavëria nëantitezë me vlerat kristiane

Skllavëria ishte vendosur me ligj në shtetet e jugut. Alfred Brofi thekson se: "Stou krijon lidhjet ndërmjet ligjit dhe skllavërisë, duke treguar se ligji e bën të pamundur edhe për pronarët e 'dashur' ta bëjnë njerëzore skllavërinë dhe që ligji çliron impulset më të këqija të pronarëve më të padashur."² Ajo çka luftoi Stou ishte qëndrimi dashakeqës dhe i përhapur se skllavëria ishte morale dhe se ishin të rrallë pronarët e këqinj. Sidoqoftë, ligjet u mundësonin këtyre pronarëve (sipas moralit fetar) të kryenin padrejtësi e të mos ndëshkoheshin. Në roman, kjo vihet re që në hyrje, kur Artur Shelbi detyrohet të shesë Tomin dhe Herin, me qëllim që të shlyejë borxhet e veta, ndërsa ligji ia lejon – madje e nxit – të shpërfillë të drejtat bazë njerëzore të skllavëve të tij, në favor të ruajtjes së një stili jetese luksoze. Me fjalë të tjera, obligimi për të paguar borxhet e tij të nderit ngrihet, sipas ligjit, mbi obligimin ndaj vartësve të tij njerëzorë. Në këtë mënyrë, Tomi shitet tek Hejli i pamëshirshëm, i cili nuk do t'ia dijë veç për fitimin. Përveç kësaj, jo vetëm që ligjet përfshinin mizorinë ndaj skllavëve, por ligjet kundër tyre nuk i lejonin pronarët të silleshin me dashamirësi ndaj skllavëve. Ashtu siç konstaton Alfred Brofi, "për të penguar humanitetin [e skllavëve], kodi i skllavëve i ndalon pronarët që t'u mësojnë skllavëve shkrim dhe lexim, kufizon aksesin e tyre në arsim, si dhe i ndalon të kenë pasuri, bagëtitë e tyre apo të punësohen për fitimin e tyre." Për më tepër, pronarët inkurajoheshin që të mos i lironin skllavërit e tyre. Në fakt, ata ishin tejet të kufizuar në aftësinë e tyre për të zbatuar njëkohësisht ligjin dhe t'i trajtonin

2 Alfred, Brophy. (1995-1996), *Over and Above...There Broods a Portentous Shadow - The Shadow of the Law in Harriet Beecher Stowe's Critique of Slave Law in Uncle Tom's Cabin*, in «Journal of Law and Religion», no.12.2., 457-506 , pp.472-473.

skllëvërit si qënie njerëzore.

Skllëvërit liheshin shpesh në dëshpërim, si pasojë e mungesës totale të mbështetjes nga shteti. Shumë raste të tilla gjenden në vepër. Për shembull, Xhorxhi – burri i Elizës, por i ndarë me forcë nga ajo– hiqet ligjërisht nga vendi fitimprurës dhe përmbushës i punës për t’u detyruar të bëjë një jetë me vuajtje dhe fatkeqësi, si pasojë e xhelozisë së pronarit për aftësitë dhe suksesin e skllavit të vet. Po ashtu, pronari i Prusë e vret atë, si rrjedhojë e gjendjes së saj të dehur të vazhdueshme, gjë që shkaktohet nga arsyeja se shumicën e fëmijëve ia kanë shitur dhe i vetmi që i ka mbetur vdes nga neglizhenca dhe uria, kur Prunë nuk e lënë të kujdeset për të.³ Nga ana tjetër, ligjet në fuqi i japin autoritetin Legriut ta ndëshkojë dhe shkaktojë edhe vdekjen e Tomit për besnikërinë e treguar ndaj skllaveve të arratisura.

Duhet theksuar se autorja, një grua e bardhë nga veriu, nuk ka për qëllim ta shohë të keqen e skllavërisë të lidhur vetëm me njerëzit e Jugut. Përkundrazi, pronarët më të dashur me skllëvërit janë Shelbi dhe Sent Kler, të dy nga Jugu, ndërsa Legriu, është mizori nga Veriu. Në mënyrë të ngjashme, i ati i Sent Klerit, i cili kishte pesëqind skllëvër, dhe mbikqyrësi i tij i paskrupullt ishin nga Veriu. Qëndrimin e vet lidhur me qasjen e veriorëve ndaj njerëzve me ngjyrë, Stou e përmbledh me fjalët: “Burra nga Veriu, nëna nga Veriu, të krishterë nga Veriu, bëni diçka më shumë sesa t’i demaskoni vëllërit nga Jugu; shikojeni të keqen ndërmjet njeri-tjetrit.”⁴

Stou ishte një grua e jashtëzakonshme nga një familje e jashtëzakonshme. U rrit me besimin e fortë në Zot nga një baba ministër puritan, i cili i mësoi asaj pothuajse çdo gjë: teologji, filozofi, teknikat e shkrimit dhe vlerësimin e artit dramatik. Tërheqja e saj ndaj “fesë së natyrshme” dhe fuqisë shpëtuese të besimit në Zot e shoqëroi atë tërë jetën. Ajo besonte se besimi fetar do të ishte faktor vendimtar në dhënien fund të skllavërisë. Nëse ligjet janë të padrejta, atëherë njerëzit duhet t’i binden ndërgjegjes së tyre dhe të bëjnë gjënë e duhur, edhe nëse është kundër ligjit. Ky qëndrim mund të shihet kur Xhorxhi, Eliza dhe Heri takohen me familjen Bërd, e cila i ndihmon ata të arratisen, ndonëse senatori Bërd ka votuar një ligj që i ndalon njerëzit madje t’i ushqejnë apo strehojnë skllëvërit e arratisur.⁵ Për më tepër, familja e arratisur mikpritet dhe strehohet nga një komunitet Kuokër. Sidoqoftë, sipas Brofit, ideja e sfidimit të ligjeve të padrejta arrin pikën kulminante kur Tomi refuzon t’i tregojë Legriut vendndodhjen e Kesit dhe Emelinës, ku Stou në mënyrë të hapur kundërshton ligjin kundër skllëvërve dhe nxit revoltën ndaj ligjeve të

³ Harriet, B.Stowe (2010), *Uncle Tom’s Cabin*. Ed. Elizabeth Ammons, Norton Critical Editions. NewYork: Norton, pp. 198-199.

⁴ Ibid, p.411.

⁵ Ibid, p.78.

padrejta dhe imorale.⁶ Megjithatë, rebelimi i Tomit është paqësor nga fillimi deri në fund, gjë që lidhet me linjën e autores kundër ushtrimit të dhunës.

Romani thekson në mënyrë të vazhdueshme rolin e besimit në Zot përmes personazheve të ngjashme me Krishtin që përfaqësojnë dhe përcjellin dashurinë ëngjëllore tek të tjerët që kanë nevojë të madhe për atë dashuri. Romani sugjeron me forcë se feja e krishterë nuk duhet të bazohet mbi dogma. Njëkohësisht, parodizon qoftë abolicionistët e ngurtë veriorë, të cilët e shndërrojnë fenë në një sërë detyrash dhe funksionesh, qoftë skllavopronarët jugorë, të cilët përdorin interpretime të ngatërruara të Biblës për të shfajësuar praktikatat e tyre, të nxitur edhe nga deklaratat pro skllavërisë të disa përfaqësuesve të kishës. Kjo vihet re te qëndrimi i Z. Shelbi, teksa debaton me gruan e tij, e cila e sheh tejet të gabuar, sidomos nga pikëpamja fetare, ekzistencën e skllavërisë:

Znj. Shelbi qëndroi si e shushatur. Në fund, duke u kthyer te tualeti i saj, ajo e mbuloi fytyrën me duar dhe lëshoi njëfarë rënkimi.

"Ky është mallkimi i Zotit kundër skllavërisë! – një gjë tepër e hidhur dhe më e mallkuara! – një mallkim për pronarin dhe një mallkim për skllavin! Isha budallaqë kur besoja se mund të nxirrja diçka të mirë nga një e keqe kaq vdekjeprurëse. Është mëkat të mbash një skllav nën ligje si tonat, – gjithmonë kam menduar kështu, – Përherë mendoja kështu, kur isha vajzë, – E mendoja kështu edhe më shumë pasi fillova të shkoj në kishë; por besoja se do ta kaloja, – Mendoja se përmes dashamirësisë, përkujdesjes dhe edukimit, do të mund të bëhesha një njeri më i mirë se thjesht i lirë – sa budallaqë që isha!"

"Pse, grua, po merr shumë rolin e një abolicionisteje."

"Abolicioniste! Po ta dinin atë që di unë për skllavërinë, mbase *mund* të flisnin! Nuk kemi nevojë që të na tregojmë ata neve; e di, asnjëherë nuk kam besuar se skllavëria është e drejtë – kurrë nuk pata dëshirë të kisha skllavë."

"Po ja, këtu ti ndryshon me shumë njerëz të mençur dhe fetarë," tha Z. Shelbi. "Të kujtohet shërbesa e Z.B., të dielën e kaluar?"

"Nuk dua të dëgjoj shërbesa të tilla; nuk dua ta dëgjoj kurrë më Z.B. në kishën tonë. Ndoshta ministrat nuk e pengojnë të keqen – nuk e kurojnë dot, më shumë se ne –por, që ta mbrosh! – këtë nuk e kam kuptuar asnjëherë. Dhe mendoj se as ti nuk kishe ndonjë qëndrim pozitiv për atë shërbesë."⁷

6 Alfred, Brophy. (1995-1996), *Over and Above... There Broods a Portentous Shadow - The Shadow of the Law* in Harriet Beecher Stowe's *Critique of Slave Law in Uncle Tom's Cabin*, in «Journal of Law and Religion», no.12.2., 457-506, p. 478.

7 Ibid. pp.26-31.

Del qartë nga ky dialog se Z.Shelbi është në favor të skllavërisë. Nga ana tjetër, trajtimi human që ai tregon ndaj skllavëve nuk e bën atë më të mirë se Hejli apo Legriu, pasi edhe Shelbi ndikon direkt – përmes shitjes së Tomit dhe djalit të Elizës – në përjetësimin e institucionit të skllavërisë. Në këtë drejtim, në shekullin XIX, skllavëria mbështetej ende nga shumë njerëz që besonin se personat me ngjyrë janë një racë e mallkuar nga Zoti dhe se Bibla i ka dënuar ata të mbeten përherë skllavë.

“Është padyshim qëllimi i Perëndisë që raca afrikane të jetë shërbëtore – e mbajtur në gjendje të ulët,” tha një xhentëllmen me pamje serioze dhe rroba të zeza, një klerik, i ulur pranë derës sëkasolles. “Mallkuar qoftë Kanani; shërbëtor i shërbëtorëve do të mbetet ai,” thotë shkrimi i shenjtë.”⁸

Ndërsa feja konsiderohet nga disa karaktere thjesht si zbatim i rregullave të caktuara formale, të cilat shpeshherë mund të shfrytëzohen për interesa të ndryshme, romani vë në dukje se besimi i vërtetë është i pastër, i thjeshtë dhe si dashuria e një fëmije. Personifikimi më i mirë është Eva e vogël. Për të, është absurde që të ekzistojnë paragjykime, diferencime dhe aq më keq ndëshkime, bazuar thjesht në ndryshime të ngjyrës së lëkurës. Lidhja e Xha Tomit me besimin fetar është unike, duke u shndërruar në një simbol të dashurisë dhe paqes njerëzore. Ai ndjek shembullin e Krishtit, duke i shërbyer me përsosuri Legriut, ndonëse ky i fundit abuzon në mënyrë të vazhdueshme me të: “Pronar Legrit, do t’i jem shërbëtor i vërtetë dhe besnik. Do t’ji ofroj të gjithë punën e duarve të mia, të gjithë kohën time, të gjithë fuqinë time; por shpirtin tim nuk ia jap një njeriu vdekatar.”⁹ Ai është shembulli perfekt i krishtërit, ngaqë është i aftë të falë, pranojë dhe dojë pa marrë parasysh tmerret e shumta që ka përjetuar, për shkak të skllavërisë. Siç konstaton dhe kritiku Mejzën I. Louëns: “Në këtë mënyrë, Stou e mbyll historinë e Tomit si martir i krishterë.”¹⁰ Në fund të romanit, dëshmohet një personifikim tjetër i Krishtit tek protagonistin, sepse me vdekjen e tij ai shndërrohet në simbol të lirisë për njerëzit e tjerë me ngjyrë, ashtu siç vdiq Krishti në kryq për t’i shpëtuar mëkatarët.

Megjithëse feja përdoret shpesh për të përligjur skllavërinë, *Kasollja e Xha Tomit* sugjeron se feja është gjithashtu çelësi për shkatërrimin e saj. Ndonëse është ndoshta feja ajo që e mban Tomin pjesë të skllavërisë, është pikërisht besimi fetar që i ofron ngushëllim gjatë viteve më të vështira të jetës së tij.

⁸ Ibid, p.70.

⁹ Ibid, p.330.

¹⁰ Mason I. Lowance, Ellen E. Westbrook, and R.C. De Prosopo, Ed. (1994), *The Stowe Debate: Rhetorical Strategies in Uncle Tom’s Cabin*, Univ.of Massachusetts Press, USA, p.176.

3. Skllavëria si dhunimi vlerave familjare

Sipas një artikulli të Elizabet Amons, Stou ishte nënë e devotshme e shtatë fëmijëve. Ajo filloi të mendonte më vonë që ishte zgjedhur nga Zoti për shkrimin e romanit, sepse ishte nënë.¹¹ Vdekja e një prej fëmijëve nga kolera krijoi një bazë të fortë emocionale në vepër, e cila reflektohet veçanërisht në lidhjen e një prej protagonistëve – Elizës me të birin, Herin.

Fabula e romanit demonstroi se një nga problemet madhore të skllavërisë është se shkatërron strukturën e familjes, duke ndarë gratë nga burrat e tyre, nënat nga fëmijët e vet. Si institucion patriarkal, skllavëria përjetësohet sipas një modeli paternalistik "ligji i babait". Stou besonte se gratë luanin rol të veçantë në shoqëri, si: nëna, amvisa dhe bashkëshorte, si dhe, veçanërisht, përmes ndikimit kristian që përcillnin te burrat përreth tyre. Sipas këndvështrimit të saj, morali femëror dhe ndjenja mëmësore janë vendimtare në kauzë nabolacioniste. Autoriteti moral i grave veriore dhe keqardhja e nënave veriore për nënat skllave janë element thelbësor e apelit të shkrimtares kundër skllavërisë.

Siç e thekson Amons, në artikullin e saj, Stou feminizon në të vërtetë personazhet e saj më të dashura dhe, si nënë, evokon imazhe dhe ndjesi maternale, me qëllim që të tregojë rrënimin që skllavëria shkaktonte mbi familjet e skllavëve. Në tërë romanin, Stou i lidh Tomin, Evën dhe shumicën e nënave – me përjashtim të nënës së Evës, Mari Sent Kler – me cilësi femërore. Të gjitha këto cilësi ndahen me pjesën më të madhe të grave në vepër, duke përfshirë Znj. Bërd, teta Kloin – grua e Tomit–Evën, si dhe gratë e virtytshme të sektit kuokër. Këto karaktere lidhen, gjithashtu, me lëvizjen kundër skllavërisë, sidomos nënat skllave, meqënëse "Stou vë theksin e veçantë mbi tmerrin e përjetuar nga viktimat maternale të sistemit.¹² Sidoqoftë, shumica e këtyre grave bëjnë rezistencë brenda ambjentëve të shtëpisë dhe familjes. Eliza është një skllave e bindur dhe e preferuara e zonjës Shelbi, deri në momentin që merr vesh se do t'ia shesin djalin e saj të vogël. Rebelimi i saj është i menjëhershëm dhe, pa u menduar gjatë, arratiset me të drejt Kanadasë, për të fituar lirinë. Ajo shihet si nëna e përsosur kristiane dhe heroina që lufton për lirinë e djalit të vet dhe vuan tmerrin e të qenit një skllave me ngjyrë: "Është e pamundur të imagjinohet një krijesë njerëzore më e shkretë dhe mjerane sesa Eliza."¹³ Zonja Shelbi, ndonëse nuk do që të shitet djali i Elizës, nuk arrin ta

11 Elizabeth, Ammons. (1997), *Heroines in Uncle Tom's Cabin*, in «American Literature», no. 49.2, pp. 161-179, p.161.

12 Ibid., p.167.

13 Harriet, B. Stowe (2010), *Uncle Tom's Cabin*. Ed. Elizabeth Ammons, Norton Critical Editions. New York: Norton, p.43.

bindë bashkëshortin e vet që t'i mbajë bashkë. Në fund, ajo është mjaft e lumtur që Eliza nuk kapet nga tregtari i skllavërve. Kalimi i Elizës nga skllavëria në liri simbolizohet nga kapërcimi prej saj natën i akullit në lumin Ohio: “Toka e ngrirë kërciti nën këmbët e saj, dhe u drodh nga tingulli [...] thellë brenda saj, pyeste veten se nga i buronte një fuqi e tillë.”¹⁴

Me anë të lidhjes që krijon ndërmjet grave të virtytshme dhe të keqes së skllavërisë, Stou shpreh keqardhje prindërore për mizoritëe shumta kundër familjeve të skllavërve, për të treguar se njerëzit me ngjyrë janë qenie me emocione dhe, siç konstaton Amons në artikullin e saj, “se gratë vuajnë tortura të tmerrshme në një shoqëri që mburret për sjelljen prej kavalieri ndaj ‘seksit të dobët’.”¹⁵

4. Përfundime

Skllavëria ka qenë një plagë e gjithkohshme e shoqërisë njerëzore, duke u shoqëruar me shfrytëzimin e njeriut nga njeriu për shkak të paragjytimeve të ndryshme dhe ndryshimeve racore. Në romanin *Kasollja e Xha Tomit*, Heriet B. Stou ekspozon të keqen e skllavërisë në plane të ndryshme, duke e dënuar atë, para së gjithash, për mungesën e humanizmit që e karakterizon. Vepra përshkruan jo vetëm vuajtjet dhe mjerimin e vetë skllavërve, por edhe mënyrën sesi skllavëria si institucion dëmton të gjithë ata që përfshihen në të. Madje, edhe individët që nuk janë pjesë direkte e saj konsiderohen si bashkëpunëtorë – si në rastin e politikanëve dhe qytetarëve veriorë. Në mënyrë të veçantë, skllavëria është në kontrast të plotë me vlerat kristiane, ku fenomeni i skllavërisë është në kundërshti të plotë me dashurinë e Krishtit dhe besimin e skllavërve në të. Megjithëse Jugu e përjetëson skllavërinë, Veriu është po aq fajtor sepse, përmes paragjykimit, e lejon të ekzistojë. Nga ana tjetër, përmes portretizimit të personazheve femra me vlera të larta njerëzore dhe mbrojtëse deri në vetëmohim të lirisë njerëzore, Stou u bën apel grave të kohës së saj kundër skllavërisë, duke sugjeruar se skllavëria cënon rëndë, mbi çdo gjë tjetër, jetën familjare.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Elizabeth, Ammons. (1997), *Heroines in Uncle Tom's Cabin*, in «American Literature», no. 49.2, pp. 161-179, p.167.

Bibliografia

Ammons, E. (1997), *Heroines in Uncle Tom's Cabin*, in «American Literature», no. 49.2, pp. 161-179.

Brophy, A. (1995-1996), *Over and Above...There Broods a Portentous Shadow - The Shadow of the Law in Harriet Beecher Stowe's Critique of Slave Law in Uncle Tom's Cabin*, in «Journal of Law and Religion», no.12.2, pp. 457-506.

Lowance, M. I., Ellen, E.W., and De Propso, R.C., Ed. (1994), *The Stowe Debate: Rhetorical Strategies in Uncle Tom's Cabin*, Univ.of Massachusetts Press, USA.

Stowe, B. H. (2010), *Uncle Tom's Cabin. 1852*. Ed. Elizabeth Ammons, Norton Critical Editions. New York: Norton.

<https://www.freetheslaves.net/slavery-today-2/slavery-in-history/>

NOCIONE MBI ZGJERIMIN E DIJES LETRARE NË SISTEMIN E EDUKIMIT

NELI NAÇO

Fakulteti i Edukimit dhe i Filologjisë

Universiteti “Fan S. Noli”

Korçë

Abstract

This article was written relying on conclusions drawn based on a long, personal experience during the process of teaching Literature in different school levels. Some pragmatic opinions were shaped into deeper observations and we tried to classify them in a form of a new philosophy of teaching Literature rather than in the form of study based on genuine statistics. Enhancing literary knowledge, as a part which is closely connected to language knowledge, is an important part of human and European citizen's education. In our opinion the literary knowledge is every individual's (who is adapting himself to be turned into Europe's' worthy citizen) necessary and missing part. Starting with the traditions of Humanism and European Renaissance, there seems to be no contradiction as regards parallel or simultaneous education of a person, both as a scientist and as a humanist. Nowadays, a certain individual, be it a European citizen, or an Albanian citizen, need to develop the notion of humanism which should be part of the education system and should at most be received through literary education. Our idea coincides with the recommendations given by Europe, based on which, literary education should be an integral part of the curriculum “in all levels of the education system”. Literary education, literary and humanist knowledge, should be an integral part of each and every European citizen's education, from the scholar to the common man.

Keywords: literary education, literarische Bildung, human values, literary curricula

Formimi i përgjithshëm letrar dhe vlerat humane të tij

Ky artikull është ndërtuar duke u mbështetur në përfundime të nxjerra nga

një përvojë e gjatë vetjake gjatë procesit të mësimdhënies së letërsisë në nivele të ndryshme të shkollimit. Disa opinione pragmatike morën formën e vëzhgimeve më të thelluara dhe ne u përpoqëm t'i rendisim më shumë në formën e një filozofie të re në mësimdhënien e letërsisë, sesa si një studim i mbështetur në statistika të mirëfillta. Zgjerimi i dijes letrare, si një pjesë e lidhur ngushtë edhe me dijen gjuhësore, është pjesë e rëndësishme e formimit të njeriut dhe qytetarit të Europës. Dija letrare sipas mendimit tonë është pjesa e nevojshme dhe e munguar e çdo individi i cili është duke u përshtatur për t'u shndërruar në qytetarin e denjë të Europës. Që prej traditave të Humanizmit dhe Rilindjes Europiane formimi paralel i individit si shkencëtar dhe humanist në të njëjtën kohë nuk ka qenë kontradiktor. Sot individi, qoftë qytetari i Europës apo qytetari i Shqipërisë kanë nevojë për të zhvilluar nocionin e humanes që duhet të jetë pjesë e sistemit të edukimit dhe në pjesën më të madhe duhet të merret përmes edukimit letrar. Kjo ide e jona ka përkruar me rekomandime të Europës sipas të cilave edukimi letrar duhet të jenë pjesë përbërëse e kurrikulës "në të gjitha nivelet e sistemit të edukimit". Edukimi letrar, dija letrare dhe humaniste duhet të jetë pjesë përbërëse e formimit të çdo qytetari të Europës, që nga studiuesi i shkencave deri tek individi i thjeshtë.

Formimi letrar i nxënësit është parë si një pjesë e rëndësishme e formimit të përgjithshëm të nxënësit në arsimin parauniversitar sepse ai ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në formimin human të qenies njerëzore, por edhe në formimin plural të qenies njerëzore; ndikon në krijimin e një karakteri njerëzor të hapur mendërisht dhe të thellë në gjykim, një karakteri të pavarur psikologjikisht; një karakteri i cili është i prirur të krijojë një hierarki të drejtë të vlerave humane dhe t'i përdorë ato në kontekste të vështira duke zgjidhur drejt situatat e komplikuar. Në këto rrethana mësimdhënia e letërsisë merr vlera të veçanta sepse ka të bëjë me formimin e qenies humane në përgjithësi dhe jo vetëm me formimin e atyre pak kërkuesve në fushën e kërkimit letrar dhe shkencës letrare në përgjithësi.

Jemi mësuar ta shohim formimin letrar të nxënësit si një pjesë të formimit të tij gjuhësor, mësimdhënien e letërsinë si pjesë e mësimdhënies së gjuhës amtare ose si pjesë e mësimdhënies së një gjuhe të dytë, por duhet bërë një dallim i cili ka të bëjë me vetë karakterin artistiko – estetik të letërsisë; ndërsa mësimdhënia e gjuhës ka të bëjë me një domosdoshmëri të lidhur me shkrimin në mënyrë të saktë të çdo lloj procesi të lidhur me aktivitetin e përditshëm njerëzor, deri tek shkrimi i saktë i punimeve shkencore në fusha të ndryshme (matematikë, fizikë, ekonomi, e të tjera); mësimdhënia e letërsisë synon një formim artistiko – estetik të qenies dhe si i tillë është parë realisht si diçka që mund të shmanget. Ne jemi të dijshtëm që

shumë njerëz (shpeshherë edhe me formim të plotësuar kërkimor dhe shkencor) e shmangin edukimin letrar, duke e parë ose si një plotësues të dorës së dytë të qenies, ose si një plotësues i tipit alternativ. Shprehje të tilla si: “nuk kam kohë të lexoj”, “nuk më pëlqen letërsia apo arti”, “duhet të realizoj këtë plan shkencor” e të tjera, e ilustrjnë qartë këtë fakt. Ndërkohë formimi gjuhësor mund të jetë pothuajse i plotë apo i realizuar dhe i shërben individit në realizimin e projektit të tij. Dhe në fakt edhe mund të vazhdohet pa një formim të qenësishëm letrar apo artistik në udhën e nisur. Gabimi qëndron që ky aktivitet artistiko – estetik është parë, siç e theksuam, si një plotësues i dorës së dytë në formimin e qenies dhe karakterit njerëzor dhe harrohet pothuajse krejtësisht ndërtimi i tipareve humanizuese që jep ky formim letrar; ndërtimi i shtresave humanizuese brenda qenies, që nuk janë të dukshme, por shtrihen në tabanin mbështetës të ngrehinës, njëlloj siç kemi themelet e një ndërtese nën tokë, ndërsa muret mund t’i shohim. Është ky karakter humanizues që është pjesa e padukshme e formimit artistiko – estetik të qenies dhe që përbën forcën humanizuese që ndodhet në gjenetikën e formimit artistiko – letrar. Secili prej nxënësve, kërkuesve, dijetarëve e gjithë njerëzve të cilitdo niveli arsimor dhe dijeje, që shmang formimin letrar është më i ekspozuar ndaj dehumanizimit të vetvetes dhe e ka vënë natyrën e vet humane në një pozicion delikat dhe lehtësisht të dëmtueshëm. Kjo mund të jetë një arsye mjaft e fuqishme që këtë lloj edukimi ta shohim si një pjesë e patjetërsueshme e sistemit edukativ dhe mësimdhënia e letërsisë të jetë po aq e vlerësuar, sa çdo lloj dijeje shkencore sado e përparuar që të jetë ajo.

Thotë Bertrand Russell: “Nëse shkenca dhe organizimi kanë pasur sukses në plotësimin e kënaqësive të trupit dhe në shmangien e mizorive dhe luftës, kërkimi i dijes dhe i bukurisë do të mbetej për të ushtruar dashurinë tonë për krijimin e gjithëfuqishëm.... Gjithë arti i madh dhe shkenca e madhe buron prej dëshirës pasionante për të materializuar atë që në fillim ishte një fanitje josubstanciale, një bukuri tërheqëse që josh njerëzit larg prej së parrezikshmes dhe i tërheq të shkujdesur drejt një mundimi lavdiplotë.” (Russell, Bertrand. (1947), faqe 24).

Russell ka artikulluar diçka që zbulon lidhjen e fshehtë dy formave kërkimore sfidante që njeriu përdor për të ngritur veten në majat e lavdisë, ka zbuluar lidhjen e fshehtë midis artit dhe shkencës. Njëkohësisht ka artikulluar qëndrimin bazik humanist të artit dhe shkencës duke na lënë të kuptojmë që humanizmi është themeli i artit dhe shkencës së vërtetë. Nëse ky humanizëm bazal është i pranishëm në shkencën e lartë, nuk do të thotë që ka qenë gjithmonë i pranishëm ose që do të jetë gjithmonë i pranishëm. Kemi shumë raste kur synimi shkencor është larguar

fare nga përmbajtja substanciale humaniste që duhet të ekzistojë në shkencë. Substanca humaniste duhet edukuar në ata shkencëtarë të rinj që synojnë të ngjiten në majat e kësaj shkence. Duke ndërtuar një konstante humane në secilën prej këtyre dy formave të kërkimit të "majave të lavdisë", artit (letërsisë në rastin tonë) dhe shkencës, qenia njerëzore do të ndjekë rrugë më të sigurt në ndërtimin e së ardhmes njerëzore.

Në një masë të madhe njeriu i artit, i letërsisë dhe formave të tjera të studimit njerëzor është i ekspozuar ndaj kësaj presioni të substancës humane që ndodhet kudo në letërsinë e madhe, njeriu shkencor i ditëve të sotme ka filluar ta humbasë presionin e kësaj substance humane në qenien e tij, për shkak të dëshirës për "izolim shkencor". Në epokë të ndryshme disa personazhe të jashtëzakonshëm që i përkasin botës shkencore ose botës letrare ku presioni i substancës humane ka vepruar rezultati nuk ka qenë veçse një gjeni i artit apo gjeni i shkencës. Le të përmendim rastet e njohura të J. W. Goethe-s letrar dhe shkencëtar, ose të Galileo Galilei-t shkencëtar dhe humanist, që mund të shërbejnë si shembuj për gjithë botën letrare dhe shkencore të së ardhmes. Mund të shihet më gjerë për këtë formim atistik – estetik libri mbresëlënës i Panofsky-t i titulluar *Galileo si Kritik i Arteve*, ku midis të tjerash argumentohet edhe formimi i tij themeltar si humanist dhe artist. (Panofsky, Erwin. (1954), faqe 4 – 11.) Por këta shembuj nuk janë të vetmit, ata mund t'i sjellin ndërmend secilit prej nesh një listë të gjatë ku "dija humane" takohet me "dijen shkencore", por më e rëndësishmja është ta shohim, mbase njërin si përbërëse të tjetrës, të parën si përbërëse të së dytës, në formimin e cilitdo shkencëtar të ri.

Letërsia dhe koncepti i "Formimit letrar"

Koncepti i "Formimit Letrar" vjen nga gjermanishtja dhe është përdorur shpeshherë kështu në literaturën anglishtfolëse. Është pra i njohur si "literarische Bildung" dhe ka mbetur sipas Irene Pieper një koncept themelor në Europë. Pieper shpreh: "'Bildung' nënkupton zhvillimin dhe nxjerrjen e potencialit të plotë të një qenie njerëzore, bazuar në natyrën e saj, por duke u stimuluar dhe duke u strukturuar me anë të edukimit. Ky koncept dinamik qarkon produktin apo gjendjen relative të arritur nga një qenie humane dhe po aq procesin e realizimit të edukimit / e realizimit të vetvetes. Gjatë këtij procesi kapacitetet mentale, kulturore dhe praktike dhe po ashtu, kompetencat personale dhe sociale janë zhvilluar dhe zgjeruar vazhdimisht në një mënyrë holistike." (Pieper, Irene. (2006), faqe 5).

Gjithmonë sipas Pieper koncepti i "Formimit letrar" i rëndësishëm në fushën e edukimit të letërsisë u zgjerua në vitet 70-të kur zhvillime në shoqëri, në shkenca

dhe në arte çuan në ndryshime thelbësore në konceptet gjuhës, të letërsisë dhe po ashtu të të mësuarit. Rrjedhoja të ndryshimit të këtyre koncepteve të sipërpërfolura ishin ndryshimet në kurrikulat e gjuhës dhe letërsisë duke përfshirë në to edhe tekste pragmatike apo tekste nga media të tjera alternative duke iu larguar teksteve detyrues të kushtëzuara prej kanoneve letrare. Qëllimi për të inkurajuar studentët për të lexuar si dhe për të parë përvojën e përballjes me letërsinë si një përvojë që pasuron personalisht individin. “Formimi letrar” është për ne një element i domosdoshëm do të na lidhën me atë që argumentuam më sipër si një “presion i substancës humane” mbi individin apo studentin qoftë ai një studiues i shkencave humane apo i shkencave ekzakte, sepse në një kuptim është më i rëndësishëm ndërtimi i thelbit human të qenies shkencore, sesa vetë zbulimi shkencor apo arritja shkencore që qenia realizon.

Letërsia si një lëndë që mësohet dhe gjykohet mund të shihet në dy mënyra tanimë: e para, si një lëndë që ka nevojë për njohjen e analizën e elementëve formalë dhe materialë që marrin pjesë në analizën e veprës letrare. Gjithë elementët e tjerë klasifikimet e saj në zhanre dhe njohjet e traditave letrare që janë kthyer pjesë e patjetërsueshme e studimit të letërsisë prej profesionistëve të letërsisë do të ishin pjesa e panevojshme për studimin letrar për një student të shkencave ekzakte. Lidhur me këto argumente disa mendime do të lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë me çështjet e mëposhtme. Ndërtimi i një kurrikule evropiane dhe disa mendime me shtrirjen e lëndës së letërsisë në një nivel më të gjerë.

Disa pyetje në lidhje me hartimin i teksteve dhe ndërtimi i një kurrikule evropiane

A kemi një mekanizëm të duhur për përzgjedhjen e teksteve letrare në ndërtimin e kurrikulës në lëndën e letërsisë? Duhet të ndryshojnë këto tekste apo janë të dominuara nga kanoni letrar nacional? A kemi një raport të saktë në librat e letërsisë midis teksteve që përfaqësojnë letërsinë botërore, letërsinë evropiane dhe letërsinë nacionale? A është letërsia nacionale e denjë të qëndrojë përballë letërsisë evropiane qoftë në realizimin tematik, qoftë në realizimin formal? A është letërsia e traditës aq domethënëse dhe shprehëse sa të mos tingëllojë arkaike dhe naive përballë letërsisë evropiane dhe asaj botërore? Cili është raporti *letërsi nacionale versus letërsi evropiane* në disa letërsi të tjera (për shembull në letërsinë gjermane, franceze, italiane, spanjolle, ruse) në tekstet e tyre? Një studim formal i këtij tipi do të kishte një rëndësi të madhe për të vendosur raportet e letërsisë.

Këto janë një seri pyetjesh dhe natyrisht ka dhe pyetje të tjera që derivojnë

prej këtyre që duan një përgjigje të shpejtë, mbështetur sigurisht në studime dhe interpretime serioze për të përgatitur tekste të letërsisë të cilat duhet të kenë dinjitetin e duhur, për të qëndruar krahas teksteve të tjera të vendeve të vendeve të Bashkimit Europian. Tekstet e kanonit nacional duhet që njëkohësisht të përfaqësojnë vlera të cilat i përqasen vlerave të BE, por në librat e letërsisë duhet të futen tekste të cilat sjellin vlerat e BE dhe pasurojnë mendimin nacional dhe e rikrijojnë atë si një mendim mendje hapur ndaj vlerave të BE. Jam i mendimit që nëse e konsiderojmë lëndën e letërsisë si një objekt të gjerë diskutimi ku faktor dominant të jenë edhe mësimdhënësit e letërsisë nga nivele të ndryshme të arsimit shqiptar, problemet, zgjidhja e tyre dhe rezultatet do të jenë shumë më tepër realiste.

Mendime për zgjerimin e konceptit të edukimit letrar

Në një trajtim mbi vlerat e edukimit letrar Irene Pieper shprehet: "Çështja e edukimit letrar ka qenë drejtuar në veçanti nga dy rekomandime të reja të Këshillit të Europës: Është theksuar aty që dija mbi gjuhën përfshin dijen mbi veprat madhore të letërsisë dhe që edukimi letrar duhet të jenë pjesë përbërëse e kurrikulës "në të gjitha nivelet e sistemit të edukimit" (Rekomandimi 1833, Asambleja Parlamentare e Këshillit të Europës, 2008). Një hap përtej koncepteve nacionale të edukimit letrar është synuar në favor të një "qasje tërthore ndaj trashëgimisë Europiane, duke nënvizuar lidhjen e përbashkët të respektit për diversitetin kulturor" dhe si një kontribut për edukimin në qytetarinë evropiane." (Pieper, Irene. (2011), faqe 8).

Ky sugjerim i Këshillit të Europës përkon me një mendim të formuar nga një përvojë e gjatë në mësimdhënien e letërsisë tek autori i këtyre radhëve, mbi shtrirjen e dijes letrare në të gjitha nivelet e sistemeve të edukimit. Pyetje të shumta duhet të ngrihen dhe të zgjidhen gjatë këtij procesi (procesit të shtrirjes së edukimit letrar në të gjitha nivelet), por një gjë besojmë shumë e rëndësishme është studimi i raportit midis *dije mbi letërsinë* versus *praktikë liberale diskursive* mbi tekstin letrar; sigurisht me një nocion të zgjeruar dhe të plotë të tekstit letrar.

Studenti i shkencave ose nxënësi me përparësi shkencat natyrore nuk duhet të studiojë më pak orë letërsie se studenti apo nxënësi i shkencave humane. Ai, sipas mendimit tonë, duhet të studiojë të njëjtën sasi orësh mësimore, por qasja ndaj teksteve duhet të jetë me një përparësi ndaj asaj që e quajtmë *praktikë liberale diskursive*, sesa një qasje me përparësi dijen e kodifikuar letrare. Ky mund të jetë "sekreti" që ta bëjë letërsinë një vlerë që i përket gjithsecilit dhe jo një vlerë me të cilën merren vetëm studiuesit e humaniteteve kryesisht. Formimi i njeriut që është qytetar i Europës do të jetë një çështje e cila është e vendosur në një fundament më të sigurt.

Bibliografia

Panofsky, Erwin. (1954), *Galileo as Critic of the Arts*, Springer-Science + Bussines Media, B. V.

Pieper, Irene. (2006), *The Teaching of Literature*, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.

Pieper, Irene. (2011), *Items for a Description of a Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Learning / Teaching Literature (End of compulsory Education), An Approach with Reference Points*, Language Policy Division, Strasbourg, www.coe.int/lang.

Russell, Bertrand. (1947), "The University", në *Selections from Bertrand Russell*, Macmillan & Co. Limited, Bombay, Calcutta, Madras, London, faqe 24.

LUDICS ME VASSILIKI RAPTIN – MBI PËRKTHIMIN E VËLLIMIT POETIK “TRANSITORIUM” NË GJUHËN SHQIPE

Maklena Nika

Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

This thesis will address the concept of “sound poetry” used in the poems of Greek writer Vassiliki Rapti’s volume of poems “Transitorium.” Some of the poems in the volume “Transitorium” were written originally in English and some in Greek, and their translation into Albanian resulted in a real challenge because of the inherent difficulties of rendering wordplays, assonances, etc. in the same poetic style or sound. Special attention was also paid in this thesis to the translation technique of poetry, even more so to an almost surreal poem by poet Vassiliki Rapti. How was the “ludic” element conveyed in the Albanian language? Can we say that translating poetry is the real challenge of a literary translator?

Kywords: sound poetry, translation of poetry, ludics, translation challenges

Hyrje

Rastësia objektive më njohu me Vassiliki Raptin në një mënyrë krejt të pazakontë. Nuk ishte bulevard operash apo teatrosh parizianë, por thjesht një “happenings” i ditëve të sotme moderne, me ngjyrimet rastësore komunikuese. “Transitorium” i Vassiliki Raptit, pedagoge e Letërsisë Moderne Greke në Departamentin e Studimeve Klasike në Universitetin e Harvardit që prej 2008, është përkthyer në gjuhën shqipe nga Maklena Nika, Botimet Aleph, 2018. Është një përmbledhje me poezi e botuar për herë të parë në gjuhën greke dhe angleze, përkthimi i të cilave është bërë në bashkëpunim me studentët e saj¹.

¹ VASSILIKI RAPTİ (2015), *Transitorium*, Somerset Hall Press, Boston, SHBA

Përkthimi i saj në gjuhën shqipe ishte një sfidë e vërtetë, pa frikën e përkthyesit të ngërthyer në rregulla, por me drojën e riprodhimit të imazhit identik surrealist që poezia e saj ofron. U ndjeva si e kryqëzuar përballë rolit tragjik të përkthyesit sepse sfida ishte magjia fonetike që ajo krijon me lojërat e fjalëve dhe vetë muzika e brendshme, herë funebër e herë plot ngjyime romantike vagneriane, që vështirësojnë përkthimin e poezive në gjuhën shqipe.

Sikurse shprehet edhe Besnik Mustafaj në parathënien e librit “Vatrat nguruese të dritës së Vassiliki Raptit” {....poetja ka zgjedhur të na pasqyrojë një jetë të ndërmjetme, të përkohshme, pa rrënjë, e cila sigurisht që ka ankthet e veta të mëdha, dilemat e veta ekzistenciale, dëshpërimin e vet pse dashuria nuk mund të ketë vazhdim pikërisht sepse është një jetë e përkohshme, pa aftësinë për të ngjizur brenda vetes iluzionin e përjetësisë, qoftë ky iluzion edhe si vdekje. Kjo do të ishte qasja paraprake e lexuesit, përgatitja e tij e natyrshme mendore për të hyrë në këtë transitorium. Madje, duket sikur edhe vetë poetja ka ndonjëherë ngasjen ta shtyjë përfytyrimin e lexuesit në këtë drejtim...}². Ndërsa Vrasidas Karalis, profesor në Universitetin Sidney, Australi shprehet se poezitë e Vassiliki Raptit janë të ngjeshura, precize, të matura, plot polivalencë semantike, hartojnë një realiteti të ri emocional për lexuesin e tyre, duke gërshetuar gjendje emocionale, atmosfera dhe ndjeshmëri. Lexuesi depërton në një univers emocionesh paradoksalë, të cilat prezantojnë një realitet të qenies njerëzore pa sigurinë e historisë apo iluzionet e besimit. Këto janë poezi të ndjeshmërisë ekstreme, në kufijtë eskترمë të gjuhës dhe të heshtjes, ku brenga dhe euforia bashkëzistojnë dhe forcojnë njëra-tjetrën³.

Në këtë këndvështrim, shumë nga poezitë e Vassiliki Raptit mund të inkuadrohen në kategorinë e “sound poetry”, si një poezi revolucionare jo semantike, me tipare akustike, një poezi rrënjët e së cilës datojnë që në poezinë tradicionale gojore, por që fitoi trajtë më të konsoliduar që prej viteve 1875 (Lewis Carrol, “Liza në botën e çudirave”) ⁴ dhe u zhvillua në vitet 1930 në veprat e futuristëve rusë Khlebnikov dhe Kruchenykh, me aktivitetet intermedia të Kandinsky, poezitë zhurmuese të dadaistëve (Ball, Schwitters, Arp, Hausmann, Tzara) dhe “fjalët in liberta” të futuristit italian Marinetti. Në letërsinë perëndimore u krijua një traditë e “sound poetry”, me strukturë magjike, me akrobacira leksike, me përdorimin e rimës këlthitëse si një element i fortë kompozicional, por mbi të gjitha me shfrytëzimin e fonemave të njëjta brenda vargut, për t’i dhënë poezisë një tingëllim të veçantë. Që prej viteve 1950, këto poezi u kategorizuan si “audiopoezi”, sipas Henri Chopin

2 VASSILIKI RAPTI (2018), *Transitorium*, Botimet Aleph, Tiranë, f. 14

3 VASSILIKI RAPTI (2018), *Transitorium*, Botimet Aleph, Tiranë, f. 67

4 STEVE MACCAFFERY (1978), *Sound Poetry, a catalogue*, Underwiche Editions, Toronto, Kanada, f.6

(1922), i cili i konsideronte si mësymje teknologjike mbi botën. "Sound poetry" është një formë artistike si vetë poezia e cila lidh poezinë me muzikën, konsiderohet si përdorimi i gjuhës së shkruar dhe tingujve fonetikë.

Përkthimi i poezive në gjuhën shqipe ishte një lojë sfiduese në kategorinë e "ludics", domethënë të luaje brenda arkitekturës së vargut, i cili ishte herë narrativ, herë satirik, herë argëtues. I gjithë procesi i përkthimit ishte një aktivitet loje në mediumin përkthimor. Mendja e përkthyesit, duhet pikë së pari, në përkthimin e poezisë surrealiste, të perceptojë dhe të interpretojë imazhin e fortë që përbën themelin e poezisë⁵. Sipas Voltaire, është e vështirë të përkthesh poezinë, ashtu sikurse është e vështirë të përkthesh muzikën. Apo sipas Nataly Kelly, përkthimi i poezisë është si të luash një sonatë për piano mbi një trombonë. Përkthimi i poezisë është trajtuar gjithmonë si thujasë i barasvlershëm me shkrimin krijues, ku rëndësinë më të madhe e zë fjala dhe konotacioni i saj. Çfarë është poezia surrealiste? Një poezi ku mbizotëron e pandërgjegjshmja, ëndrra, asosacionet e lira, collage, e mrekullueshmja, psikoanaliza, loja e fjalëve, sipas André Breton⁶. Ajo ç'ka më pëlqen në veçanti kur lexoj apo përkthej tekste surrealiste është shumëllojshmëria e asosacioneve verbale dhe elementëve joverbalë që të ftojnë të shohësh më thellë në shtresat e tyre kuptimore. Praktikant *ludics*, praktika e *collage* që rrjedh nga shkrimi automat dhe asosacionet e lira, zhvendosjet e shumta të frazave apo objekteve të ofron një qasje eksperimentale të përkthimit të veprave surrealistike.

Gjatë përkthimit i është dhënë vëmendje e veçantë jo vetëm aspekteve semantike të fjalëve, por edhe marrjes në konsideratë, më shumë se sa e zakonshmja e rendit të tyre të veçantë sintaksor dhe e natyrës tipografike. Kjo autore është e etur për të këqyrur të gjitha llojet e traditave, dhe për rrjedhojë, ekzistojnë shumë aluzione mitologjike apo kinematografike, lojëra të sofistikuar fjalësh, eksperimente vizuale në çdo faqe dhe manipulacione sugjестive fonemike.

Vargje të shkurtër, ritme sinkope dhe ekolali, të gjitha këto bashkëpunojnë me njëra-tjetrën për të krijuar një univers fonetik oshëtimash që e zhvendosin lexuesin drejt plotësisë absolute parajsore të gjuhës. Poezitë e kësaj përmbledhjeje janë eksperimente me potencialin e vërtetë të poezisë: ato ripërqëndrojnë ekzistencën humane rreth aftësisë së gjuhës, për të ruajtur fenomene të tilla si kujtesa.

Le të shohim përkthimin në gjuhën shqipe të poezisë "Gur Letër Gërshërë", në tre variantet gjuhësore të mëposhtme:

Grequisht	Anglisht	Shqip
-----------	----------	-------

5 (1998) *Surrealist collage in text and image*. Cambridge: Cambridge University Press. [Cambridge Studies in French, f. 56.

6 ANDRÉ BRETON (1924), *Manifeste de Surrealisme*, Paris N.R.F., Ideas, f.35

Τυλίγω την πέτρα με το χαρτί και κερδίζω Ψαλιδίζω το χαρτί και ψελλίζω “κερδίζω” Πετροβολώ το ψαλίδι και το συντρίβω Ποιος χάνει ποιος κερδίζει	I wrap the rock with the paper and I win I cut the paper with the scissors and I whisper “I win!” I crush the scissors with stone. Who wins and who loses.	Mbështjell gurin me letër dhe fitoj Pres me gërshërë letrën dhe belbëzoj “po triumfoj”! Gjuaj me gurë gërshërën dhe e thërrmoj Kush humb e kush fiton.
---	---	--

Poetja nuk mund t’i rezistojë një aliteracioni apo loje me homonimet, ndërsa rezultati është shpeshherë i këndshëm dhe i mrekullueshëm. Ndjenjat e forta, si sensualiteti, zija apo erosi ofrohen në trajta ablative, me një gjuhë konvencionale-simbolike, të fshehtë, thua se po lexon vetë dhimbjen në hieroglifë. Vassiliki Rapti i përdor fjalët në një mënyrë krejt origjinale, ato janë fragmentare, krijojnë ideograma, kanë një harmoni ndërmjet tyre, bashkëtingëllim, një rezonancë, që të gjitha bashkë duken sikur krijojnë orakuj⁷. Në të vërtetë, bëhet fjalë për një përmbledhje poetike shumë të vogël, siç shprehet edhe vetë poetja, fjali të shkurtra, të thjeshta, jo pompoze, jo të rëndësishme në dukje, diskrete, të pastra, të qëllimshme.

Një përmbledhje e lehtë, që nuk peshon shumë, si dielli që ngre lart balonën. Dhe dalëngadalë, lexuesi kupton mashtrimin e tmerrshën, sepse prek dhimbjen, kanibalizmin e erosit, fytyrën e neveritshme të vdekjes. Poezitë e saj duken si organizma të gjallë, vazhdimisht rrjedhin dhe krijojnë trajta të reja, me një kaleidoskop tingëllor.

Le të shohim përkthimin në gjuhën shqipe të poezisë “Gur”, në tre variantet gjuhësore të mëposhtme, ku vëmë re se në gjuhën greke tri fjalët e përdorura rimojnë në të njëjtin tingull “ies”, fenomen i cili nuk mund të ruhet në gjuhën angleze, por në të cilin vërejmë përdorimin e fonemës “n” dhe në gjuhën shqipe është sërish i vështirë rimimi i fjalëve në fund, por është zgjedhur përdorimi i dy fjalëve të fundit që fillojnë me të njëjtën bashtingëllore “k”:

Greqisht	Anglisht	Shqip
Πετροβολιές	Stoning	Gjuajtje me gurë
Θηλειές	Nooses	Kurthe
Στροφιλιές	Turning points	Kthesa

7 VASSILIKI RAPTI (2018), *Transitorium*, Botimet Aleph, Tiranë, f. 70

Dhe të poezisë "Fatale" si më poshtë, ku vërejmë se në variantin greqisht të trija fjalët fillojnë me gërmën "m", fenomen i cili është i pamundur të ruhet në gjuhën angleze dhe në atë shqipe (vetëm në dy fjalët e para, respektivisht është ruajtur gërma "m" në anglisht dhe përsëritet dy herë gërma "i" në shqip):

Greqisht	Anglisht	Shqip
Μουγκή	My	Fati
Μου	Mute	Im
Μοίρα	Destiny	I heshtur

Ndërsa në poezinë "Për portokallet", vihet re se në gjuhën greke janë përdorur fjalë lakonike, të cilat janë ruajtur në gjuhën shqipe, por jo në variantin anglisht, si edhe përdorimi i rimës në gjuhën greke dhe përpjekja e ruajtjes së saj në gjuhën shqipe:

Greqisht	Anglisht	Shqip
Πορτοκαλιά	That light	Hënë
Ρόδινη	Orange	E Portokalltë
Ολόγιομη	Was the moon's	E trëndafiltë
Σελήνη	Around the orange trees	E lëngshme.
Τρεμάμενη	Radiant	
Ηλιοκαμμένη	Danced	Nën dridhje
Νεύει	Southward	Përcëlluar nga dielli
	Vertical	Bën me shenjë
	Orange reddish brownish	
	Windy circles	

Ndërsa në poezinë "Brenda mendjes" si më poshtë, mund të vërejmë se aspekti skematik i poezisë në variantin greqisht dhe shqip është ruajtur, ndërsa në gjuhën angleze nuk janë përdorur fjalët lakonike përkatëse. Gjithashtu, vërejmë përdorimin e disa fjalëve që fillojnë me gërmën "o" në greqisht, dhe të cilat rimojnë me njëra-tjetrën, ndërsa në përkthimin e tyre në gjuhën shqipe ka qënë krejtësisht i pamundur përkthimi me të njëjtën fonemë, por është ruajtur rima e përdorur, aq sa ka qënë e mundur:

Greqisht	Anglisht	Shqip
----------	----------	-------

Προσοχή στα σημάδια Πίσω μπρος του χάρτη Του νου σου	Mind the Marks Backwards Forwards	Kujdes me shenjat Para e mbrapa hartës Së mendjes tënde.
Ανακαλούν Δρόμους Τρόμους Όρμους Όλμους Όρκους Ορμές Οσμές	Retrieving Roads Roars Rides Riddles Orange reddish brownish Windy circles	Revokojnë Rrugë Tmerre Porte Obusë Betime Vrulle Erëmime

Lakonike, e prerë, e saktë dhe e qartë në mendim apo provokim, moderne dhe e lashtë njëkohësisht, tragjike dhe e dhimbshme deri në kufijtë ekstremë të ndjenjës, e ndjeshme për ngjarje të jetës dhe e pamëshirshme për të pranuar fundin e tyre, e ëmbël dhe e hidhët në për zgjedhje imazhesh dhe ndjesish, Vassiliki Rapti na ofron botën e magjishme të “Transitorium” për të zbuluar dalëngadalë kiminë e trupave dhe të shpirtërave, për t’u ndjerë sa afër dhe larg me të, për të parë trillet e ditës dhe të natës së saj poetike, për të shijuar disi ndryshe, me një erëhim portokalli apo trumze, Sapfonë, Nikos Eggonopoulos, Jorgos Seferisin, për të perceptuar lirinë e shkrimit dhe përjetësinë e magjisë së artit, për të ironizuar jetën tonë mediokre, pa i dhënë shumë rëndësi dhe thjesht duke mërmëritur “E çfarë pastaj...?”, fatalisht për të prerë me gërshërë fatin tonë të mjerë nga e përditshmja, dhe pse jo, për të gjuajtur me gurë diellin që përcëllon trupat tanë, por edhe shpirtërat tanë, kur shndrit aq fort nga lart.

Si përfundim, fleksibiliteti që ofron “Transitorium” kundërpropozon hapjen dialektike, kolektivitetin dhe bashkëekzistencën shoqërore. Përkthimi i poezive në gjuhën angleze dhe anasjelltas, në gjuhën greke, dhe përkthimi i tyre në gjuhën shqipe me ndihmën e varianteve në greqisht dhe në anglisht, vërteton faktin se poezia dhe rikrijimi i saj kthehen në një hapësirë të vërtetë dialogu.

Bibliografia

VASSILIKI RAPTI (2015), *Transitorium*, Somerset Hall Press, Boston, SHBA

VASSILIKI RAPTI (2018), *Transitorium*, Botimet Aleph, Tiranë

STEVE MACCAFFERY (1978), *Sound Poetry, a catalogue*, Underwiche Editions, Toronto, Kanada

(1998) *Surrealist collage in text and image*. Cambridge: Cambridge University Press. [Cambridge Studies in French

ANDRE BRETON (1924), *Manifeste de Surrealisme*, Paris N.R.F., Idees

KARAKTERIZIMI I BENJY-T DHE NDËRTIMI I MONOLOGUT TË BRENDSHËM TEK “THE SOUND AND THE FURY” NGA WILLIAM FAULKNER

LEDIA KAZAZI

Universiteti i Elbasanit
“Aleksandër Xhuvani”

Abstract

Benjy Compson from ‘*The sound and the fury*’ by William Faulkner remains one of the most memorable characters in modern American Literature. Recognized in the novel as “an idiot”, Benjy seems to showcase mental disorders and some critics also suggest that he might be the subject of autism – spectrum disorders. Through the analysis of the construction of the interior monologue in the first chapter of the novel, the present paper aims to shed light on the tools that Faulkner uses to characterize Benjy. More concretely it will draw on the concept of mind style which is able to identify any linguistic representation of an individual mental self. The inappropriate usage of cohesive devices in Benjy’s narrative results in oversimplified language in terms of syntactic and lexical properties and pragmatic failure which prove to be unusual considering his age. Thus, a distinctive mind style is projected in the characterization of a protagonist who struggles to communicate and socialize and reminds the reader of how fragile the human mind is.

Key words: mind style, pragmatic failure, interior monologue, Benjy, autistic texts

Hyrje

Ekzistojnë disa qasje ndaj analizës letrare të personazheve: qasja humaniste, e cila i trajton personazhet si njerëz realë dhe qasja analitiko – strukturore, e cila e shpërbën personazhin në elemente që mund të rigrupohen sipas cilësive.¹ Qasjet poststrukturaliste dhe postmoderne kanë vënë në pikëpyetje dhe madje shpesh edhe e kanë refuzuar veçorinë unifikuese të personazhit në text edhe pse në studimin e saj

¹ BOCKTING I. (1995), *Character and personality in the novel of William Faulkner: A study in psychostylistics*, University Press of America, New York

për persoanzhin postmodern, Fokkema sugjeron që ky i fundit përfaqëson shumë më shumë se thjeshtë një shenjë gjuhësore.²

Kritikët që kanë trajtuar personazhet e Faulknerit i përkasin grupit të humanistëve, të cilët e konsiderojnë "ekzistencën" e personazhit si të mirëqenë.³ Lexuesit e Faulknerit po ashtu bien dakort që personazhet janë elementët më përfaqësues të veprës së autorit, sidomos ato personazhe që shëtisin nga njëri roman e tregim në tjetrin duke "jetuar" kësisoj ndërmjet veprave të ndryshme. Siç ka pohuar edhe vete Faulkner: 'kur përfundon një roman nuk përfundon domosdoshmërisht një personazh. Herët apo vonë unë do t'i rikthehem dhe do të shkruaj për të'.⁴ Autori e ka theksuar shpesh 'vërtetësinë' e personazheve të tij, duke i quajtur 'njerëz prej mishi e gjaku', por nga ana tjetër, ka theksuar po ashtu edhe mjeshtërinë e autorit në portretizimin e personazhit duke theksuar kështu artificialitetin e këtij të fundit. Punimi në fjalë do të përqëdrohet pikërisht nëqështje të bashkëjetesës së këtyre dy poleve – jetës dhe shenjës gjuhësore.

Teoria e mendjes

Teoria e mendjes është një qasje kritike analitike e cila pretendon se gjuha, përveçse komunikon një mesazh, është në gjendje të krijojë një kontekst në të cilin ndodh mesazhi: këndvështrimin e folësit ose ideologjinë e tij e cila në vetvete ndikohet nga konteksti në të cilin ndodh komunikimi. Halliday dallon mes 'funksionit ideal' të gjuhës si diçka e ndryshme nga funksioni i saj komunikativ.⁵ Kështu, gjuha luan një rol shumë të rëndësishëm në strukturimin e realitetit. Teoria e mendjes si metodë për analizën e kësaj aftësie të gjuhës u përvijua nga Fowler në veprën e tij 'Linguistics and the Novel, 1977'⁶ e u zhvillua më tej tek 'Linguistic Criticism, 1986'⁷, duke iu referuar 'secilit përfaqësim të ndryshëm të mendjes njerëzore'. Përfaqësimi i ndryshëm i mendjes njerëzore, sipas Foëler përkthehet në 'zgjedhje të qëndrueshme stilistikore' të cilat përfaqësojnë përvoja të caktuara. Teoria e mendjes studion strukturat dhe shprehitë gjuhësore me anë të të cilave konceptualizohet realiteti në një mendje të caktuar. Ky strukturim individual i realitetit është unik edhe pse ndërtohet me elemente që janë të pranishëm në disa

2 FOKKEMA A. (1991), *Postmodern characters: A study of characterization in British and American Postmodern fiction*, Rodopi, Amsterdam

3 BOCKTING I. (1995), *Character and personality in the novel of William Faulkner: A study in psychostylistics*, University Press of America, New York

4 LONGLAY J.L. (1963), *The Tragic Mask: A study on Faulkner's heroes*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill

5 HALLIDAY M.A.K. (1971), *Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's The Inheritors*, tek S. Chatman, *Literary style: A symposium*, Oxford University Press, Oxford

6 FOWLER R. (1977), *Linguistics and the novel*, Methuen, London

7 FOWLER R. (1986), *Linguistic criticism*, Oxford University Press, Oxford

realitete. Bazuar në përkufizimin e Fowler, që Teoria e mendjes është një strukturë me zgjedhje të përsëritura gjuhësore, të cilat sëbashku krijojnë një këndvështrim të caktuar për botën dhe përfaqësojnë shpërfaqjen e njëgjendjeje individuale mendore, identifikohen tre pole mbi të cilat mund të ndërtohet analiza e këtij punimi: zgjedhjet gjuhësore, këndvështrimi dhe përfaqësimi mendor.

The sound and the fury

‘The sound and the fury’ është një roman i përbërë nga katër kapituj, tre prej të cilëve rrëfohen nga Benjy, Quentin dhe Jason Compson, tre vëllezër të një familjeje gjeneralësh dhe juristësh të rënë nga vakti. Ngjarjet zhvillohen në Jug të Shteteve të Bashkuara të Amerikës, vendlindja e autorit. Dy kapitujt e parë kanë tiparet e monologut të brendshëm, duke shpërfaqur proceset mendore të individëve gjatë komunikimit me veten, ndërsa kapitulli i tretë ka tiparet e monologut dramatik, në kuptimin që komunikimi krijohet me një audiencë të jashtme. Tre vëllezërit ndajnë realitetin e tyre të jashtëm çka i bën ato objekte shumë interesante për studimin e Teorisë së mendjes. Për qëllimet e këtij punimi do të ndalemi tek personazhi i Benjyt dhe mënyra se si ai e strukturon realitetin e jashtëm sipas këndvështrimit të tij personal.

Analiza do të bazohet në të gjitha nivelet e gjuhës: fonologjik, morfologjik, leksikologjik, sintaksor dhe pragmatik. Për sa i përket nivelit fonetik, vërehet përdorim i përsëritur e i qëllimshëm i pasaktësive drejtshkimore, shpesh për të përfaqësuar zgjedhjet dialektore të individëve pjesëmarrës, siç është rasti i të folmes Afrikano Amerikane dhe përdorimi i pasaktë i shenjave të pikësimit. Për shembull, le ti referohemi një rasti të përdorimit të pazakontë të pikës në ligjërimin e Benjy-t.

‘Listen at you, now’. Luster said.

‘Come on’. Luster said.

‘Shut up that moaning’. Luster said.

‘Wait a minute’. Luster said.⁸

Kur këto fjali lexohen me ritmin e zakonshëm të një pushimi të indikuar nga pika, vërehet se ka një prishje të transitivitetit normal të foljes. E shkëputur nga pjesa e parë e fjalisë, pjesa ‘Luster said’ kthehet në një fjali më vete e cila përshkruan një veprim, në këtë rast në një veprim fizik. Po kështu, pjesët ‘listen at you, now’; ‘come on’; ‘shut up that moaning’; dhe ‘wait a minute’ duken si të shkëputura nga burimi. Ky devijim gjuhësor, e sidomos prishja e transitivitetit të foljes, është karakteristikë dalluese e të gjithë tekstit të Benjyt. Po ashtu, Benjy nuk rezulton i aftë të vendosë marrëdhënie midis kryefjalës dhe kundrinorit. Për shembull, në frazën ‘he hit and

8 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.3

the other hit',⁹ një folje që normalisht është kalimtare përdoret si jokalimtare. Në këtë rast lexuesi nuk është në gjendje të rrokë kundrinorin, i cili, në këtë fjalimungon. Fjala e saktë në gjuhën angleze do të ishte '*he hit something*' apo '*he hit the ball*' dhe jo vetëm '*he hit*'. E njëjta strategji përdoret edhe në fjalinë '*Luster was hunting in the grass*'.¹⁰ Mosvendosja e kundrinorit reflekton gjendjen mendore të Benjy-t dhe sugjeron që bota e tij konceptuale nuk është e mirëformuar dhe se Benjy nuk është i përqëndruar tek objektet që e rrethojnë por vetëm tek veprimet që ndodhin para syve të tij. Ai e sheh veten si spektator dhe jo si pjesëmarrës i realitetit të tij. Nëse shohim me vëmendje fjalitë e mëposhtme:

*It [the flag] was red, flapping on the pasture. Then there was a bird slanting and tilting on it. Luster threw.*¹¹

*the light came tumbling down the steps on me too . . .*¹²

*The cow stood in the lot, chewing at us.*¹³

Fjalitë përshkruajnë veprime fizike të regjistruara dhe rrëfyera nga Benjy dhe të gjitha përmbajnë nga një folje kalimtare, por që në këto raste janë përdorur si folje të thjeshta veprimi. Madje, në fjalinë e fundit, vërehet edhe një përpjekje e Benjy-t për të perceptuar një akt komunikativ nga kryefjala.

Për të hedhur dritë mbi atë çka tregojnë zgjidhjet e mësipërme gjuhësore për personalitetin e Benjy-t kemi parasysh që zgjedhjet gjuhësore individuale krijojnë një këndvështrim unik për botën. Sigurisht, kjo nuk do të thotë që nuk mund të huazojmë këndvështrimin e dikujt tjetër, aq më tepër që ky është një aspekt shumë i zakonshëm i procesit të socializimit social. Zhvendosja e këndvështrimit, sipas Fillmore, është një fenomen i përditshëm duke qenë se individët mund ta shohin botën përmes syve të të tjerëve njëlloj si përmes syve të tyre.¹⁴

Megjithatë, në rastin e Benjy-t nuk duket se realizohet një zhvendosje e këndvështrimit (nëse i referohemi shembullit nr. 1). Përkundrazi, Benjy vetëm riprodhon tinguj pa u përqëndruar tek kuptimi. Riprodhimi është tërësisht mekanik dhe nuk e ndikon aspak mendimin e riprodhuesit. Përdorimi i ligjëratës së zhdrejtë as nuk e ndërpret dhe as nuk e modifikon aktivitetin mendor të Benjy-t. Atij duket se i mungon aftësia për të kuptuar se çfarë duan, besojnë, shpresojnë, ndjejnë apo mendojnë të tjerët.¹⁵ Kjo lloj aftësie është një parakusht për zhvendosjen e

9 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.3

10 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.3

11 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.4

12 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.27

13 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.40

14 FILLMORE CH. (1971). *Santa Cruz lectures on deixis*, The University of California Press, Berkeley

15 BOCKTING I. (1995), *Character and personality in the novel of William Faulkner: A study in psychostylistics*, University Press of America, New York

këndvështrimit; nëse individit nuk është në dijeni të ekzistencës së këndvështrimeve të ndryshme, ai nuk mund ti marrë në konsideratë ato.¹⁶

Benjy-n e kanë quajtur autik¹⁷ dhe në fakt, mungesa e aftësisë së lartpërmendur është një nga tiparet dalluese të autizmit. Megjithatë, Benjy nuk i ka karakteristikat e tjera të personave të prekur nga autizmi. Ai, sidomos, nuk reflekton refuzim për të komunikuar me të tjerët.¹⁸ Krejt e kundërta, Benjy e vuan mungesën e komunikimit në jetën e tij, çka edhe shkakton një përpjekje të keqkuptuar të tijën për komunikim, siç mund të shihet edhe në fjalitë e mëposhtme:

*I tried to say, but they went on, and I went along the fence, trying to say, and they went faster. Then they were running and I came to the corner of the fence and I couldn't go any further, and I held to the fence, looking after them and trying to say.*¹⁹

*They came on. I opened the gate and they stopped, turning. I was trying to say, and I caught her, trying to say, and she screamed and I was trying to say and trying . . .*²⁰

Si edhe në rastet e anlizuara më sipër, Benjy nuk i bashkangjit një kundrinor foljes 'say'. Tragjedia e tij është që vetë akti i nxjerrjes së tingujve nuk nënkupton një akt komunikimi për të tërë folësit, por Benjy nuk është një gjendje të konceptojë e ti bashkangjisë një objekt veprimit të tij. Ai nuk e sheh komunikimin si një fenomen transitiv dhe për pasoje veprimet e tij krijojnë një kompleksitet kuptimesh për interlokutorët dhe familjet e tyre por nuk arrijnë të komunkojnë një mesazh nga ana e tij, ose më saktë, mesazhi që komunikohet nuk është ai që i përgjigjet nevojave të Benjy-t. Përpjekja e tij për të folur, 'trying to say', keqkuptohet në mënyrë tragjike dhe interpretohet si ngacmim seksual.

I vetmi personazh, që shuan etjen e Benjy-t për komunikim është motra e tij Caddy, e cila shpesh herë i drejtohet me fraza si: 'Did you come to meet Caddy'; 'What are you trying to tell Caddy'.²¹ Pragmatikisht, pyetjet e Caddy-t nuk janë pyetje (nuk përmbillen me pikëpyetje) dhe as Benjy nuk i percepton si të tilla. Caddy kupton që për te vëllain, me rëndësi është akti i të shkëmbyerit të fjalëve më shumë se sa akti i të kuptuarit të njëri tjetrit.

Përfundime

16 FILLMORE CH. (1971). *Santa Cruz lectures on deixis*, The University of California Press, Berkeley

17 MCLAUGHLIN S. (1987). Faulkner's faux pas: Referring to Benjamin Compson as an idiot, *Literature and Psychology*, 33 (2): 34-40

18 KAPLAN H. & SADOCK B. (1988) *Synopsis of Psychiatry: Behavioral sciences, Clinical Psychiatry*, Williams & Wilkins, Baltimore

19 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.57

20 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York, f.60

21 FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York

Sjellja gjuhësore e personazheve të Faulknerit i bën ato subjekte shumë të përshtatshëm për studimin e asaj që Foëler e quan Teoria e mendjes ose shprehja gjuhësore e konceptualizimit individual për botën, përfshirë këtu edhe mënyrën se si individ koncepton veten e tij në raport me të tjerët dhe me realitetin. Rrëfimi i Benjy-t tek 'The sound and the fury' karakterizohet nga struktura tejet të thjeshta sintaksore dhe nga dështimi pragmatic, të cilat janë krejt të pazakonta për një individ të moshës së tij. Benjy është 33 vjeç në roman. Kështu, vërehet projektimi i një gjendjeje të ndryshme e delikate mendore e cila karakterizon një protagonist që vuan të komunikojë e socializohet.

Referenca:

- BOCKTING I. (1995), *Character and personality in the novel of William Faulkner: A study in psychostylistics*, University Press of America, New York
- FAULKNER W. (1987). *The sound and the fury*, Vintage, New York
- FILLMORE CH. (1971). *Santa Cruz lectures on deixis*, The University of California Press, Berkeley
- FOWLER R. (1977), *Linguistics and the novel*, Methuen, London
- FOWLER R. (1986), *Linguistic criticism*, Oxford University Press, Oxford
- HALLIDAY M.A.K. (1971), Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*, tek S. Chatman, *Literary style: A symposium*, Oxford University Press, Oxford
- KAPLAN H. & SADOCK B. (1988) *Synopsis of Psychiatry: Behavioral sciences, Clinical Psychiatry*, Williams & Wilkins, Baltimore
- LONGLAY J.L. (1963), *The Tragic Mask: A study on Faulkner's heroes*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill
- MCLAUGHLIN S. (1987). Faulkner's faux pas: Referring to Benjamin Compson as an idiot, *Literature and Psychology*, 33 (2): 34-40

KEJT SHOPEN, EDIT UORTON DHE SHARLOT PERKINS GILMAN – TRE FIGURA TË RËNDËSISHME TË LETËRSISË AMERIKANE NË FUND TË SHEKULLIT XIX

FLORINDA BORIÇI

Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës

Abstract

The aim of this study is to highlight the importance of three women writers in the late nineteenth century American Literature, specifically Kate Chopin, Edith Wharton and Charlotte Perkins Gilman. Women writers in the 1890s found the short story a suitable form for the new feminist themes of the decade such as the assertion of female sexuality and fantasy, the development of a woman's voice and the critique of male aestheticism. Kate Chopin, Edith Wharton and Charlotte Perkins Gilman were prolific and innovative short-story writers experimenting during the decade and beyond with both subject and technique. While Kate Chopin wrote about female sexuality and desire with a frankness rarely seen before, Charlotte Perkins Gilman and Edith Wharton tried to renew the subject and structure of fiction in order to reflect the wider cultural dislocations of the late nineteenth century.

All three writers felt the constraints of what was considered acceptable by the magazine editors of the late nineteenth century and they tried to find ways and means to work with the strictures while still remaining in control of their own art.

Keywords: women writers, short story writers, late nineteenth century American literature.

Hyrje

Kejt Shopen (1850-1904), Edit Uorton (1862-1937) dhe Sharlot Perkins Gilman (1860-1935) ishin tri shkrimtare të rëndësishme në letërsinë amerikane të fundshekullit të nëntëmbëdhjetë.

Ato ishin shkrimtare inovatore dhe mjaft prodhimtare të tregimit të shkurtër, por kanë shkruar gjithashtu edhe poezi, romane, ese dhe artikuj për revista të ndryshme kombëtare. Edit Uortoni ka shkruar edhe libra udhëtimesh dhe Sharlot Perkins Gilmani ka patur një karrierë të gjatë si sociologe duke shkruar dhe mbajtur leksione jashtë establishtit akademik për një gamë të gjerë audiencash të ndryshme. Por në këtë studim do i referohemi vetëm prozës së tyre të shkurtër. Në një artikull të botuar në revistën "Dhë Tajms Litrëri Suplement" (The Times Literary Supplement) në muajin qershor të vitit 1995, studiuesja Ilein Shoualter mëton se në vitet 1890 'veprat më të mira të dhjetëvjeçarit ishin në prozën e shkurtër e jo në romane. Gratë shkrimtare në vitet 1890 e panë tregimin e shkurtër si një formë të përshtatshme për të shpalosur temat e reja feministe të dekadës si eksplorimi seksualitetit dhe fantazisë femërore, zhvillimi i një zëri femëror si dhe kritika ndaj esteticizmit mashkullor.¹Kjo gjë është me siguri e vërtetë për Kejt Shopenin, Edit Uortonin dhe Sharlot Perkins Gilmanin. Të trija shkrimaret kanë eksperimentuar si me subjektet dhe teknikat në zhanrin e tregimit të shkurtër gjatë dekadës së fundit të shekullit të XIX dhe përtej. Ndërsa Kejt Shopeni shkruante për seksualitetin dhe dëshirën në jetën e burrave dhe grave, me një sinqeritet që rrallëherë ishte vërejtur më parë, Sharlot Perkins Gilmani dhe Edit Uortoni u përpoqën të ndryshonin dhe të përtërinin subjektin dhe strukturën e prozës në mënyrë që të pasqyronin përmbysjet e gjera kulturore të fundshekullit të nëntëmbëdhjetë dhe në mënyrë të veçantë implikimet e ndryshimeve shoqërore dhe teknologjike për gratë. Gilmani nuk reshti kurrë së kritikuari atë që ajo e quante 'bota e krijuar nga burrat'² duke kërkuar t'u nguliste lexuesve të saj natyrën e përhapur dhe shkatërrimtare të ndarjeve egzistuese në gjini të jetës, ndërsa Uortoni, në të gjitha veprat e saj në prozë artistike dhe jo artistike, mori përsipër detyrën për të treguar veten si një shkrimtare me zërin e saj të veçantë, me ambicie artistike pavarësisht kritikave të atyre që karakterizonin me përçmim si një "aristokrate letrare"³.

Një përvojë e përbashkët për të trija autoret, veçanërisht për Shopenin dhe Gilmanin ishte refuzimi i shpeshtë për botim i tregimeve të tyre të guximshme prej

1 Elaine Showalter (1995), 'Smoking Room', ne "Times Literary Supplement", 16 June, f. 12.

2 Në fakt ky është dhe titulli i një libri të Gilmanit 'Bota e bërë nga burrat' ose Kultura Androcentrike (New York: Charlton Co., 1911).

3 Nga titulli e një eseje 'Aristokratja jonë letrare' nga Vernon L. Parrington, Pacific Review, June 1921.

drejtuesve të revistave letrare në fund të shekullit të nëntëmbëdhjetë. Për shembull, tregimet që trajtojnë temën e efekteve të sëmundjeve seksualisht të transmetueshme. Tregimi i Kejt Shopenit “Arsyeja e znj. Mobri” (Mrs. Mobry’s Reason) u bë në vitin 1891 tregimi më i refuzuar i autores, siç na thotë dhe Emili Toth në biografinë e saj “Kejt Shopen”.⁴ Ndryshe nga Gilmani dhe Uortoni, Shopeni ishte tashmë një autore e mirënjohur në vitin 1891, por kjo gjë nuk i ndali drejtuesit e revistave letrare në tërë kombin që ta refuzonin këtë tregim të veçantë. Tregimi më në fund pa dritën e botimit në prill të vitit 1893 në revistën “Nju Orlins Tajms Dimokret” (New Orlean Times-Democrat), pra dy vite pasi ishte shkruar, dhe një vonesë e tillë ndërmjet shkrimit dhe botimit nuk është rast unik në historinë e botimeve të veprave të Kejt Shopenit. Në vitin 1892 tregimi “Letra e verdhë e murit” (The Yellow Wallpaper) e autores Sharlot Perkins Gilman u botua në revistën “Nju Inglënd Megëzin” (Neë England Magazine), por vetëm pas refuzimit të famshëm prej Horas Skuderit, redaktorit tepër skrupuloz të revistës “Atlantik Manthli” (Atlantic Monthly). Gilmani më vonë nisi t’i botonte tregimet e saj në revistën e vet, “Dhë foranër” (The Forerunner), mes viteve 1909 dhe 1916. Siç e specifikon dhe ajo vetë në autobiografinë e saj “Jeta e Sharlot Perkins Gilman” (The Living of Charlotte Perkins Gilman) të botuar pas vdekjes së saj në vitin 1935, vetëm një numër modest botuesish ishin të gatshëm të botonin shkrimet e saj, veçanërisht në fillimet e karrierës së saj, por ajo nuk ishte e gatshme të bënte kompromis me parimet e saj për t’iu përshtatur shijeve mbizotëruese të botuesve të revistave të kohës dhe ajo në mënyrë sfiduese refuzoi oferta nga Uilliam Randolph Hersti për të shkruar në revistat “Gud Hauzkiping” (Good Housekeeping) ose “Kozmopolitan” (Cosmopolitan). Sensi i qëllimit që ajo kishte, ishte gjithmonë më i fuqishëm se dëshira e saj për sukses financiar apo kritik:

Ndërsa vitet kalonin dhe shkrimet dhe fjalimet e vazhdueshme zhvillonin linjat e ndryshme të mendimit që unë po ndiqja, vepra ime po rritej për nga rëndësia por po humbiste për nga vlera e tregut. Filozofia shoqërore sa do bukur të prezantohet, nuk përbën interes në popull. Unë po shkruaja më shumë por po shisja më pak.

Teodor Drajzeri në atë kohë të revista “Diliniejtër” (Delineator), me sa kujtoj, më pa ngrysur prej tryezës së tij dhe tha ‘Duhet të mbash më tepër parasysh atë që botuesit këkojnë’. Sigurisht që duhet ta kisha bërë nëse do kisha qenë një shkrimtare kompetente e profesioniste. Ka nga ata që shkruajnë si artistë të vërtetë; ato shpesh e kanë të vështirë të konsiderojnë çfarë dëshiron botuesi. Botuesi duke menduar për fitimet e tij, duhet të kënaqë blerësit e tij, publikun. Pra kemi këtë tregtinë e madhe të shërbimit letrar, por nëse dikush shkruan për të shprehur disa të

4 Emily Toth, (1990), *Kate Chopin* (London: Century), p. 198.

vërteta të rëndësishme, të nevojshme edhe pse jo të pëlqyeshme, atëherë tregu bëhet domosdoshmërisht i kufizuar.

Duke qenë se të gjitha tematikat e mia kryesore ishin në kundërshtim të drejtpërdrejtë me pikëpamjet, besimet dhe emocionet e kohës, është habi që dhe kaq botues kanë pranuar shumë prej shkrimeve të mia për kaq kohë.⁵

Të trija shkrimtarët i kanë ndjerë kufizimet e asaj që konsiderohej e pranueshme nga botuesit e revistave të fundshekullit të nëntëmbëdhjetë dhe të gjitha u përpoqën të gjenin mënyra për t'u përshtatur me censurën dhe ndërkohë të mbeteshin në kontroll të artit të tyre.

Pavarësisht unanimitetit të dukshëm të establishmentit të botuesve përse i përket temave dhe subjekteve të përshtatshme për audiencën e revistave⁶, të trija autorët e dinin se kishte dallime mes botuesve të ndryshëm dhe e shfrytëzuan këtë gjë aq sa mundeshin duke i dërguar dhe ridërguar tregimet e tyre nëpër revista të ndryshme. Kejt Shopeni, e cila ishte autorja më shumë e prekur nga pushteti i dukshëm arbitrar i botuesve, jep këtë koment në një ese të saj të titulluar "Si t'ju pëlqejë juve" (As you like it):

Botuesit janë në të vërtetë një klasë e veçantë njerëzish të cilët kanë disa mënyra të çuditshme dhe të pakuptueshme. Unë një herë i dërgova një tregim një botuesi të njohur në Nju Jork i cili ma ktheu direkt me shënimin se "publiku po lodhet me këto lloj gjërash." Mua më erdhi shumë keq për publikun, por s'do të merrja për bazë fjalën e një burri për këtë gjë. Kështu që e mbylla dokumentin ofendues në një zarf dhe e dërgova sërish për botim – kësaj here te një botues i mirënjohur në Boston.⁷

Shopeni deklaronte se shmangte qëllimin moral në prozën e saj, ndërsa Gilmani shprehej se refuzonte të shkruante diçka që s'kishte për qëllim të reformonte, por pavarësisht ndryshimeve radikale ideologjike mes Kejt Shopenit dhe Sharlot Perkins Gilmanit, të dyja kishin një sens të qartë të qëllimit artistik, ashtu si dhe Edit Uortoni. Të trija shkrimtarët i sfiduan dhe zgjeruan konvencionet dhe kufizimet e përgjithshme të kohës me qëllim që të prishnin format e pritshme të

5 Charlotte Perkins Gilman (1935), *The Living of Charlotte Perkins Gilman*, (Madison: University of Wisconsin Press, 1990), f. 303-4.

6 Shih diskutimin e Larzer Zifit mbi detyrimet ideologjike të drejtuesve të revistave letrare në fund të shekullit të

nëntëmbëdhjetë në *Vitet 1890 në Amerikë: Jeta dhe koha e një brezi të humbur* (The American 1890s: Life and Times of a Lost Generation) (London: Chatto and Windus, 1967), f. 123-4.

7 Kate Chopin, (2006) "As you like it", *The Complete Works of Kate Chopin*, ed. Per Seyersted, (Baton Rouge, La.:

Louisiana State University Press, f. 717.

strukturave dhe temave dhe si pasojë zgjeruan dhe kufizimet e tregimit të shkurtër për t'ia përshtatur temave të tyre. Secila shkrimtare iu përgjigj ndryshe kërkesave morale dhe monetare të tregut si dhe qëllimeve të veta artistike.

Kejt Shopeni jetonte me fitimet nga shkrimet e saj. Ajo mbante shënim të gjitha shkrimet që niste për botim, transaksionet si dhe paratë e fituara. Libri i saj i llogarive tregon me detaje të gjitha pagesat e marra nga shkrimet e botuara. Aty shihet se për tregimin “Arsyeja e znj Mobri” i kishte sjellë 5 dollarë.⁸ Gilmani ka jetuar për një pjesë të mirë të jetës së saj profesionale me fitimet nga leksionet dhe shkrimet e saj. Proza e saj nuk i siguronte të ardhura të mëdha dhe të qëndrueshme dhe siç thotë dhe ajo në autobiografinë e saj “kurrë nuk mori asnjë qindarkë për tregimin “Letra e verdhë e murit” derisa më vonë doli në botim në formë libri. Edhe atëherë shumë pak.⁹ Ndërsa Edit Uortoni, ndryshe nga Shopeni e Gilmani, ka patur një stil jetese më të lartë. Edhe ajo e ka fituar vetë jetesën e saj duke marrë vendime financiare të mençura dhe duke bërë marrëveshje fitimprurëse me botuesit e saj.

Të trija gratë shkruanin sepse donin të shkruanin dhe se ndjenin shtysën e brendshme për të krijuar e për të lënë gjurmët e tyre në botën e letrave, ato mbanin pozicione të ndryshme përsa i përket qëllimit të tyre si shkrimtare. Shopeni refuzonte absolutisht çdo insinuatë për qëllime morale në prozën e saj, por si Gilmani dhe Uortoni kanë dhënë opinione se për të patur vlera estetike ose jo- proza duhet të ketë një qëllim moral. Për të dyja këto autore morali që i bashkon ose vetë akti i të ndarit të një morali radikal me lexuesit, ishte një pjesë e brendshme e qëllimit të prozës. Në një letër të shkruar në dhjetor të 1905, drejtuar Dr. Morgan Diksit, rektorit të kishës Trinitit në Nju Jork, Edit Uortoni thotë:

Unë s'do të mund të bëja asgjë nëse s'do e mendoja seriozisht zanatin tim; dhe sa më shumë e kam menduar, aq më tepër m'është dukur i vlefshëm dhe i rëndësishëm për aq kohë sa është “një kritikë e jetës.” Pothuajse më duket se proza e mirë dhe e keqe (duke përdorur fjalët në kuptimin e tyre etik) mund të përkufizohet si lloji që e trajton jetën në mënyrë sipërfaqësore dhe që hyn thellë mjaftueshëm sa për të arritur të lidhja me ligjet e përjetshme; dhe romancieri që ka këtë ndjesi shpesh shkurajohet nga komentet e lexuesve dhe kritikëve që mendojnë se një libër është “i pakëndësishëm” sepse trajton situata të pakëndshme dhe se është një ngushëllim dhe inkurajim i madh ta njohësh motivin tënd. Një roman që ka ndonjë vlerë është ai që ka një qëllim. Dhe nëse ato që i kanë përzemër çështjet morale nuk e dallojnë në veprat e mia që dhe unë e kam përzemër këtë gjë, atëherë

⁸ Chopin, Kate Account Book, Kate Chopin Papers, Missouri Historical Society, St Louis, Mo.

⁹ Charlotte Perkins Gilman(1935), *The Living of Charlotte Perkins Gilman*, (Madison: University of Wisconsin. Press, 1990), f. 119.

faji është vetëm i imi- ose të paktën e mjeteve të mia të papërshtatshme për ta përcjellë këtë qëllim.¹⁰

Prejardhja dhe të ardhurat financiare të Uortonit i dhanë asaj akses në një lloj kulture ndërkombëtare të letrave që ishte e padisponueshme për Shopenin, kryesisht për arsye parash dhe vendodhjeje. Ndërsa rrjeti personal dhe profesional i Shopenit ishte natyrshëm më i kufizuar se ai i Uortonit, ajo edhe vetë shpesh e shmangte përfshirjen në 'grupimet letrare' që qyteti i Sent Luisit ofronte. Shopeni ishte gjithmonë vigjilente që ta mbronte veten nga akuzat e një mendjemadhësie letrare. Si në shkrimet e saj publike dhe private ajo krijoi një imazh për veten si person që mëtonte përulësi teksa ironizonte pretendimet e njerëzve që ishin pjesë e 'klubeve' që kërkonin përmirësimin e shoqërisë dhe që lulëzonin haptazi në vitet 1890. Në një ese të shkruar për revistën "Sençëri" (Century), të titulluar "Rrëfime të një tregimtareje" (In the Confidence of a Story-Writer) botuar në vitin 1899, Shopeni e bën të qartë përbuzjen e saj për shtirjet intelektuale ose artistike: "Unë nxitova të rregjistrohesha mes mendimtarëve dhe shpërndarësve të njohurive. Por u ndjeva si jo në elementin tim në këto grumbullime intelektuale. U largova me një pretekst dhe u ktheva te qoshja ime në shtëpi ku asnjë 'pyetje' apo gjuhë e stërholluar s'mund të më arrijë."¹¹

Përsa i përket prejardhjes familjare dhe arsimit, Kejt Shopeni vinte nga botë më vete prej pjesës puritaneanglo-saksone të Amerikës. Ajo ishte rritur në një bashkësi kreole¹² pra që në fëmijëri ishte brymosur në një mjedis shumë ndryshe e më të hapur se Uortoni në Nju Inglënd dhe Gilman në Nju Jork plot me kufizime e ndalime. Uorner Berthofi në një ese që prezantonte një botim të romanit "Zgjimi" (The Awakening) të Shopenit në 1970 dhe që është ribotuar dhe në veprën e tij "Trajektore amerikane: Autorë dhe lexime 1790-1970 (American Trajectories: Authors and Readings 1790- 1970), e shpreh kështu dallimin e saj: "Me përjashtim të imigrantëve të huaj si Krevekeri në periudhën e fundit koloniale ose si Lafkadio Herni një shekull më vonë, Kejt Shopeni është figura e parë e

10 The Letters of Edith Wharton, pp. 98-9.

11 Kate Chopin, (2006) "In the Confidence of a Story-Writer", *The Complete Works of Kate Chopin*, ed. Per Seyersted, (Baton Rouge, La.: Louisiana State University Press, f. 702.

12 Kreolët ishin pasardhës të kolonizuesve francezë dhe spanjollë të lindur në Luiziana. Ato kishin luajtur një rol të rëndësishëm në ngritjen e shtetit. Kreolët shquheshin për një pedantizëm anti amerikan dhe një përmbajtje aristokratike. Ato jetonin në lagje më vete nga pjesa tjetër e amerikanëve e ishin plot me paragjykime për to dhe rrallë amerikanizoheshin. Kreolët komunikonin në frengjisht dhe flisnin si të ishin parizienë. Ato lexonin gazeta franceze, vizitonin të afërmit e tyre në Francë dhe diskutonin politikën franceze. Kreolët e pranonin natyrën njerëzore në një mënyrë më të çlirët, me një sensualitet më të shprehur, edhe pse të matur.

rëndësishme në letërsinë amerikane botëkuptimi dhe shijet letrare të së cilës ishin formësuar jashtë matricës protestante e anglo-skoceze të historisë sonë të vjetër kulturore. Në të vërtetë, ne s'kemi pse kërkojmë më larg për burime të jashme për cilësitë në veprën e saj si liria e sigurtë e mendjes dhe ndjenjës, hijeshija e lehtë e formës, mospërfillja ndaj ndalimeve të kohës - cilësi që e veçojnë atë prej grupit të shkrimtarëve realist të prozës me ngjyresë vendore që mbushnin revistat në kohën e saj.¹³ Vlerësimi i Berthofit për të si autore e aftë dhe jo me një fokus të ngushtë, si kozmopolite dhe jo provincial, e sofistikuar dhe jo naive përsa i përket formës e riorienton leximin tonë për veprën e saj në kontekstin më të gjerë European si dhe në letërsinë amerikane, duke e vendosur atë në një lidhje me kulturën franceze. Shopeni i kapërceu kufizimet e kohës së saj në përshkrimin e marrëdhënieve racore dhe në portretizimin e marrëdhënieve seksuale.

Kejt Shopeni është një teknike komplekse dhe e aftë e mediumit të tregimit të shkurtër dhe diçka që meriton vëmendje nga kritika është refuzimi i saj për të mbështetur moralin shqëror mbizotërues të kohës teksa shfrytëzonte traditën e prozës me ngjyresë vendore, konvencionet e së cilës mbështesin status kuonë. Qartazi proza rajonale është lëvruar nga një numër i madh shkrimtarësh dhe nëse i referohemi fjalëve të Majkëll Devit Bellit “si një nënzhanër i realizmit amerikan”¹⁴ i cili merret veçanërisht me përshkrimin e jetës së gruas, por në rastin e Shopenit dhe Uortonit, forma dhe përmbajtja prozës me ngjyresë vendore u modifikua për t'i shërbyer qëllimit të shprehjes të asaj që s'mund të shprehej në prozën rajonale. Në veprën e Edit Uortonit ngjyresa vendore shfaqet vetëm në tregimet me fantazma, përrallat për tmerret e vërteta ose të imagjinuara të cilat përndjekin panoramën e Nju Inglëndit, Ndërsa shkrimi i plotë i Shopenit në Luiziana do të thonte që topografia e prozës së saj është njëherazi mëe zakonshme dhe më subversive në përdorimin e zërit të qetë e kundërshtues.

Siç thotë dhe En J Lein, Sharlot Perkins Gilman ishte autorja e 490 poezive dhe 186 pjesëve në prozë¹⁵ por pretendimet e saj për merita artistike në veprën e saj, ishin gjithmonë modeste. Ajo ishte e interesuar vetëm në potencialin e veprës së saj për të ndryshuar perceptimet e lexuesve për botën e tyre të përditshme. Shpesh përsëritet dhe në fakt ka qenë deri vonë një e vërtetë e pakundërshtueshme se e vetmja vepër artistike “e vërtetë” që Sharlot Perkins Gilman ka prodhuar është

13 Berthoff Wamer (1994), *American Trajectories: Authors and Readings 1790-1970* (University Park: Penn State Press), f. 70.

14 Michael Davitt Bell (1993), *The Problem of American Realism: Studies in the Cultural History of a Literary Idea*, (Chicago: University of Chicago Press), f. 171.

15 Ann J. Lane, *To Herland and Beyond: The Life and Work of Charlotte Perkins Gilman* (New York, Meridian, 1991), f. 289.

tregimi "Letra e verdhë e murit". Qëllimi didaktik që duket dhe në strukturën, gjuhën dhe temën e të gjitha tregimeve të shkurtra që ajo ka shkruar, tregojnë që Gilmani është një eksperte në ndryshimin e konvencioneve dhe formës. Ajo shqetësohej mbi të gjitha që ta largonte audiencën e saj nga subjektet dhe stili i zakonshëm i prozës artistike me qëllim që t'i bënte ato të mendonin ndryshe për kulturën në të cilën jetonin. Gilmani më shpesh gjendej në qendra komunitare sesa në sallone letrare. Sensi që ajo kishte për qëllimin dhe detyrën e saj në përmirësimin e racës njerëzore, e mbajti atë jashtë rrethëve letrare të kohës.

Vepra e Shopenit, Uortonit dhe Gilmanit sidomos në prozën e shkurtër është mbase më e vlerësuar në opinionin kritik bashkëkohor se kurrë më parë. Një riorientim që mund t'i atribuohet ndikimit feminist së historisë së letërsisë. Të trija këto autore kanë sjellë një kontribut unik dhe inovator në traditën e tregimit të shkurtër në Letërsinë Amerikane të fundshekullit të nëntëmbëdhjetë.

Bibliografia

Bell, Michael Davitt (1993), *The Problem of American Realism: Studies in the Cultural History of a Literary Idea* (Chicago: University of Chicago Press).

Chopin, Kate (2006) *The Complete Works of Kate Chopin*, Per Seyersted (ed.) (Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1969).

Gilman, Charlotte Perkins (1990), *The Living of Charlotte Perkins Gilman*, 1935 (Madison: University of Wisconsin Press).

Hill, Mary A. (1980), *Charlotte Perkins Gilman: The Making of a Radical feminist, 1860-1896* (Philadelphia: Temple University Press).

Knight, Denise D. (ed.) (1994), 'The Yellow Wallpaper' and Selected Stories of Charlotte Perkins Gilman (London: Associated University Presses).

Seyersted Per (1969), *Kate Chopin: A Critical Biography* (Baton Rouge: Louisiana State University Press).

Toth, Emily (1990), *Kate Chopin* (London: Century).

NATYRA, FËMIJËRIA DHE KUJTIMET NË TRI POEZI TË UILLIAM UËRDZUËRTHIT

BLERINA ZAIMI

Universiteti i Tiranës,
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

William Wordsworth composes a hymn to nature, the muse of his passions and feelings, the comforter and reviver of his spirit. Nature—the guardian of the poet’s heart—is seen not necessarily as it really is but, through the power of his imagination, the poet engages all the senses to recreate nature, to lend fresh meaning to ordinary things, to create new sensations, to make readers feel and enjoy nature as the poet does, to make readers admire it. In many cases, the poet opens a door to childhood—a stage in life we all go through—which for him is a blessed stage because it is the source of the purest thoughts, of the strongest emotions and passions and this is what the poet recollects in order to elevate his mood and overcome his melancholy. By the power of memory and recollections, feelings and imagination the poet brings back to life a world amongst nature that he so dearly enjoys and so passionately yearns for. This article aims to explore and highlight these three essential components in the makeup of William Wordsworth’s poetry —nature, childhood and memory. The focus of the analysis will be three of his poems.

Keywords : Romanticism, nature, feelings, childhood, memory, common people.

Hyrje

Romantizmi në letërsinë angleze i ka fillimet në vitin 1798 kur u botua edhe vëllimi *Baladat lirike* që Uilliam Uërdzuërthi shkroi në bashkëpunim me Samuel Tejlër Kolerixhin. Kjo lëvizje letrare mori hov krahas revolucioneve ekonomike dhe shoqërore. Pamja e ndryshuar e Britanisë e shkaktuar nga mekanizimi pati dy ndikime madhore: bumin e industrializimit, i cili çoi në zgjerimin e qyteteve, dhe shpërndarjen e zonave rurale si pasojë e shpronësimit ose privatizimit të tokës

bujqësore dhe kullotave. Shumë fermerë u detyruan të dyndeshin në qytete për të punuar nëpër fabrika.

Ky eksod masiv bëri të lindë një nevojë urgjente për strehim. Sa hap e mbyll sytë, vendi u mbush me shtëpi të ndërtuara shpejt e shpejt e me materiale jociësore për të strehuar klasën punëtore. S'kaloi shumë dhe këto u kthyen në lagje të varfërish që jetonin në kushte të mjerueshme. Puna nëpër fabrika ishte po aq e vështirë dhe jeta e papërbalueshme, për të mos përmendur ndotjen e mjedisit në përmasa kolosale. Gjithë këto dukuri shkaktuan reagim ndaj urbanizimit dhe industrializimit duke i shtyrë poetët të rizbulonin bukurinë dhe vlerën e natyrës. Natyrashihej si i vetmi burim mençurie dhe vend i dëshiruar arratie nga shëmtia e botës së makinerive.

❖ Natyra dhe poeti

Në poezinë e tij *Tintërn Ebi*, titulli i plotë i së cilës është *Vargje kompozuar disa milje mbi Tintërn Ebiduke rivizituar brigjet e lumit Uaipërgjatë njëturneu*(1978), Uilliam Uërdzuërthi i bën jehonë natyrës. Ai është pa dyshim vëzhgues i vëmendshëm dhe njohës mjaft i mirë i natyrës pasi e përshkruan atë me detaje të imëta dhe saktësi absolute. Natyra për poetin nuk është thjesht një tablo e bukur që ai e kundron në vetmi, por krijon me të një lidhje mistike që bëhet aq e fortë sa i pushton gjithë qenien. Pikërisht në natyrëpoeti përjeton lirinë e plotë të mendimit, të ndjenjave dhe të përjetimit. Aty merr frymë pa kokëçarje, pa shpërqendrim dhe rënkime. Natyra e frymëzon poetin, i hap horizontin dhe e shndërron në filozof. Ajo ka fuqi t'i shërojë shpirtin e dërmuar dhe t'i kthejë paqen dhe gëzimin. Ajo bëhet burimi i emocioneve të fuqishme. Siç ndodh edhe me poetë të tjerë të periudhës së Romantizmit, Uërdzuërthi e vesh natyrën me emocionet, shprehitë dhe tiparet e njeriut; natyra merr frymë, flet, këndon e lodron, buzëqesh e vajton bashkë me poetin.

Poeti e hap *Tintërn Ebi* duke thënë se kanë kaluar pesë vjet që nga vizita e fundit në lumin Uai, dhe ja ku është tani rishtas duke dëgjuar *këta* përrenj që zbresin nga burimet e malit me një gurgullimë të ëmbël, duke soditur *këta* shkëmbinj kryelartë e të thepisur që i zgjojnë mendimet ëndërrimtare dhe e bashkojnë peizazhin me qetësinë e qiellit. Ai po pushon përsëri nën hijen e pemës së panjës, po sodit *këto* lëndina dhe *këto* pemishte që në *këtë* stinë me frutin e tyre akoma të papjekur janë hijeshuar me një ngjyrë të blertë. Poeti po sheh përsëri *këto* gjerdhe, *këto* ferma me kullota të gjelbëruara deri te pragu i derës dhe shtëllungat e tymit të cilat lëshohen nga pemët dhe shkojnë lart me qetësi.

Poezia është empirike ndaj vë në veprim shqisat: të parit, të dëgjuarit, të prekurit dhe të nuhaturit. Elementet që shihen në natyrë janë në vetvete të zakonshme, por ato ngjallin ndjesinë e të pazakonshmes si te poeti edhe te lexuesi: ndjesinë e veçimit dhe të qetësisë, të hapësirës dhe të lirisë, të paqes dhe të prehjes, të gëzimit dhe të ngazëllimit. Natyra është madhështore, ndaj të fal emocione të thella. E zakonshmja ngrihet në nivelin e të jashtëzakonshmes. Pikërisht ky ishte edhe synimi i Uilliam Uërdzuërthitsiç u shpreh në parathënien e *Baladavelirike*: «... t'i pikturonte [gjërat] me penelin e imagjinatës, që gjërat e zakonshme të dukeshin të pazakonshme për mendjen».¹

Natyra ushtron ndikim të fortë në mendjen dhe në zemrën e poetit. Ajo ka fuqi ta shërojë dhe ta shpëtojë poetin nga zymtësia dhe zbrazëtia e botës industriale:

Këto forma të bukura,
 gjatë një mungese të gjatë, nuk kanë qenë për mua
 si peizazhi në sytë e një të verbri.
 Por shpesh, në dhomat e zbrazëta e zhurmën mbytytëse
 të qyteteve, u kam qenë borxhli.
 Në orët e mërziisë, ndjesi të ëmbla
 më rrodhën në dejee ma ngrohën zemrën,
 ma kthjelluan mendjen
 dhe më risollën qetësinë...²

Natyraraia pastron mendimet poetit, ia ngazëllon zemrën dhe e çliron nga dhimbjet dhe rënkimet e jetës pështjelluese të qytetit në të cilin jeton:

Spiranca e mendimeve të mia më të kulluara, shëruesja,
 udhërrëfyesja, mbrojtësja e zemrës sime, dhe shpirti
 i gjithë qenies sime morale.³

«Natyra, në atë kohë, mendohej se kishte hapur një derë të re përmes së cilës mund të arratisesh nga lodhja dhe melankolia e qytetit. Sipas Beitit, '[zakonisht] në poezitë e Uërdzuërthit qyteti e tjetëron njeriun (...) dhe nuk ka aspak lidhje me bukurinë e peizazhit britanik.»⁴

❖ Kujtimet

Një element tjetër i rëndësishëm në *Tintërn Ebijanë* kujtimet. Poeti e kujton vizitën e tij të parë në lumin Uai si të ishte dje. Për të peizazhi nuk ka ndryshuar

1 Brett, R.L. and Jones, A.R. (1991), *Lyrical Ballads: Wordsworth and Coleridge*, f.236.

2 The Norton Anthology of English Literature: *The Major Authors* (1996), f.1337.

3 Ibid. f.1338.

4 Fernández, M.A.M. (2017), *Literary Spaces: Visions of Nature and Sense of Place in the Poetry of William Wordsworth and Claudio Rodríguez*, f. 240.

aspak (vëreni përdorimin e përemrave këta/ këto me shkronja të pjerrëta në disa fjali më sipër). Ato pamje që i shijoi me ëndje pesë vjet më parë, i përjeton po njëllëj edhe tani në vizitën e dytë. Kujtimet i ka ruajtur të gjalla edhe pse kanë kaluar vite. Me anë të kujtimeve, poeti ka mundësi «të gjurmojë flukset dhe riflukset e mendjes».⁵Emocioni është thujse i njëjtë: gëzimi, paqja, qetësia, largimi i mërzisë, i lodhjes dhe i shëmtisë së botës së qytetit i përtërihet nga ato trajta të natyrës që për të nuk kanë ndryshuar. Kujtimet kanë fuqi të rigjallërojnë dhe të rikrijojnë të shkuarën e lavdishme kur poeti ishte njësh me natyrën.

Gjithsesi, diçka ka ndryshuar. Poeti nuk është më një djalosh i dhënë pas kënaqësive që i shkojnë për shtat djalërisë. Ajo pafajësi ka ikur me kohë. Si i rritur, poeti ka fituar mençuri e gjykimprandaj mund të analizojë efektin që ka natyra tek ai. Kujtimet do t'i shërbejnë përsëri, siç i kanë shërbyer gjatë këtyre pesë viteve që nga vizita e parë në *Tintërn Ebi*, dhe do t'ia ushqejnë mendjen dhe zemrën me pamje e përjetime të bukura për vite me radhë. Si rrjedhojë, shqisat e tij do të rigjallërohen në vend se të mpihen nga monotonia dhe gjullurdia e botës industriale.

Faktikisht, kjo poezi nuk u shkrua kur Uërdzuërthi ishte në brigjet e lumit Uai për herën e dytë, por disa ditë më vonë kur ai dhe motra e tij, Doroti, ishin kthyer tashmë në Bristol; një tjetër fakt ky që thekson rëndësinë e kujtimeve. Pamjet nga jeta e thjeshtë baritorekanë zënë vend në kujtesën e poetit. Ai mund t'i marrë që andej dhe ta rikrijojë peizazhin sa herë të dojë. Kujtimet dhe imagjinata bëhen dy mjete të rëndësishme në dorën e poetit për ta pikturuar atë me ngjyra tërheqëse duke e parë me mendjemprehtësinë dhe maturinë që e karakterizojnë në moshë të pjekur. Natyra vishet me ndjesi e tipare si të ishte një qenie e gjallë dhe bëhet pjesë e pandashme e botës së brendshme të poetit.

Uilliam Uërdzuërthi e mbyll *Tintërn Ebi* duke u shprehur se do ta kujtojë edhe më me ëndje vizitën e dytë që bëri me të motrën në brigjet e këtij lumi magjepsës. Ai do të kujtojë pyjet hijerënda, shkëmbinjtë kryelartë dhe livadhet e blerta. Natyra ka ndikim të madh në mendjen e tij dhe kujtimet e mbajnë të lidhur ngushtë me natyrën.

Diçka tjetër që spikat në poezinë e Uërdzuërthit është konceptimi i fëmijërisë. Në perceptimin e poetit, fëmijëria është ajo fazë e jetës ku njeriu është më afër natyrës; emocionet dhe pasionet e zemrës ndihen më thellë e kanë më shumë forcë sepse janë në gjendjen e tyre primitive; vijnë spontanisht e nuk u vihet fre; janë të pastra e të singerta. Për më tepër, fëmijëria luan një rol jetësor për të përcaktuar çfarë lloj personido të bëhemi kur të rritemi (fëmija është at' i të rriturit, do të shprehej poeti në *Zemra më brof*). Mjerisht, kur vitet ikin e nuk je më fëmijë, duket

5 Routledge English Texts (1989), *William Wordsworth: Selected Poetry and Prose*, f. 157.

sikur shkëputesh disi nga natyra. Kësisoj fillon poezia *Aludime për pavdekësinë*. Një herë e një kohë, kur poeti ishte fëmijë, livadhi, korija, lumi, toka dhe çdo gjë tjetër i dukeshin të stolisura me një aureolë hyjnore (në atë gjendje parake fëmija është më afër Zotit dhe natyrës) dhe karakterizoheshin nga lavdia dhe freskia e një ëndrre. Por tani që është bërë burrë, gjërat që shihte kur ishte fëmijë ose nuk i sheh më, ose nuk i përjeton më me të njëjtin intensitet emocioni sa kur ishte fëmijë; diçka ka humbur:

Ylberi shkon e vjen
dhe trëndafili shpirtin ma rrëmben,
hëna plot gëzim
sheh përreth saj kur qielli është i zhveshur,
ujërat në natëne yjeve që shndrijnë
janë të bukur e të heshtur;
dielli rrezaton me fuqi;
por unë e ndiej se kudo që shkel
toka nuk e ka më atë lavdi.

.....

Ku u arratis drita vegimtare?

Ku është tani madhështia ëndërrimtare?⁶

Megjithatë, poeti shpreh bindjen se jeta është mësuesi më i mirë; se vuajtjet e maturojnë njeriun dhe se, si një njeri i pjekur, poeti mund të përdorë fuqinë e kujtimeve dhe reflektimeve për të rikrijuar një të shkuar të lavdishme që e kapërcen vuajtjen njerëzore dhe frikën nga vdekja. Gjithashtu, dashuria për natyrën dhe lidhja e fortë me të do t'ia ngushëllojnë mendjen dhe zemrën:

Për mua edhe lulja më e vogël që era e përkund
mund të mbrujë mendime që shpesh lotët i zhdukin.⁷

Tema e pafajësisë dhe e pastërtisë së emocionit të një fëmijë del edhe në poezinë tjetër të Uilliam Uërdzuërthit *Ne jemi shtatë*. Ç'mund të dijë vallë një fëmijë për vdekjen? Pse duhet ta provojë shijen e hidhur të vdekjes? Edhe pse mundohesh t'ia shpjegosh dhe të arsyetosh me të për vdekjen, a do të arrijë ta kuptojë dhe ta pranojë? Këto janë disa pyetje që e shqetësojnë poetin në poezinë *Ne jemi shtatë*.

Një udhëtar e gjen veten në një ambient fshati ku bukuria e natyrës ndërthuret këndshëm me hijeshinë e një vogëlusheje tetëvjeçare plot jetë. Ai e pyet sa motra e vëllezër janë dhe ajo ia kthen shtatë: dy banojnë në Konuei, dy janë në det, dy në varreza dhe e fundit është ajo vetë që jeton pranë tyre bashkë me të ëmën. Udhëtari

6 The Norton Anthology of English Literature: *The Major Authors* (1996), f.1384, 1385.

7 The Norton Anthology of English Literature: *The Major Authors* (1996), f.1388

e pyet sërish si ka mundësi të jenë shtatë nëse dy gjenden në varre. Por vogëlushja këmbëngul se janë shtatë. Numri shtatë bëhet simbol i plotësisë. Ndonëse motra dhe vëllai i ndjerë nuk jetojnë më për sytë që t'i shohin dhe duart që t'i prekin, ajo i konsideron ata po aq pjesë të jetës së saj, sa konsideron edhe ata që janë gjallë. Ajo ha me ta, bisedon me ta, thur çorapet e qëndis shaminë sikur ta dëgjonin e ta shihnin. Ajo vazhdon të bëjë gjërat që ka bërë edhe më parë me ta. Nuk pranon të ndryshojë asgjë. Në kujtimet dhe imagjinatën e saj ata janë gjallë dhe asgjë e askush s'mund ta bindë vogëlushen për të kundërtën. A ndodh kjo sepse vdekja është një koncept i pakuptueshëm apo i papranueshëm? Uërdzuërthi shpalos idenë se një fëmijë është kaq i dëlirë, kaq i pafajshëm dhe me imagjinatë saqë edhe diçka kaq tragjike sa vdekja nuk ia rrëmben dot dëlirësinë e zemrës dhe fuqinë e kujtimeve dhe imagjinatës. Fëmijëria dallohet për ndjenjat më fisnike dhe mbetet e pandotur nga kotësia dhe korruptimi i botës së të rriturve.

Si përfundim, poezia e Uërdzuërthit është poezi e mendjes dhe e zemrës, e emocioneve dhe e ndjenjave, e kujtimeve dhe e reflektimeve, e fëmijërisë dhe e dëlirësisë. Ajo është poezi e krijuar në qetësi mes gjirit të natyrës dhe jetës së thjeshtë të fshatit, mes njerëzve të zakonshëm ku poeti jetoj edhe vetë. Në çaste përsiatjesh, kujtimet e çojnë poetin në peizazhin e mahnitshëm baritordhe në mendjen e tij ai rikrijon përvojat e pashlyeshme të fëmijërisë ose të një kohe më të afërt që i shërbejnë si urë për të ruajtur lidhjen me natyrën dhe për të harruar mendimet torturuese që ia shkakton bota e industrializuar. Natyra, kujtimet dhe fëmijëria e frymëzojnë poetin të shkruajë nga zemra për të prekur zemrën.

Bibliografia

Carter, R.& McRae, J. (2017). *The Romantic Period*, The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland 3rd ed., London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Brett, R.L. and Jones, A.R. (1991), *Lyrical Ballads: Wordsworth and Coleridge*, London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, f.236.

Routledge English Texts (1989), *William Wordsworth: Selected Poetry and Prose*, ed. Philip Hobsbaum, London and New York: Routledge, f.157.

The Norton Anthology of English Literature: *The Major Authors*, (1996), general editor M. H. Abrams, 6th ed., New York and London: W.W. Norton & Company, f.1331-33; 1337-88.

Fernández, M. Antonia Mezquita, (2017), *Literary Spaces: Visions of Nature and Sense of Place in the Poetry of William Wordsworth and Claudio Rodríguez*, Castilla. Estudios de Literatura, 8, f. 237-62. (Online)

Kiran, S. (2016), *Wordsworth as a Nature Poet*, International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH) vol. 7, n. 1, f. 93-6 (Online)

Talukder, A. Sharif. (2017), *Nature in the Poems of William Wordsworth: A Sensible Study*, International

Journal of Ethics in Social Sciences, vol. 5, n.1, qershor, f. 136-44 (Online)

https://www.academia.edu/15349455/English_Literature

<http://raginalashley.com/wp-content/uploads/2015/12/POEMANALYSISWEARESEVEN.pdf>

KUFIJTË E QENIES: RRETH IMAZHEVE TË VDEKJES NË VEPRËN "ACHILLES" TË ELISABETH COOK¹

BAVJOLA SHATRO

Universiteti "Aleksandër Moisiu"

Abstract

This paper aims to explore the images of death as expressions of finitude and of the fragility of life in Elisabeth Cook's well-known novel *Achilles*. This novel is undoubtedly an acclaimed publication that remains to date the representative work of the contemporary award-winning writer, poet and scholar E. Cook but it is also one of the most inspiring narratives of the first decades of the 21st century. It is an almost lyrical reconstruction of the most important and influential epic in the history of world literature and a challenging meditation on grieving, mortality, loss but also on the will to live. Through the re-creation of the myth of Troy and the fate of Achilles, Elisabeth Cook provides a thoughtful reflection on everlasting issues of philosophy and ethics and explores these intricate paths through the literary lenses, resulting in a modern requiem on the fragility of human life and on its incalculable value. Through the methods of close reading, text analysis and the hermeneutical approach, there will be analyzed the meaning of the afterlife, the experiencing of the finite and the way they influence the understanding of life and the self in this novel.

Key words: literary image, finitude, human condition, fragility, death, literary genre, myth, death.

Hyrje

Çfarë e bën të bukur një vepër letrare? Me gjasë është po ajo që bën të tillë çdo vepër arti: aftësia për të na vendosur përpara një sfide jetike, nevojës për t'u vkthyer tek vetja dhe për t'u përballur me çfarë gjendet e fshehur në të, çfarë 1 Artikulli është variant i përkthyer dhe i shkurtuar i origjinalit të shkruar në anglisht për konferencën e FGJH. Për efekt saktësie ndaj veprës në shqyrtim dhe si pasojë e mungesës së një përkthimi të saj në shqipë, të gjitha citimet nga vepra do të paraqiten vetëm në origjinal dhe do të jepen si shënim në fund të faqes, në përpyekje për të mos vështirësuar leximin.

mundohemi të shpërfillim apo të shmangim tek ajo. Përmes veprave letrare na jepet mundësia e paçmueshme që ta shohim botën në një dritë tjetër. Duke realizuar këtë, vepra letrare na bën më të përlulur sepseushqen ndërgjegjen njerëzore dhe kështu, ajo e shpëton njeriun, sikurseka shpjegur filozofi bashkëkohor D. J. Schimdt.

Sokrati, ka dhënë një përkufizim domethënës për fjalën. Sipas tij, ajo është: "... refuzimi i çdo fjale të mbrame,[...]Fjala është një fjalë për atë realitet në kërkim të të cilit jemi ende".² Ky realitet në kërkim të të cilit vijojmë të jemi është së pari vetja si shprehje e përkohësisë, mbarimtësisë (angl.finitude) dhe cenueshmërisë që karakterizon qenien njerëzore dhe kufijtë e saj. Më tej akoma, ky realitet nënkupton edhe liminalitetin me të cilin lidhet jo pak nga qenia jonë, sidomos ajo çka mbetet materialisht nga njeriu në çastet e para pas vdekjes. Vdekja është shprehja finale dhe tronditëse e mbarimtësisë sonë. Letërsia është pjesë thelbësore e kërkimit tonë të përjetshëm për ta njohur vdekjen, pra edhe veten si qenie etike.

Akili mes vdekjes dhe pasvdekjes

Në këtë artikull do të trajtohen imazhet e vdekjes në novelën³ *Achilles* të shkrimtares së njohur britanike Elisabeth Cook. Me të drejtë, kategorizimi i kësaj vepre në një zhanër ka qenë i vështirë për studiuesit. Përdorimi i termit novelë në rastin tone është thjesht marrëveshjesor, pasi i qëndrojmë mendimit se kjo është një pjesë dramatike narrative ose një monolog i zgjatur që jo rastësisht u recitua me sukses spektakolar në variantin e vet të parë në Festivalin e Edinburgut në vitin 2000⁴. Vështirësia e përcaktimit zhanror është rrjedhim logjik i konceptimit të tekstit si një fill lidhës mes epokash dhe letërsish të ndryshme, në gjurmimin e vazhdueshëm të kuptimit të të qenit të vdekshëm, i cili mishërohet në mënyrë dramatike në figurën e protagonistit, Akilit.

Studiuesit kanë nënvizuar se pavarësisht lëndës epike në themel të veprës, narracioni është mirëfilli lirik, i ngjeshur me imazhe komplekse, me përpunim të imët dhe skrupuloz të mendimit dhe të përjetimeveqë janë karakteristike për poezinë. Vepra "[...] nuk përqendrohet tek veprimi por te nuancat e motivimit individual; jo tek përmbushjen e bëmave, por te perceptimi i tyre, te mënyra si jetohen e përjetohen ato. Cook e transformon botën e Akilit në një platformë post-Frojdiane për eksplorimin e psikes dhe të marrëdhënieve njerëzore."⁵

Novela "Akili" (*Achilles*) përbëhet nga tri pjesë *Two Rivers*, *Gone*, *Relay*.

2 Dennis J. Schmidt, "Lyrical and Ethical Subjects", State University of New York Press, NY, 2005, f.140.

3 .Pantelis Michelakis. "An Achilles for New Millenium", Omnibus 48. f. 1

4 Edinburgh Fringe Festival, Gusht 2000 dhe në platformën e Royal Shakespeare Company, në shkurt 2001.

5 Pantelis Michelakis, vep.cit. f.1.

Në secilën prej tyre, Akili është epiqendër e tekstit, por në mënyra shumë të ndryshme, të papritura dhe tepër të ngarkuara kuptimisht dhe emocionalisht. Në qendër të figurës së Akilit siç e koncepton E.Cook, është potenciali i tij për të qenë i cenueshëm, i paqendrueshëm, i brishtë deri në shkatërrim të plotë dhe kjo është prova e vdekshmërisë së tij, pra edhe e pohimit të Cook se mes gjithë atyre që luftonin, Akili ishte më njerëzori (*i.e.* më vdekatar). Studiuesit e kanë përpunuar më tej këtë ide: "Ky sens cenueshmërie dhe potenciali të përhershëm që gjendet në veprën e Cook e bën atë [Akilin-B.SH], thënë në teminologjinë e filozofëve Deleuze dhe Braidotti, minoritar, molekular, nomadik, pa njëidentitet të sigurt dhe të hapur për ndryshimin. Pikërisht ky kuptim i nomades dominon në veprën e Cook: Akili, biri i një perëndeshe dhe i një të vdekshmi, qëndron mes dy botësh, pa i përkur plotësisht asnjërës prej tyre. Duke mos qenë as plotësisht njeri dhe as plotësisht hyjni, ai kurrë dhe askund nuk ndjehet në shtëpi. [...]. Sii tillë Akili, i E. Cook është një entitet i cenueshëm dhe liminal, që pozicionohet në hapësirat e midista..."⁶

Pjesa e parë e veprës i referohet periudhës para sesa Akili të lindte dhe sjell një nga simbolikat më komplekse të marrëdhënies seksuale mes Peleut dhe Tetit. Studiuesit kanë argumentuar se në këtë marrëdhënie dilet nga version Ovidian i mitit, për të transmetuar mënyrën e ndërkëmbimit të roleve të subjekteve.⁷ Kur i referohet paraqitjes në novelë të takimit të Akilit me Pentesilenë, Th.Jones shprehet se në rastin e Akilit kemi të bëjmë haptazi me një përdhunim (që nuk finalizohet), përkundrajt marrëdhënies së ndryshme, tërheqjes apo *courtship* mes Tetit dhe Peleut apo edhe mes vetë Akilit dhe Deidamiës më herët në novelë. Dështimi në rastin e marrëdhënies me Pentesilenë tregon hapur efektin brutalizues të luftës tek pjesëmarrësit në të. Akili ishte tejet i ri kur u bë luftëtar dhe krejt i paaftë të bënte gjë tjetër përveçse të vriste, qoftë edhe kur dashuronte. Duke vlarë Pentesilenë, ai tregoi se në këtë aspekt vital për nga rëndësia, ai nuk ishte kurrësi heroj, ai nuk qe kurrësi në lartësinë e të atit."⁸

Vepravijon me *vajzërinë* e Akilit, me marrëdhënienë tij dashurore me Deidamiën dhe më tej me vendimin për të shkuar në Trojë. Pjesa e dytë e novelës në qendër vdekjen e Akilit dhe përqendrohet tek lufta, parë me sytë e Helenës. Cook e portretizon Helenën përmes tiparit të saj më të qenësishëm dhe më tragjik: vetmisë së saj të lindur. Ajo ishte e vetme fillikat që në barkun e nënës, përkundrajt

6 Ruth McDonald, "Rethinking the Homeric Hero in Contemporary British Women's Writing: Classical Reception, Feminist Theory and Creative Practice". PhD Thesis në Royal Holloway, University of London. 2017, f. 65.

7 Ruth McDonald, *vep. cit.* f.66.

8 Thomas Jones, "No One Left to Kill", London Review of Books. Vol.23.N.10 24 may 2001. <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v23/n10/thomas-jones/no-one-left-to-kill>

dy vëllezërve të saj binjakë, Poluksit dhe Kastorit.⁹ Vetmia dhe shkatërrimi i saj i brendshëm kontrastohen nga përsosmëria e pamjes së saj, e lëkurës në të cilën koha nuk lë gjurmë, e trupit të saj që duket delikat aq sa edhe një frymëmarrje mund ta shkatërrojë, përkundër gjithë asaj që kishte bërë dhe kishte pësuar duke nisur që nga mosha dhjetëvjeçare.

Te Helena, vdekja shfaqet qysh në të gjallë me pamundësinë për të zgjedhur dhe me vetminë kozmike, madje edhe me reduktimin e qenies së saj në vetëm trupin e saj, që në fakt nuk është i saj që në të gjallë. Si kontrapunkt me figurën e Helenës, autorja vendos një figurë anonime por kritike për nga pesha, figurën e një djalitë vogëltrojan që hyn në pus për t'u fshehur nga egërsia e përbindshme e grekëveqë kanë mbërritur brenda mureve të Trojës. Flakët që ngrihen nga qyteti i djegur marrin tërë ajrin e pusit aq sa nuk ka më oksigjen dhe fëmija vdes i asfiksuar. Ndërsa dhuna e egër e njerëzve për të cilët ai është i padukshëm ia merr jetën fëmijës, figurativisht po e njëjta forcë shkatërron emocionalisht Helenën, e cila është tërësisht e padukshme për të gjithë ata që e zotërojnë—vetminë e saj shumë më tepër se bukurinë e shëh dhe ndjen keqardhje vetëm Hektori, i cili ishte imun ndaj bukurisë së grave falë dashurisë për gruan e tij, Andromakën.¹⁰ Kur Helena rimerret nga Menelau dhe nxirret jashtë Trojës në flakë, po në atë kohë vdes fëmija brenda në pus dhe Neoptolemi, biri i Akilit, i cili siç shpjegon Th. Jones kishte shqisë të gjashtë për të perceptuar dhe shkaktuar vdekjen, pastron shpatën sepse nuk kishte mbetur më njeri për të vlarë.¹¹

Dimensionet e tmerrit dhe imazhet e vdekjes në format e saj të shumëfishta janë apokaliptike. Simone Weil në esenë e saj mbresëlënëse *Iliada ose poema e forcës*, ndërsa argumenton se protagonistin i vërtetë të *Iliadës* është forca, dhuna, shprehet se pikërisht bashkimi i imoralitetit të fituesit që nuk njeh respekt për asnjë krijesë të gjallë apër çfarëdo që është në mëshirë të tij, dëshpërimi i ushtarit që e çon drejt shkatërrimit, asgjësimi i plotë i skllavit apo i të pushtuarit dhe tërë masakra si e tillë, të gjitha këto tek *Iliad* ndërthuren për të ndërtuar një pamje uniforme të tmerrit, heroit të vetëm i të cilit është forca.¹² Ky fakt ka rëndësi të madhe pasi vdekja, e cila përmes prolepsës së Akilit në Hadna portretizohet që në hyrje të novelës, nuk është vdekje që ndodh, por vdekje që shkaktohet. Si qenie njerëzore, ne kemi aftësinë të mendojmë për vdekjen tonë, të zgjedhim sitë vendosemi në

9 "Even in the egg she'd felt alone... Locked in the hot, albumen-filled dark Helen could hear the chirruping of Castor and Polydeuces on the other side: their contentment, their togetherness. She afloat in her separate compartment." Në Elisabeth Cook, *Achilles*, Picador, New York, 2001, f. 71.

10 Po aty, f. 73.

11 Thomas Jones, vep. cit. <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v23/n10/thomas-jones/no-one-left-to-kill>

12 Simone Weil, "Iliad or the Poem of Force", Pendle Hill Wallingford Pennsylvania, 1991, f. 27.

relacion me të dhe kjo flet shumë për figurën e Akilit sepse vdekja e tij, sikurse e Hektorit dhe e pothuaj çdo personazhi tjetër të përfshirë në novelë është vdekje në luftë. Siç shpjegon studiuesja D. Gilpin Faust, vdekja në luftë kërkon pjesëmarrje dhe përgjigje; ajo duhet të përjetohet dhe të përballohet: "Është punë e vështirë të vdesësh, të dish si t'i qasesh dhe të durosh çastet e fundit të jetës. Nga të gjitha qeniet e gjalla, vetëm njeriu mund të paramendojë vdekjen e vet; si rrjedhim, nevoja që lind për të zgjedhur sesi të sillemi përballë vdekjes -ose shqetësimi sesi të vdesim-na dallon nga kafshët e tjera. Nevoja për t'u marrë me vdekjen është ajo që i ka rënë për short njerëzimit."¹³Në këtë mbretëri të forcës që ushqen pa ndalur Hadin me shpirtra, a ka vend për diçka zhdukja e të cilës shkakton edhe vuajtjen më të madhe në përballjen me vdekjen? Simone Weil jep një përgjigje që mbahet mend:"E gjitha kjo do të rezultonte një shkreti monotone, nëse nuk do të ishin ato pak momente të ndritshme, të shpërndara aty-këtu në poemë, ato momente të shkurtra qiellore në të cilat njeriu është në zotërim të shpirtit të tij. Shpirti që zgjohej të jetojë vetëm për një çast dhe që humbet pothuaj menjëherë në mbretërinë e pamatë të forcës; ai zgjohej i pastër dhe i tërë; nuk mbart ambiguitete, asgjë të komplikuar apo kaotike; nuk ka vend për asgjë veç guximit dhe dashurisë."¹⁴Në novelën e Cook edhe dashuria është e mbërthyer në tmerrin e luftës, në makabritetin e saj, duke pohuar të vërtetën e madhe se në luftë rëndom nuk ka heronj. Imazhi i Hektorit me armaturë që bën të voglin e tij të qajë kur e sheh është më çarmatosësi sepse tregon të vërtetën e asaj që i bën lufta njeriut. Dhe Hektori është ai që mbeti më larg se kushdo nga fuqia shkatërruese që ka lufta për shpirtin njerëzor. Në novelë, ai është i pandashmë i Akilit, ai, fytyrën e të cilit luftëtari grek e shihte ngultas, papushim derisa sytë i skuqeshin duke u kallur frikën të tijve. Ai shikonte Hektorin e vrarë dhe nuk perceptonte asnjë ekzistencë tjetër veç të atij trupi të pajetë deri edhe ekzistencën e Briseidës, për të cilën Cook thotë se endej tashmë si një kone pa zot. Ndikimi i Hektorit mbi Akilin ndjehej në jetë por ishte bërë i papëballueshëm në vdekje. Akili nuk mund të largonte sytë nga Hektori që edhe i vdekur e i masakruar qëndronte i bukur. Përnditë e mbanin të bukur dhe literalisht të shndritshëm, aq sa Akili e mbulonte me rrobë për të mos u verbuar prej dritës që emetonte trupi. Edhe të vdekur, përnditë e donin Hektorin¹⁵dhe kjo ishte një e vërtetë e papëballueshme prej barrës së të cilës Akili lehtësohet pjesërisht vetëm kur ia jep Priamit trupin, por në të vërtetë ai nuk ndahet nga Hektori. Fytyra e tij i shfaqet sërish në çastet e fundit të jetës bashkë me fytyrat e Tetit, Deidamiës, Patroklit, Pentesileës, Ifigenisë dhe Poliksenës, pasi së bashku,

13 Drew Gilpin Faust, "This Republic of Suffering, Death and the American Civil War", Alfred A. Knopf, New York 2008, f.7.

14 Simone Weil, vep.cit., f.27.

15 Elisabeth Cook, vep.cit., f. 46.

ata ishin të vetmit bartës të jetës në jetën e tij të shkurtër të mbushur me dhunë dhe të paracaktuar të përfundonte nëdhunë.

Pjesa e tretë veprës i referohet afinitetitmbresëlënës që kishte poeti i shquar romantik Kitsi mefigurën e Akilit. Novela na zhvendos, kështu, me mijëvjeçarë dhe në distancë gjeografike të konsiderueshme, duke na çuar në Anglinë e romantizmit. Kjo ndërthurje kohësh dhe realitetesh në dukje të papërqasëshme i shtohet shumëfaqësisë sëproblematikave që mbart kjo vepër,së bashku me simbolikën e tejpërpunuar seksuale, rolet gjinore, konceptin e kapërcimit dhe ndërkëmbimit të tyre dhe të subjektivitetit, domethënies së rileximit të klasikëve në kohë nga shkrimtaret bashkëkohore, si vetëm disa nga problematikat e veprës që kanë përpirë kohën e studiuesve në 20 vitet e fundit.¹⁶

Rruga për në Had, rrugë për në shtëpi

Të njohësh jetën ka një çmim të papërballueshëm: duhet të vdesësh. Kjo është e vërteta tronditëse e paraqitur me imazhet e përtejbotës në fillim të novelës. Pikërisht në këto imazhe do të përqendrohet në vijim analiza.Gjithçka në vepërshtë si një përgatitje për këtë skenëtë vendosur mjeshtërisht në fillim të saj.Novela nis, jome bëmat e Akilit në jetë, por me fantazmën e tij në botën e përtejme, me tërë pamundësinë, pafuqinë dhe asgjënë që e përbën atë. Rrjedhimisht, theksin e merr jo jeta e Akilit, por mënyra si mendon jetën (e tij) Akili pas vdekjes dhe nga ana tjetër, të kuptuarit e ngushtë që kanë të gjallët për jetën, pikërisht sepse janë ende gjallë.

Simbolika qendrore që ijep edhe titullin pjesës është ajoe dy lumenjve, dukeiu referuar mënyrës sesi ndërthuren jeta dhe vdekja dhe përfytyrimi i realitetit të përbashkët në të cilin ato njësohen, veçse këtu shtohet edhe fakti që dy lumenjtë rrjedhin në drejtime plotësisht të kundërta dhe janë katërcipërisht tëndryshëm nga njëri-tjetri.¹⁷Njëri lumë rrjedh i qetë me ngjyrat e dritës dhe jetës në të, ndërsa tjetri rrjedh letargjik sa duket sikur uji i tij do të bëjë mbrapsht. Nuk ka ngjyrë, por nëse i bie dielli, atëherë ai duket i zi ose blu safir.Kur bashkohen, lumenjtë të çojnë në brigjet e Oqeanit ku shkoi Odiseja në rrugën e tij për në Had. Imazhi i këtij vendi është realizuar me një mjeshtëri artistike sipërore, teksa ruan thellësinë dhe abstragimin egjuhës së poezisë lirike. Teksti është i ngjeshur, idendur në planin konceptual dhe i tejnqarkuar emocionalisht, ndërsa lënda verbale është e

16 Shih Polly Toney, "Elisabeth Cook's Achilles: Women's Writing of Classical Reception and Feminism." University of Birmingham, 2011.

17 "Two rivers. Flowing in contrary directions. Two layers of water, each moving steadily, separate and self-possessed.

It is as if membrane divides them. [...] There is a passage of sea where these waters rope together to form a single cable. This cable has carried Odysseus to the edge of the Ocean." në Elisabeth Cook, f.1.

mirëllogaritur dhe e reduktuar deri në minimalizëm.

Në këtë skenë paraqiten kufijtë e botës së njohur dhe të perceptueshme nga njeriu. I vdekshmi shkon në ato brigje ky fillon misteri i epërm. Autorja krijon përfytyrimin e copëzimit, e moskoordinimit, e mosnjohjes dhe e të mospërkuturit, por po aq edhe të ankthit të të panjohurës dhe të të pashmangshmes që janë pothuaj një prani fizike dhe gjithëpërfshirëse. Sundojnë imazhet e palëvizshmërisë, qetësisë së thellë, të ngjeshur që bllokun frymëmarrjen dhe një vetmi e prekshme që të mbeshetjell si materie e gjallë. Gjithçka paraqitet jashtë kohës dhe përjashton lëvizjen, saqë uji në ato brigje nuk luan, vetëm rri, si në një liqen në prehje të përherëshme dhe të pacenueshme; shkretimi është i paimagjinueshëm dhe gjuha e Elisabeth Cook ka një thuktësi dhe intensitet të pazakontë në ndërtimin e kësaj atmosfere që shenjon gjithë librin dhe përcakton boshtin e tij. Errësira shtrihet pafund dhe është palca e gjithçkaje në ato brigje, aq saduket sikur vendi është i bërë prej saj, i ndërtuar prej kësaj substance. Autorja thekson temperaturën e atjeshme, e cila të kujton gjakun dhe temperaturën e trupit të të gjallit. Por të gjallët që ecin në ato brigje kanë humbur vetëdijen e trupave të tyre; nuk arrijnë të kuptojnë më ku janë gjymtyrët e tyre dhe ku mbarojnë ato veç në mos i prekin. Vetë vizita e Odisesë në Had tregon kërkimin tonë obsesiv për atë çka gjendet përtej jetës, në të matanëshmen. Këtij kërkimi dhe finalizimit të tij as Akili nuk i shpëtoi dot. Hadi është realiteti final. Ai qëndron përmbi perënditë vetë.

Prania e të gjallit në Had do të thotë shumë për Akilin. Në përgjigje të nderimit naiv të Odisesë, se edhe në Had Akili qenka prijës simbi tokë, Akili shqipton fjalët që e nxjerrin atë nga klisheja e heroit dhe e heroizmit të rrafshët të bëmave. Ai shqipton të vërtetën e dhimbshme se të kuptuarit e vdekjes nga të gjallët është aq i sipërfaqshëm, sa edhe mosnjohja tragjike e jetës prej tyre. Ai është thjesht një skllav aty, jo një mbret siç e quan Odiseja. Ai mban mend jetën tokësore, por nuk mund ta kthejë atë; ai di, por nuk mund ta ndajë atë që di sepse i gjalli nuk mund ta kuptojë, nuk është gati për këtë dhe fundja asnjë mesazh nga përtej jeta nuk mund të mbërrijë këndeje jetës. Nuk ka fenomenologji të vdekjes dhe një pamundësi e tillë është me gjasë emblema e të pamundurës në vetvete.¹⁸ Ndërsa kujtimet nga jeta, nga këtë-jota janë dhimbshmërisht reale dhe të gjalla për të vdekurit, as mund të imagjinohet që kujtimet dhe zëri i tyre të mbërrijnë më mes të gjallëve. Prandaj imazhi letrari ndarjes, i shkëputjes, i çarjes tektonike fatale dhe të pariparueshme mes dy botëve ka një intensitet emocional kolosal. Për ta relizuar këtë intensitet, Cook përqendrohet te etja e të vdekurve për gjakun e ngrohtë të flisë që u ofron Odiseja. Ky është një

18 Shih Dennis J. Schmidt, "What We Owe the Dead: Of Mortality, Measure, and Morality", *Research in Phenomenology*, Vol.27 Issue 1. Brill 1997. f.195.

imazh apokaliptik i vajit të tyre, i zisë dhe mallit shkatërrues për një çast të vetëm shijeje nga jeta e gjallë, nga përmasa fizike e saj e lidhur me trupin, me gjakun si mbartësi i jetës. Prandaj Akili ndjen përbuzje dhe pakënaqësi ndaj nderimit që i bën Odiseja për bëmat falë të cilave Akili do mbesë i paharruar. Të gjitha fshihen përpara pikëllimit të tij për faktin e të qenit thjesht një fantazmë pa trup. Humbja e trupit, e atij që e shënon më qartë se gjithçka përkohësinë dhe brishtësinë tonë si qenie, është humbja fatale. Bëmat e kanë një mënyrë sesi të shpëtohen e tëmbahen në jetë, përmes kujtesës, por trupi nuk ruhet në kujtesë, ai kalbet dhe tretet, ai nuk mbart kurrë më jetë.¹⁹ Akili e njohu këtë të vërtetë në vdekje dhe e vuan. Tani është i vetëdijshëm për atë që ka humbur përgjithmonë dhe për kurthin epërjetshëm jo të materies, por të mungesës së saj. Trupi nuk është burg, por përmasa e njerëzores, prova e vdekshmërisë dhe shprehësi faktik i të qenit njerëzor. Atje poshtë, edhe Akili hiqet zvarrë me turmën, është i pafuqishëm, i humbur, thjesht një fantazmë që endetpa pushim. Goja e Ferrit, siç e emërton autorja është një stacion për në udhëtimin drejt shtëpisë për Odisenë. Ç'shtëpi është ajo që për të mbërritur aty të kërkon të shkoshnë Ferr? Shtëpia është tashmë thelbi i pakuantifikueshëm ifatit njerëzor që Akili e njohu duke paguar çmimin e pashmangshëm, vdekjen. Ai u kthye në shtëpi. Ndërsa Odiseja është thjesht në një stacion; ai nuk arrin ta kuptojë tmerrin e mungesës së trupit dhe peshën e kujtimeve të jetës.

(Mjerisht) Kur vdes, jo gjithçka mbaron. Pikërisht ky fakt paraqitet në imazhin e legjioneve të pambarimta të të vdekurve të etur deri në çmenduri për gjakun e flisë që u çon Odiseja. As Akili nuk ishpëton dot kësaj²⁰, vetëm se ai pi me hijeshi në brengë, ashtu siç vetëm Ifigjenia mund të bëjë- gruaja e vetme që deshi për bashkëshorte, pasi dinte ta pranonte vdekjen; fytyra e saj edhe në Had, siç shprehet Akili në novelë ka një mirazh të gjelbërimit të këtejshëm.

Cooke përshkruan në mënyrë të përkorë pamjen tmerruese të shpirtrave të panumërt që turren drejt gjakut tëngrohtë të flisë që lag thellësitë e tokës. Kështu, ajo ruan pashprehësinë deri në kufijtë e mundshëm të gjuhës, ndërsa pohon: *Circeja i pat thënë çfarë do të ndodhte. Por jo sesi do të ishte.*²¹ Simbolet e lumenjve si

19 Shih Dennis J. Schmidt, "On Birth Death and Unfinished Conversations", në "Gadamer's Hermeneutics and the Art of Conversation", International Studies in hermeneutics and Phenomenology, Vol.2, Lit Verlag berlin, 2011. Si edhe "What We Owe the Dead" në "Heidegger and the Greeks, Interpretive Essays", Indiana University Press, Bloomington, 2006, f.111-126.

20 "[Achilles] has come up to the mouth of hell with the others. To his great displeasure he has no choice. He would like to have stayed where he was, in Pluto's rich labyrinth, remembering life, knowing it in words. He can still speak better than all the rest, now, when he can no longer act and make a difference- not even dent the waters he bathes in. But the smell of the blood in that tank cannot be resisted...the longing hooks into his heart and pulls him." Elisabeth Cook, f.6.

21 "They arrive suddenly. So many of them, jostling and pushing — elbows, knees, necks — forcing their way forward, their mouths leading. Their mouths aflame. In standing in his ground. Circe had told him what

ndërthurje e ekzistencës dhe e hiçit, e të qenit dhe e mosqenies e bashkë me të edhe ndërthurja e të thënëshmes dhe të pathënëshmesrishfaqen sërish kur përshkruhet lindja e Akilit dhe më shumë akoma në çastet e tij të fundit në vepër. Në novelë, thelbi i vizitës së Odisesë në Had nuk është më Tirezia, por Akili.

Frojdi ka sqaruar se letërsia na jep mundësinë që ndërsa njësohemi me heronjtë tanë, të realizojmë një njohje të vdekjes përmes vdekjes së heronjve, ndërsa ne vijojmë të jetojmë pas tyre. Kjo është një mundësi unike, pasi vdekja si e tillë, nënkupton saktësisht të kundërtën: që gjithçka do vijojë të ekzistojë pas meje, por *UNË* nuk do të jem më. Rrjedhimisht, në vepër sundon imazhi i vajit, i zisë si ana e prapme e rrëfimit. Shtegtimi i Akilit në kohë, lidhja e tij me Kitsin në pjesë të tretë të veprës e bën të përhershëm këtë realitet. P. Michelakis thotë se prania e Kitsit ka rëndësi madhore sepse ndërsa zhvendosemi për në bashkëkohësi, personazhi i Akilit shfaqet në shekuj në mënyra të paparashikuara. Paralelja mes Akilit që pret flokë në varrimin e Patroklit dhe Kitsit që bën të njëjtën gjë, sikurse rasti kur Kitsi sheh autopsinë e një njeriu dhe e Tetit që ecën mes hirit në funeralin e të birit për të gjetur eshtrat e tij, tregojnë njohuri klinike e trupit njerëzor ndërthuret me empatinë e të kuptuarit të asaj që ka vdekur, që ka mbaruar, por që megjithatë është e afërt, e dashur. Në të dyja rastet, rrëfimi bashkon reflektimet mbi të qenit të vdekshëm, me mendimet për marrëdhënien mes trashëgimisë së të shkuarës letrare dhe kreativitetit poetik.²²

Përfundime

Në këtë artikull u rrekëm të trajtojmë shkurtimisht një nga aspektet më mbresëlënëse dhe të vështira të veprës *Achilles* të Elisabeth Cook: përfytyrimin mbi vdekjen. Novela nënvizon domethënien e të qenit të vdekshëm dhe marrëdhënien në të cilën mundemi të vendosemi ne si qenie me vdekjen, tonën dhe të tjetrit. Pikërisht këtu merr kuptim të qenit tonë qenie etike.

Në veprën e tij *Reflektime mbi luftën dhe vdekjen*, S. Freud, shpreh se askush nuk beson në vdekjen e vet, se në nënvetëdijen e tij, secili mendon se është i pavdekshëm.²³ Duke iu rikthyer pohimit të bërë në hyrje të këtij artikulli në lidhje me mënyrën sesi vepra e artit dhe letërsia na bëjnë më të përlur ndërsa na përballin me veten dhe ushqejnë ndërgjegjen tonë, mund të themi se *Achilles* thekson fuqishëm nevojë tonë për të mbetur qenie etike. Ajo na kujton se Akili natyrisht që nuk donte të vdiste. Këtë pohim direkt dhe të prerë, autorja e bën shkoqur në

would happen. But not what it would be like. The sound of them. The sound of dis-satisfaction. Layer upon layer of longing." Elisabeth Cook, f.5.

²² Pantelis Michelakis, vep.cit., f.2.

²³ Sigmund Freud, "Reflections on War and Death", Moffat, Yard and Company New York, 1918, f.41.

vepër. Kaq e vërtetë është kjo, sa ai u befasua kur pa shigjetën në thembrën e tij²⁴ dhe u përndrit për faktin se *Alpo* vdiste. Daniel Mendelsohnka shpjeguar se thelbi i *Iliadës* është si t'u japim kuptim jetëve tona të shkurtra.²⁵ Në rastin e *Akilit* përgjigjja e E. Cook është se në mes të tmerrit të shkaktuar nga lufta dhe nga vetë Akili që ishte zemra vrumbulluese e saj, ka një dritë.²⁶ Kjo dritë është ajo çkaas lufta në mizorinë e vet nuk e tjetërsoi dot qoftë edhe te Akili. Ndërsashkonte drejt vdekjes, ai shihte para tij fytyrat më të rëndësishme të jetës së tij: Teti, Ifigjenia, Penthesilea, Deidamia, Poliksena, Patrokli, Hektori. Ata shënojnë për të dashurinë, prehen, nderin, virtytin, forcën, guximin, bukurinë, vetë jetën, gjithçka që deshi thellësisht dhe të cilën duke vdekur nuk e fitoi, por e humbi përgjithmonë. Ato fytyra simbolizojnë atë çka i shpëton vdekjes, por Akili e kuptoi këtë vetëm në Had. Tepër vonë ta kuptosh jetën në vdekje! Por jo ndoshta jo plotësisht vonë për ne, që jemi ende gjallë dhe lexojmë letërsi si *Akili* i Elisabeth Cook.

24 "Paris is waiting at Apollo's temple where Polyxena is going to clean the temple. Achilles was not afraid to die but he was surprised. "You should have seen the look in his eyes. Not fear. Surprise." Elisabeth Cook, f.61.

25 Daniel Mendelsohn, "Battle lines, a Slimmer, faster Iliad", The New Yorker, November 7, 2011, f.3.

26 "THE DIFFICULTY, amidst all this slaughter is to hold on to what is distinct- catch the little gust of a dying breath follow the brightness of one face before it is eaten by dark. Sometimes, in battle, he sees a face, a curve of a cheek, the way the light catches it, and he follows it, makes it his guide to lead him deeper into the mess. So Polyxena's face pale as the moon. Always throughout his life bright faces moving away disappearing behind curtains[...] Following his girl he follows them all- his mother Iphigenia, Penthesilea, Patroclus- yes and Hector too. He will pursue them all to the vanishing point but he must not lose sight of her." (56) "Following a face in the crowd. A face bright as the moon. The crowd closes in darkening the way getting between him and the face he must find and follow. The face of Thetis, Iphigeneia, Penthesilea, Polyxena. The face of Deidamia, of Patroclus, Hector. Stumbling now for it is dark [...] he feels an army's worth of arrows rain down on him. His flesh is like a beach when the rain drums down in hard vertical lines pushing its way through the sand drenching every grain. These arrows pierce against each cell of him breaking the walls. He is carried in the river of his own blood. He is carried to the place where the river is sucked into a twist and the other river begins." E. Cook, f. 57-58.

Bibliografia

- Cook, Elisabeth. (2001), *Achilles*, Picador, New York.
- Freud, Sigmund. (1918), "Reflections on War and Death", Moffat, Yard and Company New York, 1918.
- Gilpin Faust, Drew. (2008), "This Republic of Suffering, Death and the American Civil War", Alfred A. Knopf, New York.
- Jones, Thomas. (2001), "No One Left to Kill", London Review of Books. Vol. 23 No. 10 · 24 May 2001. <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v23/n10/thomas-jones/no-one-left-to-kill>
- Mendelsohn, Daniel. (2011), "Battle lines, a Slimmer, faster Iliad", The New Yorker, November 7.
- Michelakis. Pantelis. "An Achilles for New Millenium", Ombinus 48.
- McDonald, Ruth. (2017), "Rethinking the Homeric Hero in Contemporary British Women's Writing: Classical Reception, Feminist Theory and Creative Practice". PhD Thesis, University of London.
- Schmidt, Dennis J. (2005), "Lyrical and Ethical Subjects", State University of New York Press, NY.
- Schmidt Dennis J. (2011), "On Birth, Death and Unfinished Conversations", Gadamer's Hermeneutics and the Art of Conversation", International Studies in hermeneutics and Phenomenology, Vol2, Lit Verlag, Berlin.
- Schmidt, Dennis J. (1997), "What We Owe the Dead: Of Mortality, Measure, and Morality", Research in phenomenology, Vol.27 Issue 1. Brill.
- Schmidt, Dennis J. (2006), "What We Owe the Dead" në Heidegger and the Greeks Interpretive Essays, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- Toney, Polly. (2011), "Elisabeth Cook's Achilles: Women's Writing of Classical Reception and Feminism." University of Birmingham.
- Weil, Simone. (1991), "Iliad or the poem of force", Pendle Hill Wallingford Pennsylvania.

LETËRSIA NË UDHËTIM, NJË URË PËRBASHKUESE MES KULTURAVE (Mbështetur në librin *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, të G. G. Márquez)

ADMIRA NUSHI

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Katedra e Gjuhës Spanjolle

Abstract

Literature, a bridge between cultures, window towards other worlds, while travel a dimension of human society deeply rooted in literature. In the book *Twelve Pilgrim Stories*, the journey approaches the reader since the title, while in the prologue the author tries to present that the journey is a pilgrimage, the characters travel along the twelve stories, the journey extends in time to the European space. The author intends that the fable be constructed not for the journey but the traveller, while the author himself is a pilgrim. The essence of these trips is the contact between different cultures, and the strange is the permanent companion. When we talk about cultural contrast as one of the central themes of book, we refer to cultural traditions, objects that carry culture, mentality, lifestyle and phraseology of the characters. This occupies an important place in European space in the decipherment of the literary work. The translation of Márquez's book into Albanian is another trend in the European space of Latin American characters and the culture they carry.

Keywords: travel literature, intercultural communication, European space

1. Prologu, tregimi i trembëdhjetë

Letërsia gjithnjë ka qenë një urë përbashkuese ndërmjet kulturave, një dritare për të parë drejt *botëve* të tjera, ndërsa udhëtimi është një dimension i natyrshëm i shoqërisë njërëzore i rrënjësuar në letërsi. Kështu në librin *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, letërsia afron dy botë, atë të Amerikës Latine dhe Evropës. Këtu kulturat përkatëse të shprehura me mënyrën e jetesës, me modelet e ndryshme të menduarit, të ndjerit e të jetuarit, etj. të cilat duket sikur herë konkurrojnë e herë përplasen.

Në libër, udhëtimi i afrohet lexuesit që në titull (zbulohet si njëra nga tre fjalët kyç), dhe më pas, në prolog autori reket të prezantojë se nuk ka asgjë rastësore në titull: udhëtimi është një *pelegrinazh*¹, personazhet pelegrinë udhëtojnë përgjatë *dymbëdhjetë tregimeve*. Udhëtimi rend në kohë drejt hapësirës evropiane, udhëtimi është real në avion, në varkë, në autobus, taksi dhe imagjinar përmes dritave, fantazisë, udhëtimi ka dhe shpërfaqje të tjera. Ky rrugëtim endet nëpër qytete të ndryshme në të cilat autori ka jetuar dhe kjo gjeografi shndërron në tregime evropiane. Personazhet sjellin përmes udhëtimit përballë vendosjen e dy kulturave të ndryshme që ekzistojnë paralelisht në këtë të tashme artistike.

Në prologun intrigues *Përse dymbëdhjetë, përse tregime dhe përse pelegrinë?*, autori rrëfen gjenezën e librit, i përgjigjet pyetjeve të shtruara në titull, shtjellon procesin e tij krijues, dhe mendojmë se dëshiron të inkurajojë lexuesin t'i japë udhë leximit dhe njëkohësisht t'ia orientojë leximin. Mbase bëhet fjalë për një pakt që shkrimtari po bën me lexuesin.

"Kjo ishte një përvojë e rrallë krijuese, e cila ia vlen të tregohet, edhe sikur, vetëm për femijët që duan të bëhen shkrimtarë kur të rriten, që ta dinë qysh tani se vesi i të shkruarit është i pangopur dhe gërryes".²

Prologu, po ashtu sjell një eksperiencë mbresëlënëse dhe personale të autorit. Ai është amerikanojugori i parë në këtë libër, i cili provoi një eksperiencë të çuditshme në Evropë. Asnjëherë nuk u shkrua si një tregim i veçantë, sepse autori- sipas dëshmisë së tij- nuk arriti ta sjellë si duhet atmosferën e festës, tamam ashtu si e pa në ëndërr, atë natë në Barcelonë. Një ëndërr, ku ai u vendos mes jetës dhe vdekjes.

"E interpretova këtë ëndërr si një ndërgjegjësim për identitetin tim, dhe mëndova se është një pikënisje e mirë për të shkruar për gjëra të çuditshme që ju ndodhin, amerikanolatinëve në Europë."³ ... "Në ëndërr pashë sikur ndodhesha në varrimin tim, në këmbë, duke ecur mes një grupi miqsh, të veshur me petka solemne zie, por ndiheshim me hare në shpirt. Të gjithë dukeshim të gëzuar që ishim sëbashku. Dhe unë më shumë se të gjithë, për atë fatin e madh që më dha vdekja për tu takuar me miqtë e mi nga Amerika Latine ata të hershmit, më të dashurit, të cilët nuk i shihja prej kohësh. Në përfundim të ceremonisë, kur filluan të largohen, u përpoqa ti shoqëroj, por njëri nga ata më bëri të ditur me një ashpërsi të madhe

1 Fjala *pelegrinazh* vjen nga latinishtja dhe do të thotë –udhëtar, ose ai që udhëton jashtë vendit të tij të origjinës.

2 Márquez Gabriel García. (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 5.

3 Márquez Gabriel García. (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 6.

se për mua festa kishte përfunduar. ‘Je i vetmi që nuk largohesh dot’, më tha. Vetëm atëherë kuptova se të vdesësh do të thotë të mos jesh më me miqtë.”⁴

Shumë paradoksale sesi në këtë situatë zie vendosen pranë vdekja dhe festa, i gjallë dhe i vdekur, i rrethuar nga miqtë ndërsa do ndahet për të mos i takuar kurrë më. Nuk i ndjek dot pas ndonëse dëshiron, por nis një udhëtim të ri drejt një dimensionit të ri. Ky mendojmë, është një tjetër moment pelegrinazhi.

Tema e udhëtimit u bë zanafilla nisjes së shkrimit. Procesi krijues ishte shumë i gjatë, pelegrinazh në tetëmbëdhjetë vite, dhe në çdo tregim ka personazhe pelegrinë që përballen me aventura në udhëtim, është pikërisht kjo që i bën tregime *pelegrinë*.

Márquezi rrëfen se tregimet e tij patën *pelegrinazhin* e tyre, sepse i hodhi në koshin e letrave dhe i nxori përsëri, i la për t’i harruar në dollapin e librave dhe i kërkoi me ngulm derisa i gjeti. Ai nuk i grisi skicimet dhe shënimet e tij, por i la të harruara në fletoren e shënimeve: “...mbytur në një stuhi letrash deri në vitin 1978.” Një ditë i ra në dorë fletorja, por nuk e vrau mendjen, nuk i dha rëndësi, deri kohë më vonë, kur mendoj se me të vërtetë e humbi:

“...më zuri një krizë paniku. Nuk mbeti qoshe e shtëpisë pa u kthyer përmbys. Lëvizëm mobilet, çmontuam bibliotekën për tu siguruar se nuk kishte rënë mbrapa librave, madje vumë në një kontroll të pafalshëm shërbëtorët dhe miqtë. Asnjë gjurmë. I vetmi shpjegim i mundshëm – apo i besueshëm? – ishte se fletorja kishte përfunduar në koshin e plehrave në ato shfarosjet e letrave që bëj shpesh.”⁵

Autori u rrek t’i fitonte sërish me çdo kusht, me një punë që ishte po aq e vështirë sa të shkruarit e tyre, kështu ngriti në këmbë shënimet për tridhjetë tema, duke shkruar artikuj gazetareskë për çdonjërin. Ky libër ka dymbëdhjetë tregime: “ato morrën frymë për të jetuar gjatë”⁶, ndërsa gjashtë përfunduan në koshin e letrave. Ky ishte fundi i pelegrinazhit hyr - dil nga koshi i letrave.

Márquezi tregon se jeta e tij ishte një udhëtim pafund, një *pelegrinazh*. Qytetet e ndryshme të Evropës ku zhvillohen ngjarjet e tregimeve i kishte përshkruar vetëm nga mbresat që ruante në mendje, pra nga distanca kohore relativisht e largët dhe në këtë pikë, dëshiron të provojë besnikërinë e kujtimeve të tij, gati njëzet vite më vonë. Dhe kështu ndërmori një udhëtim të shpejtë në disa qytete, Romë, Paris, Barcelonë, Gjenevë.

“Të gjitha ashtu si Europa e sotme, kishin ndryshuar në një përmbysje të frikshme: kujtimet reale më dukeshin si fantazma të kujtesës, kujtimet false ishin

4 Márquez Gabriel García. (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 5-6.

5 Márquez Gabriel García, (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 8.

6 Márquez Gabriel García, (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 8.

shumë bindse dhe kishin zëvendësuar realitetin. Kështu ishte e pamundur të dallohej vija që ndante zhgënjimin nga nostalgjia.”⁷

Autori shfaqet si një i mbijetuar nga kohë të shkuara, por më në fund gjeti atë që i duhej për të përfunduar procesin e shkrimit të librit, dhe vetëm rrjedha e viteve mund t’ia jepte: “një perspektivë në kohë”. “.. ku spata nevojë të pyesja veten se ku mbaronte jeta dhe ku fillonte imagjinata, sepse më ndihmonte dyshimi se ndoshta nuk qe asgjë e sigurtë nga ajo që pata jetuar përpara njëzet vjetësh në Evropë.”⁸

2. Esenca e pelegrinazhit është kontakti mes kulturave të ndryshme

Në librin *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, autori tregon eksperiencat e çuditshme latinoamerikane në Evropë dhe reflekton mbi to. Personazhi i ëndërrës në prolog është vetë autori, është shkrimtari- gazetari në udhëtim, në Barcelonë. Personazhet e tregimeve të tij të cilët kanë profesione të ndryshëm, ndërsa udhëtojnë nëpër qytete evropiane si Barcelonë, Gjeneve, Romë, Arezo dhe Paris, Napoli, gjenden përballë *shokut* kulturor, në situata të çuditshme. Vëmë re se edhe personazhet e tij janë të çuditshëm apo në kërkim të të pazakonshmes: ish presidenti në mërgim, në Gjenevë, jeton në varfëri dhe pashpresë, është në kërkim të shërimit; babai i cili dëshiron që e bija të shpallet shenjtore sepse nuk i është dekompozuar trupi, prandaj ka marrë udhën drejt Romës me arkmortin me vete; kolumbiania e marrë me qira për të ëndërruar; gruaja që u sëmur nga mendtë sepse makina iu dëmtua; Maria që u izolua gabimisht në një spital psikiatrik dhe u braktis dhe nga i fejuari; vëzhguesi i bukuroshes së fjetur gjatë një udhëtimi në aeroplan; e moshuara që shkoi të njohë Papën; fëmijët që lundruan në dritën elektrike në Madrid; prostituta banore e Barcelonës e cila përgatiti funeralet e saj, etj. Autori i ka veshur personazhet me kulturën e fantastiken latinoamerikane si dhe me emocionin e eksperiencave të vizitorit. Të gjitha përjetesat e tyre ishin të jashtëzakonshme në këtë ambient kulturor të huaj sepse nuk u integruan. Por vëmë re gjithashtu se personazhet pelegrinë paragjykojnë Europën e kulturën e saj nga eksperiencat e të tjerëve, prandaj duket kanë pritshmërinë për të pazakonshmen.

Me rastin e marrjes së cmimit Nobël në vitin 1982, Márquez tha:

*“Pavarësisht se përparimet në industrinë e transportit ujon kanë shkurtuar distancën mes Amerikës dhe Europës, përkundrazi duket se distanca kulturore është rritur.”*⁹

Mund të themi me siguri se autori ka për qëllim që fabula të ndërtohet jo

7 Márquez Gabriel García, (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq.10.

8 Márquez G. G.(2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq.10.

9 Márquez G. G. (2014), *Nobel Lecture: La soledad de America Latina*. në “Nobel Media AB”.

Marrë nga: [Gabriel García Márquez - Facts - NobelPrize.org](https://www.nobelprize.org/)

mbi udhëtimin por për udhëtarin.¹⁰Në tregimin e fundit të librit, *Gjurma e gjakut tënd në dëborë*, botuar për herë të parë në vitin 1980¹¹, tregohet historia e Nena Daconte dhe Billy Sanchez, një çift kolumbianësh i sapo martuar. Ata udhëtojnë nga Cartagena de Indias e Kolumbisë drejt Francës, që të kalojnë muajin e mjalitit në Bordo.

Tregimi u shkrua njëzet vite pas largimit të Márquezit nga Parisi. Biografi i tij zyrtar tregon se në ai ishte një djalë i ri në vështirësi ekonomike, kur jetoi në Paris, përpos përjetoi një histori dashurie të zjarhtëme aktoren spanjolle Tachia Quintanar, në vitin 1956, që nuk pati një fund të lumtur, e cila e frymëzoi për të shkruar këtë tregim¹².

Nena është protagonistja e tregimit, një vajzë e re me formim evropian, që vjen nga një shtresë e lartë shoqërore. Ajo ka mësuar disa gjuhë të huaja, i bie saksofonit, guximtare dhe nuk stepet të thyejë barrierat shoqërore. Ndërsa bashkëshorti i saj Billy është një djalë pa një histori suksesi personale, por tërheqës i fortë e ndonjëherë i dhunshëm e i sigurtë në vetvete, madje ndihet superior ndaj gruas së tij. Ai vjen nga një familje e pasur me lidhje të forta politike, e cila e ka mbrojtur dhe mbështetur të birin edhe kur ka shkelur ligjin. Nena e ka vizituar edhe më parë Europën, por Billi është një turist.

Narracioni zhvillohet kronologjik, ngjarjet zhvillohen në pak ditë, ndërsa hapësira lëviz nga Amerika Latinë në Europë dhe zakonet, kultura e normat shoqërore të Europës janë për protagonistët shkaku i surprizave që shkaktojnë çudithe deri dëshpërim.

*“Nuk ka vende më të bukura në botë se këto,- thoshte (Nena)-. Por ama, mund të vdesësh nga etja pa të dhënë njeri një pikë ujë falas. Dhe aq e bindur ishte për këtë, saqë, në minutën e fundit u kujtua të fuste në valixhen e dorës një kallëp sapun dhe një rrotkë me letër higjienike, sepse në hotelet e Francës nuk gjen kurrë sapun, ndërsa si letër higjienike përdoren gazetat e javës së shkuar të grisura copa-copa e të ngulura mbi një ganxhë.”*¹³

Billy Sanchez nuk e ka haberin si funksionon bota europiane, apo më konkretisht ajo franceze. Ato janë krejt të ndryshme nga ajo me të cilën ai është mësuar.

“Billy Sanchezit s’do ti kishte mjaftuar tërë jeta për të deshifruar enigmat e kësaj bote të ngritur mbi dhuntinë e kurnacërisë. Asnjëherë nuk e mori vesh

10 Valcárcel, Eva. (1997), *Doce cuentos peregrinos*, de G. G. Márquez., në: “El cuento Latinoamericano del siglo XX”, Universidad de Coruña, La Coruña, fq. 369- 381.

11 *El rastro de tu sangre en la nieve*- u botua në vitin 1980 në *Magasin Dominical*, pjesë e gazetës *El Espectador*, dhe më pas u përfshi në librin *Todos los cuentos*, botim i vitit 1983.

12 Martin, Gerald. (2009), *Una vida*, Debate, Madrid. (Biograf i autorit Gabriel García Márquez).

13 Márquez G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq.141.

misterin e dritës së shkallës që fikej përpara se të arrinte në dhomën e tij dhe as nuk zbuloi dot mënyrën për ta ndezur sërish. Iu deshën orë të tëra për të mësuar se në krye të shkallëve në çdo kat ndodhej nga një nevojtoare e pajisur me zbrazëse uji me zinxhira; kish vendosur të futej aty në errësirë, kur zbuloi fare rastësisht se drita ndizej kur vihej shuli nga brenda, në mënyrë që askush të mos ta harronte ndezu. Dushi, që ndodhej në fund të korridorit, dhe që ai e përdorte dy herë ditën, si në vendin e tij, paguhej veçmas dhe me para në dorë, ndërsa uji i ngrohtë që kontrollohej nga administrata mbaronte në krye të tri minutave....e ndjente veten aq mendjeprishur e të vetmuar..¹⁴

Autori ka për qëllim të zbulojë ndryshimin drastik të dy realiteteve kulturore. Bëhet fjalë për distancën që kanë protagonistët me realitetin evropian, paaftësinë e tyre për t'u përshtatur, kjo shoqëron gjendjen e tyre të vetmuar, keqkuptimet, vizionin absurd për Europën, etj.

Në trafik "Billy Sançesit i hypën aq shumë xhindet sa me atë ulurimë të kotë burish, saqë zuri të zihej me shoferët duke britur e duke nxjerrë nga goja lloj –lloj palavirash, madje njëçast bëri të dilte nga makina që të përleshej me njërin, por Nena Dakonte arriti ta bindte se francezët janë njerëzit më gojëndyrë në botë, por për tu rrahur nuk rrihen kurrë."¹⁵

Autori ka një qëllim të zbulojë problemet me të cilat përballen qytetarët e Amerikës së Jugut në situata nga më absurdet. Narratori në tregim sillet si dëshmitar i një historie të vërtetë, si kronist i një ngjarje reale.

"Kur u kthye në hotel për të fjetur, e gjeti makinën e tij vetëm, buzë një trotuari, ndërsa të gjitha të tjerat ndodheshin në trotuarin përballë, dhe te pastrueset e xhamave i kishin vënë një faturë gjobë. Portierit të hotelit Nikolë, i doli shkuma për t'i shpjeguar se ditët tek mund ta linte makinën në trotuarin e numrave tek, ndërsa të nesërmen në trotuarin e kundërt. Gjithë këto soj kurthesh racionale ishin të pakuptueshme për kokën e një pinjulli të families Sançes de Avila, nga më të kulluarit, i cili as dy vite më parë kishte hyrë në një kinema të lagjes me makinën zyrtare të kryetarit të bashkisë dhe kishte bërë dëme të hatashme m'u para syve të policëve të paepur. Aq më pak mori vesh kur portieri i hotelit e këshilloi të paguante gjobën, por të mos e lëvizte nga vendo makinën në atë orë."¹⁶

Ekspierenca e Billy Sanchez në Paris është dramatike, vetmia e fut në panik, madje ndihet i humbur në këtë qytet larg botës së tij. Por, një ditë kuptoi se po përshëndeste në frengjisht, madje i kërkoi kamarjerit proshutë, kafe me qumësht.

14 MárquezG. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq.144-145.

15 MárquezG. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq.142.

16 MárquezG. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq.146.

Ky udhëtim pelegrin romantik i dy të dashuruarve të sapo martuar, përfundoi këtu, me vdekjen në spital të Nena Daconte, vetëm sepse u shpua nga një gjëmb trëndafili të cilin ia dhuruan në aeroportin e Madridit, sapo vuri këmbën në Evropë.

3. Përkthimi i elementëve kulturorë– *peregrinazhi* kulturor

Kur flasim për kontrastin kulturor si një nga temat qendrore të librit, i referohemi traditave kulturore, objekteve që mbartin kulturën, mendësisë dhe frazeologjisë së nënkontinentit Amerikan, që shoqëruan personazhet e drejt Evropës. Kjo zë një vend të rëndësishëm në deshifrimin e veprës letrare.

Dëshirojmë të sjellim disa nga këta elementë kulturorë që përmendëm më lart, në përkthimin e librit *Dymbëdhjetë tregime peregrine* në shqip, jo se duam të analizojmë përkthimin, por për të ilustruar sesi letërsia bëhet përcjellëse e vlerave kulturore dhe përkthyesi është bashkëpunëtori më i mirë i autorit.

Autori Márquez, përdor një fjalor të pasur që pasqyron qytetërimin evropian dhe amerikanojugor. Gjuha në përgjithësi është e regjistrave të ndryshëm si intelektuale dhe popullore. Dihet se përkthyesi i letërsisë nuk transporton veç fjalët nga një gjuhë në tjetrën, është më komplekse, në çdo përkthim kompetenca ndërkulturore në mënyrë implicite apo explicite është e ndërthurur me idetë, konceptet, ndjesitë, ngjyrimet, vlerat estetike e argumentuese, etj., pra nuk mbart vetëm fenomene gjuhësore por dhe dimensione kulturore.

*“Me termin përshkrues “marrëdhënie ndërkulturore” i referohemi procesit të ndërveprimit, shkëmbimit dhe komunikimit ndërmjet aktorëve që vijnë nga horizonte kulturore të ndryshme, që domosdoshmërisht nuk kanë të njëjtat kode, tradita, gjuhë e praktika kulturore. Kompleksiteti i këtij procesi karakterizohet nga vendosja në bashkëveprim i subjekteve, të gjinive, racave sekseve të ndryshëm... të cilët kanë logjika të ndryshme të të kuptuarit të botës, dhe përpunojnë përkthimet e tyre kulturore duke marrë si referencë kodet e tyre, nga të cilat gjenerojnë kuptime, vlerësime dhe modele marrëdhëniesh.”*¹⁷

Në tregimin të cilit i jemi referuar: *Gjurma e gjakut tënd në dëborë*, autori tregon historinë e dashurisë midis dy të rinjve dhe vendet që ata vizituan në udhëtim. Këtu ai, përdor fjalë kolumbiane (pjesë përbërëse e leksikut të gjuhës spanjolle në Kolumbi) të cilat nuk gjenden në *Fjalorin e gjuhës spanjolle* të Akademisë Mbretërore Spanjolle (RAE), por i gjejmë: *Fjalori i vogël i fjalëve kolumbiane*¹⁸, botim i Akademisë Kolumbiane të Gjuhës.

¹⁷ Uribe, Moreno & Méndez García, Verónica & M. Del C., Elia (2019), *Género y relaciones Interculturales*, në “La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar”. Colección Biblioteca, Universidad Nacional Autónoma de México, fq. 199.

¹⁸ *Breve diccionario de Colombianismos*, (2012), 4ª edición, Academia Colombiana de la Lengua. Bogotá.

- *mamasantas*¹⁹

*Më vonë zunë të futeshin nëpër gabinat e shkreta të Marbejes ku fati i kish vënë ballazi për herë të parë dhe arritën deri aty sa të futeshin të maskuar gjatë karnavaleve të nëntorit nëpër dhomat me qera të lagjes së vjetër të zezakëve të Getsemanit, duke qenë në mbrojtjen e selestinave, të cilave pak muaj më parë u ishte dashur të vuanin nga Billy Sañes dhe banda e tij e zinxhirëve.*²⁰

Në rastin konkret përkthyesja Mira Meksi e ka përkthyer fjalën *mamasanta* me *selestina*. *Mamasanta*, në dialektin kolumbian do të thotë: *Prostitutë që e kryen aktivitetin fshehur, ndërsa në publik sillet dhe tregohet si e virtytshme*.²¹

Selestina- celestina - është një fjalë me origjinë në spanjishten e Spanjës, e shkruar ashtu si shqiptohet në Amerikën e Jugut, dhe shpjegohet sipas RAE: – *Person që organizon apo ua bën të lehtë takimet e dashurisë të tjerëve*. Që këtu dolën shprehjet: *Ser una celestina* o *Estar hecho una celestina*, të cilat sot kanë kuptim negativ dhe i referohen dikujt që manipulon për të organizuar takime mes dy personave, me qëllim që të njihen apo të kenë marrëdhënie.²²

Celestina është një personazh letrar që vjen nga fundi i shekullit XV, në librin *Tragicomedia de Calixto y Melibea*, shkruar nga Fernando de Rojas. Ajo organizoi takimin e dy heronjve kryesorë, ku ata dhe u dashuruan.

Në përkthimin shqip fjala *selestina* nuk ka kuptim për lexuesin shqiptar që nuk e njeh letërsinë spanjolle, as kuptimin letrar që mbart profesionin e personazheve të përmendura në roman. Përkthyesja nuk ka përdorur ekuivalentet e fjalës në gjuhën shqipe si: kodosh/e, ndërmjetës/e, shkues/e, etj.

Në tregim, Márquez ka përdorur disa shprehje popullore që janë mjaft interesante në përkthim dhe meritojnë vëmendje.

- *Romperle la madre a cadenazos*²³

Sapo Billi Sanchez informohet se gruaja e tij e dashur ka humbur jetën, del nga spitali shumë i zemëruar dhe dëshiron të nxjerrë inatin e tij ...

"Iku pa thënë lamtumirë, pa falenderuar askënd, duke menduar se e vetmja gjë e ngutshme, për të cilën kish nevojë, ishte të gjente dikë që tia bënte copë të

19 "Después, cuando los coches se les volvieron demasiado fáciles, se metían por la noche en las casetas desiertas de Marbella donde el destino los había enfrentado por primera vez, y hasta se metieron disfrazados durante el carnaval de noviembre en los cuartos de alquiler del antiguo barrio de esclavos de Getsemaní, al amparo de las mamasantas que hasta hacía pocos meses tenían que padecer a Billy Sánchez con su pandilla de cadeneros."

20 Márquez G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq. 137-138.

21 Breve diccionario de colombianismos, (2012) Academia colombiana de Lenguas.Colombia, fq. 71.

22 RAE- Real Academia Española. (2014), *Diccionario de la Lengua Española*, (23ª edición) Espasa, Madrid, Versión electrónica. [Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE](#)

23 "Se fue sin despedirse, sin nada que agradecer, pensando que lo único que necesitaba con urgencia era encontrar a alguien a quien romperle la madre a cadenazos para desquitarse de su desgracia" Márquez, Gabriel García. (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 220.

ëmën me zinxhirë, për t'u çliruar nga fatkeqsia e tij.”²⁴

Kjo është një shprehje popullore vulgare, e cila përdoret në disa vende të Amerikës së Jugut, në Meksikë është shumë e përdorur, të cilën përkthyesja e ka përkthyer fjalë për fjalë duke i humbur kuptimin dhe vulgaritetin. Mendojmë përkthyesja u rezervua në përkthim, mbase sepse ky lloj vulgarizmi nuk ishte shumë i pëlqyer, i pranueshëm nga lexuesi i fillim viteve 90, kur u përkthye libri. Efekti që përcjellin për lexuesin në shqip është më i butë se në tekstin origjinal.

- *Velar el cadaver*²⁵

Shoqërimi i të ndjerës, përgjimi i personit që ka ndërruar jetë, është një fenomen socio-kulturor i pranishëm në shumë shoqëri në mbarë botën, i cili përveçse tregon respekt për personin që u nda nga jeta dëshmon dhimbjen shpirtërore. Për kaq sa perceptohet në tregim, nuk ka një dallim kulturor të rëndësishëm mes Kolumbisë dhe vendit tonë, dhe është mjaft i kuptueshëm për lexuesin shqiptar. Në tekst përgjimi i kufomës është rit ceremonial mortor mjaft i rëndësishëm ashtu si edhe në kulturën tonë, i cili supozon pjesëmarrjen e familjarëve dhe shoqërimin deri në momentin e fundit.

“Prindërit e Nena Dakontes kishin mbërritur të shtunën në mesditë dhe e kishin përgjuar kufomën në kishën e vogël të spitalit, duke pritur deri minutën e fundit ardhjen e Billi Sançesit.”²⁶

Përkthimi ndërkulturor kërkon një kuptim të plotë të kulturave që përfshihen në shkëmbim, pra jo vetëm gjuhësor por edhe komunikues: gjeste, rituale, etj. Kjo qasje i zbulon përkthyesit ndryshimet kulturore dhe ai përfshihet në një proces transferimi, si dhe është ilustruar më këtë artikull.

- *Piñata*²⁷

Tradita e thyerjes së pinjatave nga fëmijët për ditëlindje, vjen nga Amerika Latine. Pinjata përgatitet në enë qelqi, balte apo kartoni, e cila mbushet me ëmbëlsira të ndryshme, në një moment kur festa kulmon, fëmija që ka ditëlindjen i afrohet pinjatave të varura dhe i godet me shkop derisa i thyen. Nuk ka një ekuivalent në kulturën europiane, por vëmë re se është adoptuar në shumë gjuhë të Europës dhe

24 Márquez, G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq. 151.

25 “*Los padres de Nena Daconte habían llegado el sábado a mediodía, y velaron el cadáver en la capilla del hospital esperando hasta última hora encontrar a Billy Sánchez*”. Márquez, Gabriel García. (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 219.

26 Márquez, G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq. 150- 151.

27 “*Habían estado juntos en la escuela primaria y habían roto muchas piñatas en las fiestas de cumpleaños...*” Márquez, Gabriel García, (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 199. Márquez, Gabriel García, (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona, fq. 199.

në shqip. Në shqip shqiptohet ashtu si shqiptohet në spanjisht. Në libër përkthyesja e ka shpjeguar në fund të faqes si është ndërtuar dhe si veprohet me të. Mendojmë se kur u përkthye libri ishte një fjalë e panjohur, por sot njihet nga brezi i ri, madje ne e kemi huazuar traditën e përgatitjes dhe thyerjes së pinjatave në festime ditëlindjesh.

*"Shkollën fillore e kishin bërë bashkë, dhe kishin thyer kushedi sa pinjata nëpër ditëlindje..."*²⁸

• *Chinchorro*²⁹

*"Netët e vështira të korrikut i kaluan në terracën e brëndshme të shtëpisë ku kishin vdekur gjashtë gjenerata njerëzish të shquar të families së Nena Dakontes-ajo duke luajtur këngë në saksofon dhe ai me dorën në allçi duke soditur paprehje që nga hamaku me një lloj admirimi të budallallëpsur."*³⁰

El chinchorro, e ka origjinën në Amerikën Latine, është trashëgimi kulturore. Në fjalorin RAE, shpjegohet: "*Hamaca ligera de tejida de cordeles o fibra*"³¹, në shqip ne e njohim si karrige hamak, kolovajse hamak, hamak me shirita, hamak kopështi, etj,. Ky është një objekt që gjendet në shitje në markete dhe emërtimi nuk është natyralizuar, si: krevat lekundës, karrige kolovajse, etj. Edhe përkthyesja ka përdorur fjalën *hamak*, e cila nuk ishte shmë e njohur në fillim të viteve 90, dhe nuk e ka shpjeguar në fund të faqes. *Hamac*, njihet nga francezet, të cilët e morën nga kolonia franceze Haiti dhe mendojmë se këtu e ka burimin përdorimi i kësaj fjale në Europë.

Përfundime

Në librin e tij, Márquez-i na tregon se ky libër është frut i eksperiencës së tij jetësore si shkrimtar pelegrin në hapësirën e gjërë gjeografike evropiane. Personazhet e tij peregrinë takojnë situata dhe ngjarje të çuditshme përgjatë udhëtimeve evropiane dhe janë përcjellës të kulturës dhe fantastikes. Ata u ndjenë të huaj, të pakuptuar në Evropë, kjo ishte një zgjedhje e autorit nisur nga eksperiencia e tij personale por në vëzhgimin e tij dhe e hispanikëve të tjerë. Autori e reflekton në të gjithë tregimet ndeshjen mes kulturave të ndryshme por dhe përbashkimit. Mendojmë se letërsia e udhëtimit zbulon sa pasuri kulturore i sollën personazet latinoamerikanë Evropës dhe sa shumë u pasuruan me kulturën që hasën aty.

28 Márquez, G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq. 136.

29 "Pasaron las tardes difíciles de junio en la terraza interior de la casa donde habían muerto seis generaciones de proceres de la familia de Nena Daconte, ella tocando canciones de moda en el saxofón, y él con la mano escayolada contemplándola desde el chinchorro con un estupor sin alivio." Márquez, Gabriel García, (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Barcelona, Mondadori, fq. 199-200.

30 Márquez, G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë, fq. 136.

31 Hamak i lehtë i endur me litarë ose me shirita.

Bibliografia

Breve diccionario de colombianismos, (2012) Academia colombiana de Lenguas, 4ª edición, Bogotá.

Márquez G. G. (2005), *Dymbëdhjetë tregime pelegrine*, Dituria, Tiranë.

Márquez G. G. (2009), *Doce cuentos peregrinos*, Mondadori, Barcelona.

Márquez G. G. (2014), *Nobel Lecture: La soledad de América Latina*, në “Nobel Media AB”.

Marrë nga: Gabriel García Márquez - Facts - NobelPrize.org

Martin G. (2009), *Una vida*, Debate, Madrid.

RAE- Real Academia Española. (2014), *Diccionario de la Lengua*

Española, (23ª edición) Espasa, Madrid, Versión electrónica. Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario | RAE - ASALE

Uribe M. & Méndez García, V. & M. Del C., Elia (2019), *Género y relaciones Interculturales*, në “La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar”. Colección Biblioteca, Universidad Nacional Autónoma de México,

Valcárcel, Eva. (1997), *Doce cuentos peregrinos*, de G. G. Márquez, në: “El cuento Latinoamericano del siglo XX”, Universidad de Coruña, La Coruña.

CAMUS, KADARE DHE NËNA –KUKULL

SAVERINA PASHO

ALBANA QAZIMI (LILAJ)

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Universiteti i Tiranës

Abstract

This article is a modest effort to take a comparative approach to the autobiographical novels of Kadare (*The Doll*) and Camy (*Le premier homme*). The portraits of the mothers, socially and geographically distant yet culturally close, represent an impressive similarity that stems from the background of both writers and their geniuses to describe the mother through an entirely novel and original poetics. Hence, the mother besides being a matrix *par excellence*, becomes a matrix for the literary work. Our approach aims at identifying the similarities and contrasts between the two respective mother portraits based on the hypothesis that Kadare undoubtedly must have read *The First Man*; he has found there a poetics that would suit the depiction of his mother based on a common circumstance: that of the great and famous writer who cannot have a mother like Proust. His mother, as the writer puts it is simple and 'unwise', almost impaired like Camy's mother.

Keywords: mother, poetics, silence, family, impairment, art.

Figura e nënës është një topos shumë i rëndësishëm për letërsinë dhe kulturën në përgjithësi. Zakonisht marrëdhëniet e nënës me birin ndikon pa dyshim në evoluimin e tij. Por si është ky ndikim kur biri është një individ krijues, pra shkrimtar? Në këtë rast, nëna, kjo matricë *par excellence* kthehet, ndoshta, edhe në matricën e veprës krijuese. Kjo është arsyeja pse shpesh autorët e integrojnë figurën e nënës në veprat e tyre, si bashkë-autore, bashkëkrijuese e protagonistit apo autorit- narrator.

Në këtë perspektivë, nëse do të bënim një ekskursion letrar lidhur me rolin e nënës në letërsi, në mënyrë shumë përgjithësuese do të dallonim dy imazhe stereotipike: nëna- mbrojtësja ideale, mëkuesja dhe edukatorja e parë e fëmijës dhe

nëna si imazh negativ që do ta shenjojë fëmijën me indiferencën dhe mungesën e saj, (çka Kadare e përmbledh qysh në fillim të librit të tij në përsiatjet e fëmijës që është ai vetë, si të bënte kështu një histori të shkurtër të krejt letërsisë:

«...kishim mësuar gjithë ato vjersha për nënën. Kishte gjithashtu vjersha, madje edhe një këngë për ata që s’kishin një të tillë. [...] Sidoqoftë puna e nënës nuk ishte kaq e thjeshtë, domethënë mjaftonte ta kishe, se të tjerat s’kishin rëndësi. »¹

Qoftë njëri qoftë tjetri imazh gjithsesi janë obsesionalë e kthehen pareshtur në letërsi, por midis këtyre dy imazheve ku ta vendosim vallë Katerinë Kormërinë nënën e Camu-së dhe nënën – Kukull të Kadaresë? Ndoshta, në këtë rast do të kishim nënën *e padukshme* në një lidhje të *padukshme*.

Në të dy rastet, autorët presin gjatë për të bërë portretin e nënës, veçanërisht Kadare. Ç’të jetë vallë? Drojë për të zbuluar dhe ndarë me të tjerët jetën intime? Në sajë të përvojës, të dy shkrimtarët mund ta bënin qartas dallimin midis asaj që është universale, pra, edhe shumë më e përshtatshme si motiv, pretekst apo tekst letrar dhe asaj që është private e jo gjithmonë e « denjë » për interesin e lektoratit.

Por si te Camus ashtu edhe te Kadare kthimi te nëna është kthimi në fëmijëri, në familje, kthimi në atdhe apo vendlindje. Nëse e ndjekim këtë ide te vepra e Camus dhe ajo e Kadaresë, do të shohim se ka një përkim të çuditshëm, se shkrimi për nënën bëhet pretekst për kthim te vendet e fëmijërisë. Përveç kësaj, Kadare do të pohojë: « Ka singeritet [te ‘Kukulla’], por kryesorja është që kam respektuar artin. Gjeta një personazh në familjen tonë, që ishte e lindur për letërsi. Po të mos ishte ashtu, nuk do të shkruaja fare për të, por do ta krijoja vetëm në mendjen time ».²

Kështu në çastin kur Camus vendos të shkruajë *Njeriu i parë* ka pjekurinë dhe eksperiencën jetësore për të rrëfyer dhe rindërtuar imazhin e nënës edhe Kadare, gjithashtu, është mjaftueshëm i pjekur, 58 vjeç. Pra, është ajo që Camus çmon më shumë se eksperienca e shkrimit, eksperienca jetësore që e shtyn drejt shkrimit për nënën.

I angështuar nga mungesa e babait, figurën e të cilit nuk ka asnjë mundësi ta rindërtojë nga kujtimet e pakta dhe të gjymta të së ëmës, Camus vendos të përjetësojë figurën e nënës përmes shkrimit. Shkrimi apo përshkrimi i nënës është padyshim i vështirë sa kohë nëna është gjallë. Kjo është një pengesë për shumë autorë; le të kujtojmë këtu Duras-in. Por për Camus –në është më e thjeshtë sepse nëna është njëlloj si të ishte e vdekur. Në epigrafin e *Njeriut të parë*, dedikuar nënës, ai shkruan: « Për ty që nuk do ta lexosh dot kurrë këtë libër. » (Camus 2004: 13) dhe

¹ Kadare. I., *Mëngjeset në Kafe Rostand*. Motive të Parisit, Onufri, Tiranë, 2014, f 212

² Kadare: Kam gjetur një personazh në familjen tonë, nënën, që ishte e lindur për letërsi; <https://alb-spirit.com> › 2018/07/11

për Kadarenë situata është analoge; ai shkruan pothuaj të njëjtën gjë: «Një mijë vjet të shkonin, ajo s'mund ta kuptonte këtë. Dhe do ikte nga kjo botë pa e marrë vesh. » (Kadare 2014: 46)

Me Camus-në ndoshta zë fill një poetikë e re e shkrimit të nënës dhe për nënën. Shkrimtari francez do ta krijojë nënën jo përmes fjalës dhe të thënit por përmes heshtjes. Qysh në fillim kemi « *një dedikim të pamundur, një adresim të keqadresaur - pa destinacion ky shkrim bëhet detyrimisht i palexueshëm. Të shkruash të palexueshmen ndoshta nuk do të thotë të flasësh por të heshtësh, të ndërtosh heshtjen.* »³

Nga ana tjetër, Kadare gjithashtu flet për një poetikë të re, diçka që nuk është e zakonshme në letërsinë dedikuar nënës. Ai thotë se gjithmonë e kishte shmangur nënën, ngaqë ajo qëndronte jashtë skemave, ndaj ishte e komplikuar për t'u shkruar. Pra, ai nuk do të ndjekë skemat e njohura : « *Në fillim turbull, pastaj përherë e më qartë po kuptoja se ato që nuk mungonin kurrë në vjershat dhe këngët për nënat : qumështi, gjiri, aroma, ngrohtësia e amësisë, s'e kisha të lehtë t'i gjeja tek ime më* »⁴

Në të dy rrëfimet nëna është e pazakontë sipas Kadaresë dhe « e çuditshme » sipas Camus –së (fjala kyç te ky i fundit për të përshkruar nënën). Për të dy autorët nëna është si « terri i pazbërthyeshem » thotë Kadare përmes gojës së Andrei Voznjenskit⁵ si të ketë nevojë për një tjetër autoritet letrar për të justifikuar vonesën e tij për portretin e nënës. Ndoshta të dy autorët të bindur për harresën kolektive me të cilën janë të dënuar të gjithë njerëzit e zakonshëm duan të shpëtojnë përmes artit dhe kujtesës individuale imazhin e nënës. Camus i ruajti kujtimet e tij derisa t'u jepte një formë që nuk do t'i tradhëtonte ato. E me sa duket këtë ka pritur edhe Kadare i cili krijon më në fund këtë nënë unike në letrat shqiptare figurën e nënës- kukull, krijim i fantazisë dhe i kujtesës pak a shumë në stilin e autofiksionit.

Ndërmarrje e vështirë ajo e Camus-së për të krijuar nënën përmes heshtjes së saj. Si ta kuptojmë që heshtja, zbrazëtia bëhet elokumente e na flet ? Si të ndërtohet presenca e papeshë, heshtja e saj, afazia, hutimi, lehtësia. Për çudi, këto tipare, në fakt, janë të të dyja nënat ? Nëna pothuaj imateriale, jo fizike «... nuk e kisha ndier kurrë të hynte apo të dilte në tualet... »⁶ – thotë Kadare dhe Camus, te *Njeriu i parë* : [nëna] hipte lehtë në shtratin e saj e flinte aq lehtë sa pandehje se rrinte zgjuar » (Camus 2021 : 2014); me një ekzistencë të papeshë, nëna e lehtë si kukull prej letre është nëna te *Kukulla*. Nëna është imateriale edhe për faktin se është një krijim në

3 Wei. K., *Le premier homme. Autobiographie algérienne d' Albert Camus*, in Études littéraires, Nr. 3, 2001, f. 133

4 Kadare. I., *Mëngjeset në Kafë Rostand*, Motive të Parisit, Onufri, Tiranë, 2014, f.213 .

5 *Ibid.* f.214

6 *Ibid.* 213

letër, një varg grafemash, skicash, linjash të paplota si në filma vizatimorë, sipas Kadaresë.

Dhe te *Kukulla* : « Shkallët prej druri të shtëpisë, zakonisht të ndjeshme, nuk kërcisnin kurrë nga e shkelura e saj. » (Kadare 2014: 212) dhe kjo « Kishte të bënte kryesisht me lehtësinë, me atë që më pas do të më dukej si ana prej letre apo prej gipsi e saj. » (Kadare 2014 : 213)

Kukulla është padyshim një metaforë. Në rastin e parë kemi nënën- nuse të papeshë para vjehrrës autoritare ndërsa në rastin e dytë nënën- bijë po aq të papeshë para autoritetit të së ëmës. Të dyja pasive të drojtura dhe indiferente, shpesh edhe të trishtuara, por të nënshtruara ndaj vuajtjes. Dimensioni socio-kulturor shpjegon logjikën e komunikimit në dy familje, dy shoqëri të ngjashme nga struktura dhe rolet sociale siç është ajo e Camu-së dhe e Kadaresë përkatësisht në Algjerinë dhe Gjirokastrën e viteve '30. Dy familje ku moskuptimi shkakton grindje për gjërat më të vogla. « Po bindesha se të gjithë fyheshin dhe ishin gati të nisin grindjen për gjënë më të vogël » (Kukulla 2014 : 243) ; « Familjen e tij e përçanin heraherës sherre të paqarta, dhe askush në të vërtetë, nuk do të kishte qenë në gjendje ta ffillonte burimin e tyre » (Camus 2021 : 112)

Në njërën, mungesa e autoritetit atëror, zëvendësohet me autoritetin tiranik të gjyshes dhe në tjetrën roli i atit vihet në provë nga autoriteti i padiskutueshëm i gjyshes.

Nënat e « parëndësishme », të zhveshura nga « roli » i tyre shpjegohen përmes personazheve të tjera që plotësojnë heshtjen, pasivietin, a rolin e munguar dhe të uzurpuar. Kësisoj autorët duke i dhënë një status autobiografik rrëfimeve të tyre endin lidhje të shumta, krijojnë një pëlthurë intertekstuale me tekste të tjerë duke përfutur një hapësirë autobiografike më të gjerë ku nëna edhe mund të mungojë ose thjesht të jetë figurante si p.sh te *Kronikë në gurë* apo të rishfaqet e plotësohet nga shkrimi në shkrim si te Camus. Gjithsesi ky rrëfim, ndonëse i vendosur në një kontekst që shpesh është shtëpia, lagjia, rruga, fqinjët, të afërmit, etj. nga pikëpamja narrative përfutet nga një fushëpamje e reduktuar në shikimin e Zhakut – Camus apo Kadaresë – bir. Por shpesh kujtimet e dy autorëve janë të turbullta ose mungojnë dhe plotësohen nga përfytyrimi, çka dëshmon për një poetikë të epanortozës, pasi shpesh të pasigurtë ata rimarrin e korrigjojnë rrëfimet e tyre.

Ka një estetikë të shikimit dhe imazhit të përbashkët të të dy autorët. Nënat me mendjen e thjeshtë e rrokin botën vetëm përmes vështrimit. E vetmja dije e tyre mbi botën kalon përmes shikimit, përmes syve.

« (...) e ëma, tërhiqte një karrige, ulej përpara dritares në dimër e në ballkon

në verë, dhe shihte tramet që venin e vinin, makinat dhe kalimtarët që rralloheshin pak nga pak (...) [nëna] merrte qëndrimin e saj të palëvizshëm, në gjysmë errësirë, me shikimin e tretur nga rruga dhe lumi i jetës që rridhte pareshtur poshtë bregut ku ajo rrinte... » (Camus 2021: 207)

Por edhe *Kukulla* e kupton botën përmes shikimit.

« E kishte njohur Kukullën te stolat e parkut « Rinia », përbri Bulevardit të madh ku ajo (...) ulej për të bërë sehir » (Kadare 2014 : 276)

Në ditët me shi, shkonte në një vend tjetër... në hollin e madh ulur te kolltukët dhe te pyetur nëse priste njeri, i kishte thënë, jo veç po « ndriste sytë »... (*Ibid*)

Shkrimi për nënën shtron ndoshta më fort se çdo estetikë tjetër qoftë ajo edhe realiste, raportin me të vërtetën. Të thuash të vërtetën për nënën është e vështirë ; ka një farë ndjenje fajësie te të dy shkrimtarët që eksteriorizohet me frikën e nënës te Kadareja se mos mohohet nga i biri dhe një moment analog kur te *Njeriu i parë* Zhakut të vogël i vjen turp të shkruajë se e ëma është shërbyese, çka ishte njëlloj si ta mohonte.

« Gjithsesi, Zhaku nuk dëshironte aspak ta ndryshonte gjendjen e tij e as familjen, dhe nënën e tij, ashtu siç ishte, e donte më shumë se çdo gjë në botë, ndonëse me një dashuri të pleksur me dëshpërim ». (Camus 2021 : 186)

Sikundër Kadare e siguron të ëmën të friksuar nga mohimi, se nuk ka asnjë gjasë, madje ai nuk mund ta mohojë as përmes letërsisë. Në këtë rast as fikcioni nuk do t'i jepte dorë ta ndërronte nënën e tij, pasi edhe e trilluar nëna nuk mund të sofistikohet; letërsia shqipe nuk njeh qoka të tilla thotë Kadare : «...të shtunat enigmatike të zonjës Kadare, për shembull), këto ishin fantazi të përkohshme dhe veç kësaj, në mbretërinë tonë të letërsisë ato nuk pinin ujë, ngaqë te ne kishte të tjera qoka. »

Por nga buron frika e nënës? Çfarë ka të vërtetë te frika e saj ? Kadare që e di mirëfilli se nuk mund të shkruajë mbi « të shtunat enigmatike të zonjës Kadare», disa faqe më poshtë do të flasë « për të enjtet misterioze të Zonjës K », sepse gjithsesi ai e kthen nënën në objekt të artit të tij. (Kadare 2014: 276)

Te të dyja nënat ka diçka artificiale që i bën ato subjekte letrare, diçka teatrale në ngrirjen e tyre. Nëna e Camu-së shpesh reduktohet në një siluetë, një formë më e dendur në errësirë si në një teatër kinez hijesh. Dhe nëna e Kadaresë ka diçka prej gipsi që të kujton teatrin japonez.

« Madje, herë-herë më dukej se qysh atëherë kisha pikasur atë që mund të merrej si një tmerr prej kukulle, një përzierje ftohtësie, bardhësie prej gipsi, enigma si në maskat e teatrit japonez ...

(Kdare 2014: 226)

Nëna me atë diçka teatrale apo gipsoide, me moskuptimin prej maske, « me lotët si në filma vizatimorë », nënat me thjeshtësinë e mendjes, shprehjen e reduktuar, nënat injorante janë objekt dhe subjekt i artit dhe mund të sublimohen përmes shkrimit.

Të dyja nënat janë sqimatare te *Njeriu i parë* Camus shkruan: *Sipas mënyrës së vet, pothuajse e padukshme, ajo kishte qenë gjithmonë spitullaqe. Dhe sado varfërisht të vishej, Zhaku nuk e mbante mend kurrë të veshur me ndonjë gjë të shëmtuar* (Camus 2021: 59) Nëna ka parfumin e saj me aromë nerenxe. Kulmi i sublimimit të *Njeriu i parë* do të jetë shenjtërimi i nënës nga një autor thellësisht ateist si Camus: *Sa për Katerinë Kormëri, ajo ishte e vetmja që me ëmbëlsinë e saj mund të të bënte të mendoje për fenë.*» (Camus 2021 : 152) Misteri që i krijon muzika e organos, atmosfera e meshave mbrëmësore i sjellin ndër mend « misterin e përditshëm të buzëqeshjes së drojtur dhe të heshtjes së së ëmës.»

Dhe Kadare do të tregojë historinë e parfumit të gjermanit. « *Pak kohë pas ikjes së tyre, u dëgjuan dënesat e Kukullës. I kishin marrë parfumin. Atë më të mirin, më të shtrenjtin që i ati ia kishte porositur në Selanik ditën e fejesës.* », sikundër do të flasë për hartën mondane të Znj. Kadare (Kadare 2014: 234)

Por gjithsesi nënat mbeten enigmatike dhe marrëdhënia me to është e vështirë. Të dyja nënat e kanë të vështirë të eksteriorizojnë dashurinë për bijtë e tyre. Nëna, a e dini (?), është vetë njerëzimi. »- thotë Camus.

Dhe Kadare shkruan: « *S'ishte punë ftohtësie. Dhembshuria e saj ndihej që larg. Kujdesi gjithashtu. Mungesa ishte gjetkë dhe, siç do ta kuptoja më vonë, kishte të bënte me pengesën e shfaqjes, e kapërcimit të një pragu që, me sa dukej, ajo e kishte të pamundur* » (Kadare 2014 : 213)

I njëjti prag e gjoja ftohtësi te *Njeriu i parë* : U bë gati t'i thoshte: «*Je shumë e bukur*» por u ndal.... do të kishte qenë njëlloj si ta kapërcente atë barrierën e padukshme pas së cilës ai e kishte parë të fshihej gjithë jetën- e ëmbël, e sjellshme, paqëtuese, pasive madje...(Camus 2021 : 60)

Nga të dyja nënat, bijtë kanë trashëguar indiferencën që do t'i mbrojë nga tmerri i njerëzve, nga bota. « ... nga i njëti gji prej kukulle, kisha thithur atë ndjesi që përmenda më parë, një si tmerr të ftohtë prej gipsi. Ngaqë ishte i tillë, çnjerëzor, do më ruante, me sa dukej, nga tmerri i njerëzve. (Kadare 2014 : 246). Dhe Camus do të pohojë se «... atë shpërfillje të thellë që është tek unë si një gjymtim i natyrës »⁷ e ka trashëguar nga e ëma.

Ka te të dy bijtë—shkrimtarë një ndjesi faji ndaj nënës. Nënat janë të gjymtuarat

7 A. Camus, *Essais*, Editions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1965 , f.10

e të sakrifikuarat. Tek Camus nëna është e gjymtë ; ajo është shurdh- mece dhe komunikon me rreth katërqind fjalë. Por ajo që të çudit është se Kadare gjithashtu përmend fjalën (vetë) gjymtim për nënën. « Nganjëherë më dukej se gjithçka që e dëmtonte atë në jetë më hynte mua në punë në art. Madje gati –gati besoja se enkas kishte pranuar vetëgjymtimin e saj, nëse ai do të më ndihmonte (Kadare 2014 : 246) « Ashtu si në heqjen dorë nga çdo liri dhe autoritet prej nëne, shkurt në shndërrimin e saj në kukull për të më dhënë mua gjithë lirinë e mundshme... ». (Ibid)

Kadare pasi e quan kukullën *tyrfyle, idiote, lëmshe në kokë e gjuhë, naive, që thotë syhur broçkulla e marrëzi, me mendje të thjeshtëzuar*, na flet për “dhuntinë e të moskuptuarit”. Ai mundohet të justifikojë veçantinë e kukullës përmes një kauzaliteti të rremë ku racionaliteti mungon, por letërsia nuk është detyrimisht racionale.

Camus në shënimet e tij te *Njeriu i parë* shkruan : *Ai kishte qenë mbret i jetës, i kurorëzuar me dhunti të shkëlqyera, dëshira, forcë, gëzim dhe për të gjithë këtë po vinte t’i kërkonte falje asaj që kishte qenë skllave e nënshtruar e ditëve dhe e jetës, që nuk dinte gjë, nuk kishte dëshiruar e as kishte guxuar të dëshironte.* (Camus 2021 : 267). Çka nuk i është dhënë nënës, i është dhënë atij me shumicë; këtë buron dhe vetëfajësimi i Camus-së.

Këtu problemi nuk është më vetëm estetik, por bëhet edhe etik. Mënyra se si autorët i qasen nënës është i ndryshëm me gjithë përkimet e shumta. Në paktin e tij autobiografik me lexuesin, Camus tregon se do të shkruajë për ata që do më shumë, dhe se do të jetë i vërtetë pasi në Fletoret e tij shënon: « *Problemi është të fitosh atë përvojë të jetës (apo më mirë të kesh jetuar) që e tejkalon përvojën e shkrimit. Dhe më në fund, artisti i madh është para së gjithash një njeri që ka jetuar shumë (që nënkupton këtu edhe të mendosh për jetën- është ajo marrëdhënie e hollë midis përvojës dhe ndërgjegjësimit për jetën* »⁸

Ndërsa Kadare përkundrazi e bën të qartë menjëherë për lexuesin në paktin e tij autobiografik se ai ka një problem me nënën (Kadare 2014: 213) dhe justifikohet se « nënat janë qeniet më të vështira për t’u kuptuar » duke iu referuar një autoriteti letrar si A. Voznesenskis, siç bëjmë shpesh kur duam të jemi bindës si dhe e përgatit atë për një rrëfim ku ka shumë mjegull, pengesë, « një rënie mjegulle në rrëfimin e saj ose përfytyrimin tim. » (Kadare 2014 : 218)

Më pas në një intervistë shkrimtari do të thotë se e shtyu ana artificiale e nënës që të shkruante. Sigurisht fjala artificiale ka brenda *artin* dhe *artificin* çka shpreh qartë se për të arti dominon gjithçka, është më i rëndësishëm. Nëna e Kadaresë e dinte padyshim që ishte “e humbur » në përballjen « më të kotë e më tragjike me artin », madje autori do të flasë për një xheloz art- nënë.

8 A. Camus, *Carnets II*, Coll. Folio, Gallimard, Paris 1959, f.862

Në të vërtetë artificiale mbetet qasja e tij me përpjekjen për ta interpretuar mangësinë si epërsi. « *Gjithmonë e më tepër do të më pëlqente të mendoja se ndoshta aty tek ai zbërthim i gabuar i pamjeve të botës, në atë pasaktësi e sprapsje të arsyes ... fshihej ndoshta zanafilla e asaj që quhej dhuntia e të shkruarit.*» (Kadare 2014 : 245)

Në një intervistë Kadare do të pohojë : Diçka origjinale që më ka shkuar në mendje është, se më dukej që ajo pagoi një taksë për mua. Pati një mendje të thjeshtë. Nuk do ta besonte njeri që një shkrimtar që quhet i shquar, i madh, e ku e di unë, të ketë një nënë kaq naive e të pamençur, të flasim realisht⁹.

Nëna me mangësinë e saj e bëri të famshëm, madje i « falte atë përjetësi. Afër statujës ». Ka një lloj megalomanie te Kadareja çka është pothuaj e zakonshme mes shkrimtarësh, por Camus do të shprehet me këto terma për veten dhe për nënën : *Ajo e ngjashme me më të mirën që ka kjo tokë, ndërsa ai i qetë dhe i përbindshëm.* (Camus 2021 : 296)

Kjo megalomani shprehet edhe kur Kadare rivendikon të drejtën për të qenë i veçantë. Te *Kukulla* përmendet Frojdi i pashmangshëm me romanin familjar dhe kompleksin e Edipit. *Kukulla* si një autofiksion ku tekstura e kujtimeve shpesh vrima-vrima plotësohet nga imagjinata është *par excellence* vendi i romanit familjar. Kadare po aq sa Camus është kureshtar, për shembull, për marrëdhëniet e prindërve.

Te *Njeriu i parë* : *Ai do të kish dashur që ajo t'ia përshkruante me zjarr një burrë të vdekur dyzet vjet më parë...me të cilin kishte jetuar pesë vjet. Por ajo nuk mundej, Zhaku madje nuk ishte i sigurt se ajo e kishte dashur me zjarr atë burrë, sidoqoftë nuk mund ta pyeste, (...) madje thellë-thellë nuk donte të dinte se çfarë kishte pasur midis tyre dhe nuk duhej këmbëngulur për të mesuar gjësend prej saj.*» (Camus 2021 : 79)

Te *Kukulla* : « *S'dija asgjë për intimitetin e tyre (...)* » (Kadare 2014 : 226). *Nuk dija dhe as që përfytyroja dot asgjë për marrëdhëniet e tyre intime.* (Ibid. 227)

Përherë e më tepër bindesha se s'kishte dyshim se e tillë ishte, histori dashurie... (Kadare 2014 : 227)

Te *Njeriu i parë* : *Dhe atëherë ai e kuptoi se gjyshja e donte fizikisht të birin, ishte e dashuruar si të gjithë pas hijeshisë dhe forcës së Ernestit, dhe se dobësia e saj e veçantë kundrejt tij fundja ishte shumë e zakonshme.* (Camus 2021 : 109)

apo *Zhaku zgjohej ndonjëherë nga i vëllai, ose nga e ëma që ndonjëherë përplasej në errësirë pas raftit të rrobave ku zhvishej dhe pastaj hipte lehtas në shtratin e saj e flinte aq lehtë sa pandehje se rrinte zgjuar dhe Zhakut madje kështu i dukej ndonjëherë, i vinte ta thërriste...* (Camus 2021 : 214)

... shihte të ëmën të vinte tashmë e zhveshur dhe me pandofla, duke mbërthyer bluzën prej cohe e duke tërhequr karrigen pranë dritares. (Ibid. : 232)

⁹ Kadare rrëfen raportet me nënën dhe fëmijërinë, 10 korrik 2018, <https://alpenews.al>

Përkundrazi Kadare e vë në dyshim Frojдин që në sytë e tij « e ka humbur peshën ».

« Nga ç'dija për Edipin e për Frojдин, më shumë se gjithçka më mahniste Sfinksi, ndërsa besoja më pak prirjen për atëvrasje e aspak tërheqje ndaj nënës ». (Kadare 2014 : 258)

Në përfundim të këtij punimi mendoj se Kadare e ka lexuar patjetër Camus-në ashtu si Camus kish lexuar Dostojevskin dhe Niçen referencat e të cilëve duken qartë në veprën e tij. Këtu s'ka asgjë të qortueshme e as të çuditshme. E gjithë letërsia është një palimpsest ku shkrimtarët shkruajnë e rishkruajnë historitë e tyre dhe ato të njerëzimit.

Por ka dy momente të cilat e « tradhetojnë » Kadarenë. I pari kur flet për « vetëgjymtim të nënës », nëna e tij është thjesht nëna injorante dhe e pashkolluar si qindra të tjera që jetuan në kohën e saj, ndërsa nëna e Camus është realisht e gjymtë (shurdh-memece).

Ndërsa momenti i dytë është kur duke trajtuar marrëdhënien me nënën ai flet për « kohën e përmbysur » dhe e përshkruan kështu :

Ndoshta më shumë se i një nëne, ndihesha si bir i një vajze shtatëmbëdhjetë vjeçare, rritja e së cilës ishte ndërprerë (Kadare 2014 : 245).

“Më pas e pabesueshmja vazhonte, unë po i avitesha të njëzetave e më pas dyfishit të moshës së saj e ajo prapë ngulmonte të mbetej në vend. Koha e përmbysur tërhoqte pas vetes pështjellime të tjera (Ibid. :245).

Te Njeriu i parë pothuaj në terma identikë përshkruhet ndjesia për babain e vdekur.

“Befas, e goditi një mendim që ia drithëroi gjithë trupin. Ai ishte dyzet vjeç. Burri i varrosur nën këtë rrasë guri dhe që kishte qenë babai i tij, ishte më i ri se ai. (Camus 2021: 29)

... këtu, diçka nuk ishte në rendin e natyrshëm dhe, me thënë të vërtetën, nuk kishte aspak rend por vetëm çmenduri dhe kaos aty ku djali është më i madh në moshë se babai. (Ibid.:29-30)

Vetë rrjedha e kohës po përplasej e bëhej copë rreth tij...(Ibid)

Por problemi nuk është thjesht letrar, estetik problemi është po aq edhe filozofik e etik (të kujtohet thënia sokratike “Njih vetveten”). Në shkrimin autobiografik shtrohet gjithmonë problemi me të vërtetën. Camus e di që të thuash të vërtetën është aq e vështirë sa vdekja. Në shënimet e tij shkruan: *Nuk mund të jetosh me të vërtetën- “duke ditur”-, ai që e bën ndahet nga njerëzit e tjerë, nuk mund të ndajë më të njëjtin iluzion me ta. Ai është përbindësh- ja çfarë jam unë.* (Ibid.: 276)

Dhe pastaj narratori midis dëshirës edipiane “*Të mos kisha lindur*” dhe dilemës hamletiane “*Të jesh a të mos jesh*”.. thotë: “*Zhaku nuk do të jetojë*”

Sikur ta kishte ditur më parë ai shkruante te shënimet e *Njeriut të parë*- Libri duhet të jetë i papërfunduar (ibid.:280)

Ka një frikë të tillë edhe te Kadare, kur kthehet te shtëpia e vjetër, vëndi i të vërtetës. Shkrimtari pyet arkitektin nëse ajo që ka zbuluar në shtëpinë e vjetër është hyrje apo dalje, si të sigurohet se gjithsesi ka një dalje shpëtimi.

Te *Kukulla* Kadare evokon rrezikun : “... vetvetiu të vinte të thërrisje: ndaleni këtë teatër të rrezikshëm, uleni perden. (Kadare 2014: 293)

“*Gjithçka përreth ishte moskuptuese, plot kërcënim*”

“...arrita ta kap nga dora Helenën, ende të shtangur, dhe ti them “*kujdes*” ndërsa zbrisnim shkallëve pa parmak, pothuajse në panik”(Ibid. : 294).

Por asgjë nuk është autentike, as shtëpia e ribërë rishtas, ajo është shtëpi e rremë sikundër frika nga vdekja është kinse frikë, fiktive apo letrare, tërësisht e rreme dhe e pavend.

Bibliografia

- Camus, Albert. (2016), *On choisit pas sa mère*, Ed.Harmattan, Paris.
- Grenier, Roger. (1987), *Albert Camus soleil et ombre*, Gallimard, Paris.
- Mino, Hiroshi. (1987) *Le silence dans l'œuvre d'Albert Camus*, Librairie José Corti, Paris.
- Lejeune, Philippe. (1975) *Le Pacte autobiographique*, Editions du Seuil, Paris.
- Spiquel Agnès & Prouteau Anne. (2012), *Lire les Carnets d'Albert Camus*, (actes de colloque) Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.
- Wei, Keling. (2001), *Le premier homme. Autobiographie algérienne d'Albert Camus*, in *Études littéraires*, Nr. 3.

Korpusi letrar

- Kadare I. (2014), *Mëngjeset në kafe Rostand*. Motive të Parisit, Botimet Onufri, Tiranë.
- Camus A. (2021), *Njeriu i parë*, botimet Fan Noli, Tiranë.
- Camus A. (1965), *Essais*, Editions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Paris.

PËRKTHYESI "I PADUKSHËM" I LETËRSISË SHQIPE

MIMOZA HASANI PLLANA

Fakulteti i Filologjisë
Universiteti i Gjakovës "Fehmi Agani"
Gjakovë

Abstract

Literary translation as a new scientific discipline, has sparked numerous debates in the twentieth century. Generally, debates were around the dilemmas of whether literary translation can preserve the semantic values of the text that undergoes this process, if the literary translator manages to convey in the target language the emotions evoked by the text in the original language, but also the dilemma of whether the translator can convey the messages and ideas of the source text in the target language. Despite the dilemmas, in the twentieth century, the study of literary translation has gained momentum reaching the point where translation is institutionalized as a separate academic discipline. Fortunately, Albanian literature has also benefited from these developments, which apart from being translated by individual authors it is also translated as part of study programs. In this sense we will address the complex process of translating Albanian literature into European languages, following an extensive research conducted through interviews with European translators who for years have translated Albanian literature into Romanian, Bulgarian, English, German, Dutch, Italian, Bulgarian, Turkish, Czech languages.

Keywords: *literary translation, Albanian literature, creation of meaning, semantic value*

Hyrje

Në debatet mbi përkthimin e letërsisë nga një gjuhë në një gjuhë tjetër ekzistojnë pikëpamje se përkthimi i tekstit letrar është një proces që e dëmton letërsinë si krijim. Këto ide janë mbështetur edhe nga teoricientë që kanë thelluar studimet duke sjellë rezultate konkrete se si fjalë që shprehin ndjenja të caktuara

në një gjuhë mund të humbin kuptimin kur transmetohen në një gjuhë tjetër. Por, ekziston edhe perspektiva tjetër sipas së cilës përkthimi është një proces që mundëson kalimin e tekstit origjinal nga një gjuhë në tjetrën dhe se në mungesë të këtij procesi do të ishte e pamundur të njohim vlerat e përgjithshme letrare.

Përkthimi si interpretim i fjalëve që shprehin emocione, imazhe, shenja, në vazhdimësi ka nxitur debate kulturore, teorike e personale, madje puna e përkthyesve ka ngjarë të mos vlerësohet sa duhet, derisa janë dhënë mendime se procesi i përkthimit nuk mund ta dëmtojë tekstin burimor, ndonëse përkthyesit komunikojnë me publikun pasi t'i deshifrojnë kodet dhe t'i përpunojnë mesazhet. Pavarësisht dilemave të shumta në këtë drejtim, në vitet e fundit interesimi për përkthime del të jetë në rritje në disa fusha, por po ashtu edhe interesimi për institucionalizimin e përkthimeve në një disiplinë akademike, sidomos për përkthimet letrare. Ky trend bën që studimet e përkthimit dhe diskutimet mbi përkthimin të bashkëveprojnë me disiplina të tjera për të ofruar një qasje ndërdisiplinore, si në gjuhësi, studime komunikimi, letërsi dhe studime kulturore.

Përkthimi letrar konsiderohet si pjesë e vonshme e zhvillimit të historisë së letërsisë shqipe dhe madje rrallë vlerësohet si një veprim që nuk është i lehtë as si proces teknik, as si proces epistemologjik. Ky fakt është tregues se përkthyesit e letërsisë shqipe në disa raste nuk janë të njohur as nga vetë autori vepra e të cilit është përkthyer nga ata; nuk janë të njohur as për institucionet arsimore dhe kulturore shqiptare, meqë mbështetja nga ato është padukshme. Në këtë frymë, do të shohim se kush janë “përkthyesit e padukshëm” të letërsisë shqipe, cilat janë shkaqet që kanë nxitur këta përkthyes letrar të mirren me letërsinë shqipe, cilat janë sfidat e tyre gjatë këtij procesi kompleks, cilat janë metodat dhe praktikat e punës si dhe në çfarë mënyre kanë zgjedhur autorët shqiptarë dhe veprat që kanë përkthyer. Do të shqyrtojmë edhe teoritë dhe modelet të cilat kanë shërbyer për përkthyesit letrarë europianë gjatë përkthimit të letërsisë shqipe në gjuhët e origjinës së tyre.

Metodat e përkthimit

Teoricientë letrar përkthimin e shohin si një art të sakrificës që kërkon të dijë çka duhet lënë anash dhe çka duhet futur brenda në tekstin e përkthyer, prandaj përkthimi i teksteve letrare kërkon tëmbështetet në teorinë semantike dhe të relevancës, nëpërmjet një qasjeje psikoanalitike.

Ruajtja e vlerave semantike, realizohet duke ndjekur metodën semantike të përkthimit. Përkthimi i figurave letrare që transmetojnë emocionet e shkrimtarit vlerësohet si puna më e vështirë. Andaj, për të arritur tekstin e synuar, një përkthyes

letrar, përveç njohjes së gjuhës, duhet të ketë njohuri për kulturën dhe jetën sociale të njerëzve të vendeve në të cilat është shkruar vepra origjinale. Ndërsa për përkthyesin ruajtja e vlerave semantike, realizohet duke ndjekur metodën semantike të përkthimit. Kjo teori zhvillon edhe dallimin e përdorimit të gjuhës joletrare dhe letrare, duke shpjeguar situata se si gjuha joletrare dhe ajo letrare përdoren për përfaqësimin e një mendimi të thënë përmes figurave stilistike.¹Përkthyesit e përfshirë në këtë hulumtim, metodën semantike të përkthimit e vlerësojnë si elementare posaçërisht në përkthimin e poezisë si një zhanër letrar me semantikë të pasur. Në këtë rast, meqë teksti i përkthyer ndryshon nga origjinali, përkthyesit duhet qetë punonjë me materialin e gjuhës së tyre amtare për të gjetur fjalët e duhura për figurën letrare të tekstit original. Nëse kjo nuk arrihet, teksti i përkthyer humbet vlerën semantike të origjinalit dhe përkthimi vlerësohet me pak vlerë ose i pavlerë. Në këtë qasje bën pjesë edhe transmetimi i tonit të zërit nga një gjuhë në gjuhën tjetër, madje mos transmetimi i tij vlerësohet se e humb stilin e shkrimit të tekstit burimor.

Përkthimi i letërsisë shqipe është mbështetur edhe në teorinë e quajtur teoria e Relevancës, e cila parasheh që përkthimi të arrihet duke njohur kontekstin kulturor dhe duke interpretuar brenda kontekstit të synuar të ideve (*e propozuar nga Dan Sperber and Deirdre Wilson më 1986 dhe e njohur për aplikimin në përkthimin e Biblës nga Ernst August Gutt*).²Në këtë pikë kuptojmë se përkthyesi duhet të jetë një njohës shumë i mirë jo vetëm i gjuhës së tij amëtare dhe gjuhës në të cilën është shkruar teksti, por duhet ta njoh edhe kulturën, traditën, folklorin, të folmen e përditshme, elementet sociale, politike dhe historike të vendit në të cilin është shkruar teksti që synohet të përkthehet.

Qasja psikonalatike vlerësohet derisa teksti që i nënshtrohet procesit të përkthimit duhet të kalojë përmes psikikës, teorisë dhe shijes personale të "psikoanalistit individual"-përkthyesit ³, e cila pashmangshëm është pjesë e punës së përkthyesve që janë pjesë e këtij hulumtimi. Në këtë pikë ndajnë përvojën përkthyes ku pranojnë se kurrë nuk kanë studiuar për përkthimin dhe as nuk njohin teoritë e përkthimit, por thjeshtëpërkthimin e shohin si një proces intuitiv.

Megjithatë, praktikë bazë për përkthyesit mbetet: 1. ta kuptojë plotësisht tekstin origjinal dhe 2. ta transferojë tekstin në gjuhën e synuar në atë mënyrë, që përmbajtja të mbetet e paprekur. Në të njëjtën kohë, në procesin e përkthimit, duhen bartur dhe përpunuar, të gjitha rregullat gramatikore dhe të gjitha praktikat letrare, edhe të së folmes së përditshme gjë e cila duhet të respektohet gjatë procesit të

1 Jeremy Munday. *Introducing Translation Studies/Theories and application*. Routledge. London. 2000. f. 5-8.

2 Mimoza Hasani Pllana. *Shtegtimi i shqipes në Europë*. OLYMP. Prishtinë. 2019. f. 266.

3 Dana Birksted-Breen (2010) Editorial: Is translation possible?, *The International Journal of Psychoanalysis*, 91:4, 687-694, DOI: [10.1111/j.1745-8315.2010.00333.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2010.00333.x)

përkthimit.⁴

Shkaqet e përkthimit

Përkthimi i letërsisë shqipe në gjuhët europiane pak a shumë është një lloj shtegëtimi, meqë është realizuar në vende të ndryshme pa një koordinim, por kryesisht nga vullneti personal i përkthyesve, krejtësisht i pavaruar nga mbështetjet institucionale, madje i lirë edhe nga vlerësimet kritike, çmimet që mund t'i ketë fituar libri, apo numri i shitjeve.

Studiuesi i njohur i gjuhës dhe kulturës shqiptare, profesori i Universitetit të Shën Petërsburgut, *Alexander Novik*, zgjodhi për të përkthyer letërsinë shqipe duke qenë tërësisht i pavarur nga mendimet e kritikës letrare dhe nga preferencat e tjera shtetërore, sikur edhe albanologu e profesori austriak *Kurt Gostentschnigg*, për të cilin emri ose fama e autorit nuk kanë qenë përcaktuese në përzgjedhjen e veprës që ai përktheu. Ai thotë se përktheu letërsinë shqipe vetëm atëherë kur atë e ndjeu me zemër dhe shpirt, pa marrë parasysh aspak mendimin e kritikës letrare, meqë beson se, zakonisht, kritika letrare mund të fshihet pas nocioneve të ndërlikuara dhe shpesh të vetëshpikura, duke i përjashtuar kategoritë e zemrës dhe të shpirtit, realitetin e të cilëve ose nuk e pranon ose nuk e kupton.

Po kaq subjektiv është edhe përkthyesi suedez *Ullmar Qvick*, përkthyes i veprës së shumë autorëve kosovarë dhe autor i fjalorit shqip-suedisht. Qvick përktheu veprën letrare shqipe pa i njohur dhe pa i takuar fizikisht asnjëherë autorët. Ai kujton si vite më parë përktheu poezinë e poetit të njohur kosovar Din Mehmeti dhe e njoftoi atë vetëm pas tridhjetë e një vjetësh. Këtë çast Qvick e kujton si një takim të papritur me autorin gjatë një promovimi letrar në Gjakovë. “*Në sallën ku po mbahej promovimi ishte i pranishëm edhe Din Mehmeti, i cili nuk dinte fare se poezitë e tij ishin të përfshira në një antologji suedeze që prej tridhjetë e një vjetësh vjetësh*”, derisa Qvick ia dorëzon librin shoqëruar me emocione të forta.⁵

Përkthyesi gjerman *Hans Joachim Lanksch* kujton se zgjodhi ta përkthejë letërsinë shqipe nga motivacioni i nxitur për poezinë e Martin Camajit, që për të ishte mbresëlënëse, duke veçuar se e pëlqente gegnishten letrare, idiomën jugore dhe veçanërisht gjuhën e Lasgushit, Kutelit e Trebeshinës. Për Lanksch, shkaktare për mësimin e gjuhës shqipe ishte kultura patriarkale e shqiptarëve të Malit të Zi, e cila e tërhoqi atë për të kuptuar më shumë për këtë popull, ndërsa shkak i përkthimeve ishte poezia e poetit Martin Camajit që sipas tij e fascinonte tej mase.⁶ Tutje Lanksch

4 Mimoza Hasani Pllana. Shtegtimi i shqipes në Europë. OLYMP. Prishtinë. 2019. f. 142-143.

5 Po aty, f. 245.

6 Mimoza Hasani Pllana, Studimet ballkanike, albanologjike dhe përkthimi i letërsisë shqipe në Gjermani, 11 mars 2019, Prishtinë, <https://www.kultplus.com/intervista/%EF%BB%BFstudimet-ballkanike-albanologjike->

shton se çdo përkthyes ka "autorin e vet"; për të ishte Martin Camaj, por edhe autorët e tjerë nga Shqipëria: Frederik Rreshpja, Zef Zorba, Kasëm Trebeshina, Primo Shllaku, Visar Zhiti, Mihal Hanxhari dhe autorë të tjerë "burgaxhinj a klandestinë" (siç i quan Lanksch). Ndërsa nga Kosova "autorët e Lanksch" ishin poetët Azem Shkreli, Ali Podrimja, Din Mehmeti e Rrahman Dedaj.

Përkthyesi holandez *Roel Schuyt* lidhjen me letërsinë shqipe e ka krijuar pas leximit të prozës *Daullet e shiut* dhe më vonë romanit *Kronikë në gur* të Ismail Kadaresë. Përveç veprës së Kadaresë, Roel Schuyt ka përkthyer edhe pjesë nga vepra e autorëve nga Kosova dhe Shqipëria: Ardian Klosi, Albana Shala, Eqrem Basha, Flutura Aça, Rexhep Qosja dhe Xhevahir Spahiu.⁷

Ndryshe nga iniciativat personale është përkthyer një pjesë e letërsisë shqipe në gjuhën bullgare, rumune, ranceze dhe çeke.

Përkthimet e letërsisë shqipe në gjuhën bullgare janë realizuar për t'i ndihmuar studentët që t'i zhvillojnë shkathtësitë e përkthimit, për të promovuar letërsinë shqipe në hapësirën bullgare dhe për ta pasuruar bibliotekën e Universitetit "Shën Klimenti i Ohrit", që ofron mundësinë për studimin e gjuhës dhe letërsisë shqipe krahas gjuhëve dhe letërsive të vendeve ballkanike dhe evropiane. Albanologia bullgare, profesoresha *Rusana Hristova-Bejleri*, thekson se në kuadër të studimeve ballkanike letërsia shqipe është lëndë më vete, por edhe në kuadrin e shkencës së letërsisë krahasuese ballkanike. Hristova-Bejleri kujton se universiteti është ndër vatrën akademike, e cila me kalimin e viteve zhvilloi një kapacitet të pavarur shkencor në fushën e albanologjisë, me vëmendje të shtuar edhe për letërsinë shqipe, për autorë dhe tekste të ndryshme letrare shqipe. Sipas prof. Hristova-Bejleri, përkushtimi i profesorëve dhe i studentëve ka bërë të mundur leximin në bullgarisht të veprës së mbi "pesëdhjetë autorëve shqiptarë".⁸Për më tepër, ajo thotë se letërsia shqipe brenda hapësirës bullgare bëhet çdo ditë e më e njohur, përkthehet, lexohet dhe pëlqehet thuajse paralelisht me letërsinë e vendeve të tjera që studiohen në Universitetin e Sofjes "Shën Klimenti i Ohrit". Ndërsa, udhëheqësja e Katedrës së Gjuhësisë së Përgjithshme Indoeuropiane dhe Ballkanike, profesoreshë *Ekaterina Tarpomanova*, thekson se edhe përkthimi i letërsisë shqipe në këtë universitet realizohet për dy qëllime: qëllimi i parë, thotë ajo, është popullarizimi i letërsisë shqipe para publikut bullgar, pra është dëshira për të prezantuar letërsinë shqipe sa më gjerë. Qëllimi i dytë është zhvillimi i kapaciteteve të studentëve për realizimin e përkthimeve letrare nga gjuha shqipe në bullgarisht dhe anasjelltas. Profesoresha

dhe-perkthimi-i-letersise-shqipe-ne-gjermani/

7 Mimoza Hasani Pllana. Shtegtimi i shqipes në Europë. OLYMP. Prishtinë. 2019. f. 140.

8 Po aty, f.42.

Tarpomanova shpjegon se studimi i çdo gjuhe në degën e Ballkanistikës përfundon me një provim, i cili në mes të tjerash përmban përkthimin e një vepre origjinale, kështu ngjason edhe me përkthimet e veprës letrare shqipe në gjuhën bullgare.⁹

Në Universitetin e Karlit në Pragë përkthimi i letërsisë është i mundshëm falë punës dhe pasionit të profesor *Přemysl Vinš*. Për ta bërë të njohur letërsinë shqipe për lexuesin çek, profesor Vinš kujton se përkthen letërsinë shqipe me dëshirën për t'u treguar studentëve çekë se letërsia shqipe nuk është vetëm Kadareja, të cilin natyrisht e vlerëson shumë. Por, ai thotë se përkushtimi i tij ndeshet me vështirësi, meqë nuk është e lehtë të bindësh ndonjë shtëpi botuese të botojë shkrimtarë shqiptarë, të cilët sipas profesor Vinš mbeten thuajse të panjohur për lexuesin në Pragë dhe në qendrat e tjera të Çekisë.¹⁰

Në Francë, studimet e letërsisë shqipe dhe përkthimet letrare në kuadër të kërkimeve akademike janë pjesë e traditës letrare e shkencore në vazhdimësi, ndërsa në mënyrë të organizuar institucionale Instituti i Gjuhëve dhe Qytetërimeve të Lindjes (INALCO) për afër njëqind vjet ofron programe të studimeve gjuhësore, kulturore dhe letrare shqipe. Instituti INALCO, në mesin e mësimave për më shumë se njëqind gjuhë, qytetërime dhe letërsi të botës, ka krijuar mundësinë e studimeve të gjuhës, qytetërimit dhe kulturës letrare shqiptare në tri nivele të arsimit të lartë: në studime bazike, master dhe doktoratë, duke realizuar edhe përkthime letrare. Profesori i disiplinave gjuhësore dhe letrare në Institutin e Gjuhëve dhe Qytetërimeve të Lindjes (INALCO) në Paris, *Tomor Plangarica*, kujton se nga ky departament përveç veprës letrare u përkthye në frëngjisht edhe *Kanuni i Lekë Dukagjinit*, që nga specialistët konsiderohet ndër përkthimet më të mira të këtij kodi zakonor.¹¹

Sa i përket përkthimit në gjuhën italiane, letërsia shqipe pati një tjetër fat, falë profesorëve arbëreshë që përveç përkthimeve zhvilluan programe për gjuhën dhe letërsinë në katedrat e qendrave më të mëdha të Italisë. Proces krejt i veçantë është përkthimi i letërsisë shqipe në gjuhën rumune. Përkthimet e letërsisë shqipe në gjuhën rumune shënojnë një lidhje më të gjatë, mbi një shekull, por përkthyesit e rinj që bënë të njohur letërsinë shqipe janë Ardian Kyçyku, Marius Dobresku dhe Baki Ymeri. Për kontributin më të madh në përkthime njihet qendra e njohur kulturore në Bukuresht "*Haemus*", e themeluar dhe drejtuar nga intelektualët shqiptarë që kanë emigruar në këtë vend, Ardian dhe Kopi Kyçyku. Qendra ka themeluar edhe revistën "*Haemus*", e cila sistematikisht kontribuoi në njohjen e letërsisë shqipe përtej kufijve të qendrave shqiptare. Kontributi thelbësor i saj

⁹ Po aty, f. 45-46.

¹⁰ Po aty, f. 57.

¹¹ Mimoza Hasani Pllana, Komunikimi ndërkulturor (Letërsia dhe gjuha shqipe në zhvillimin e komunikimit ndërkulturor), OLYMP, 2020, Prishtinë, f.203-204.

lidhet me publikimin e veprave letrare dhe me përkthimet e shkrimtarëve të njohur shqiptarë në gjuhën rumune. Profesori dhe përkthyesi letrar *Ardian Kyçykuthotë* se në një nga hulumtimet e tij me titull "*Drejtime të modernizmit european dhe jehona e tyre në letërsinë shqipe në mes dy luftërave botërore*" e ndihmoi në procesin e përkthimit të veprave të Konicës, Poradecit, Kutelit, Nolit, Migjenit, Koliqit e Fishtës. Kontribut të çmuar për njohjen e letërsisë shqipe në Rumuni dhanë edhe vetë rumunët.¹² *Marius Dobresku*, i njohur për përkthimin në rumanisht të më shumë se tridhjetë veprave të Kadaresë, e filloi këtë punë si lexues i pasionuar i tij dhe si student i gjuhës shqipe në Universitetin e Tiranës. Përzgjedhja e autorëve, vepra e të cilëve do të përkthehet në rumanisht, për Dobreskun është e bazuar mbi shijen dhe përvojën letrare personale, duke shtuar se *vepra respektive duhet t'i pëlqejë atij në radhë të parë dhe më pas redaksisë dhe publikut*.¹³

Sfidat e përkthimit

Çështja e përkthimit të letërsisë shqipe nuk është vetëm një çështje që lidhet me kategorizimin e saj në grupin e letërsive të vogla dhe perceptimin si letërsi e izoluar e cila në raport me letërsinë e rajonit deri diku mbetet jashtë interesimeve të përkthyesve, por edhe se përkthimi i saj është i vështirë. Kështu ndodhë me disa kryevepra të letërsisë shqipe të cilat gjatë procesit të përkthimit humbasin vlerën letrare që kanë në gjuhën burimore, ku një nga këto vepra është "*Lahuta e Malcisë*" e Gjergj Fishtës. Për përkthyesin çek Přemysl Vinš, "*Lahuta e Malcisë*" është vepër fantastike, por përkthimi i saj në gjuhën çeke do të ishte jashtëzakonisht i vështirë, për shkak të gjuhës së origjinalit dhe elementeve specifike shqiptare, nga fusha e historisë, mitologjisë dhe folklorit. Prandaj, sipas tij është e paimagjinueshme që një lexues çek të kuptoj këtë vepër madhore të letërsisë shqipe, nëse ai paraprakisht nuk do t'i sqaronte elementet themelore kulturore dhe historike të shqiptarëve. Në këtë rrafsh problematike në përkthim del të jetë frazeologjia e dialekteve të shqipes, fjalëve të urta, proverbeve, fjalëve dialektore të cilat janë të pranishme në nivel të lartë në veprën letrare shqipe. Në gjuhën gjermane, nuk është problemi për shkak të morfologjisë dhe fonologjisë së gegnishtes, por problemi është frazeologjia e gegnishtes së autorëve. Shembull për përkthyesin e ndjerë gjerman, Hans Joachim Lanksch, i cili ishte përkthyesi më i madh i veprës së poetit Martin Camaj, vështirësia e përkthimit në këtë rast ishte frazeologjia camjane.

Ndryshe janë problemet e përkthimit brenda gjuhëve ballkanike. *Brian Daniel Joseph*, profesor në Departamentin e Gjuhësisë në Universitetin Shtetëror

12 Mimoza Hasani Pllana. Shtegtimi i shqipes në Europë. OLYMP. Prishtinë. 2019. f. 210-212.

13 Po aty, f.218-220.

të Ohajos, gjuhën shqipe sa i përket kontekstit të saj gjuhësor ballkanik, e sheh si gjuhëqë ka shumë detaje të strukturës gramatikore, fjalëve dhe frazeologjisë që janë të ngjashme me gjuhët e tjera në Ballkan. Sipas tij, kjo ndodhë për shkak të një kontakti shumëvjeçar intensiv midis gjuhëve dhe dygjuhësisë.¹⁴

Megjithë këtë komunikim ndërmjet popujve ballkanas, sipas përkthyesit malazes *Jovan Nikolaidis*, përkthimi i veprës shqipe në gjuhët sllave është i vështirë dhe mjaft kompleks, meqë gjuha shqipe është e kundërt me gjuhët sllave dhe ka ndërtim linguistik ndryshe nga ato, ndaj për përkthyesin sllav përkthimi i veprës letrare shqipe është një proces sfidues.¹⁵

Përgjithësisht, përkthimi-përshtatja e teksteve në planin ideor e tematik nuk është aq sfidues sa në planin estetik, meqë vetëm semantika mund të dështoj gjithë procesin e përkthimit. Stili i autorit, mund të dëmtohet nëse përkthyesi nuk përcjell figurën, rimën e ritmin, të cilat mund të krijojnë pengesa të pakapërcyeshme për të.

Përfundime

Rrënjët e përkthimit janë të lidhura me letërsinë antike greke e cila përkthehej nga latinët dhe sot, kjo lidhje është gjithë botën, ku kryevepra të letërsisë botërore janë pikërisht kryeveprat e letërsisë greke. Kjo na bën të kuptojmë se përkthimi vjen nga dëshira për të lexuar dhe njohur letërsinë e popujve të ndryshëm.

Pas një analize të të dhënave të fituara nga intervistat me përkthyesit letrar, përgjithësisht kuptuam se përkthimi i letërsisë është një proces tepër kompleks, madje një akt sfidues për disa arsye. Kuptuam po ashtu se përkthimi i letërsisë shqipe ka ndodhur për qëllime subjektive dhe studimore, duke filluar nga “lidhjet e zemrës” deri te kërkesat universitare dhe ato të instituteve shkencore. Përkthyesit, rrallëherë kanë zgjedhur veprën bazuar në emrin e autorit dhe thuajse asnjëherë për mendimin e kritikës. Procesi i përzgjedhjes së veprës për përkthim del të jetë thuajse krejtësisht subjektiv dhe i pandikuar në forma tjera.

Sipas të dhënave që kemi, rezulton se shija personale e përkthyesve është kriter bazë, përcaktues, për përzgjedhjen e veprës, ndërsa sfida më e madhe e përkthimit të veprës letrare është e lidhur me transmetimin e emocionit dhe gjuhës figurative nga një gjuhë në gjuhën tjetër. Pra, për një përkthyes letrar, nuk është e mjaftueshme vetëm njohja e gjuhës, por nevojiten më shumë njohuri të tjera, që plotësojnë atmosferën e tekstit, si për autorin ashtu edhe për kulturën e vendit. Kur

14 Mimoza Hasani Pllana, Brian Daniel Joseph: Studimet albanologjike meritojnë një vend në universitetet amerikane, Exlibris, Tiranë, 16 mars 2021, <https://exlibris.al/brian-daniel-joseph-studimet-albanologjike-meritojne-nje-vend-ne-universitetet-amerikane/>

15 Mimoza Hasani Pllana. Shtegtimi i shqipes në Europë. OLYMP. Prishtinë. 2019. f.184-185

flasim për vepra letrare të gjuhës shqipe, të përkthyer në gjuhët europiane, vëmë re se stilet e ndryshme të shkrimit kanë magjepsur dhe prekur shijet e përkthyesve të huaj. Sa i përket shkrimtarëve më të përkthyer, sigurisht që në krye prin romancieri, poeti e dramaturgu Ismail Kadare dhe pastaj Gjergj Fishta, Faik Konica, Fan Noli, Lasgush Poradeci, Ernest Koliqi, Mitrush Kuteli, Migjeni, Zef Zorba, Martin Camaj, Kasëm Trebeshina, Din Mehmeti, Rexhep Qosja, Anton Pashku, Ali Podrimja, Azem Shkreli, Rahman Dedaj, Fatos Kongoli, Xhevahir Spahiu, Eqrem Basha, Sabri Hamiti, Visar Zhiti, Ardian Klosi, Elvira Dones, Mimoza Ahmeti, Flutura Açka, Ben Blushi, Jeton Neziraj etj.

Bibliografia

- Dana Birksted-Breen (2010) Editorial: Is translation possible?,
The International Journal of Psychoanalysis, 91:4, 687-694, DOI:
10.1111/j.1745-8315.2010.00333.x
- Jeremy Munday. Introducing Translation Studies/Theories and application.
Routledge. London. 2000.
- Mimoza Hasani Pllana. Shtegtimi i shqipes në Europë. OLYMP. Prishtinë.
2019.
- Mimoza Hasani Pllana, Komunikimi ndërkulturor (Letërsia dhe gjuha
shqipe në zhvillimin e komunikimit ndërkulturor), OLYMP, 2020,
Prishtinë.
- Mimoza Hasani Pllana, Brian Daniel Joseph: Studimet albanologjike
meritojnë një vend në universitetet amerikane, Exlibris, Tiranë, 16 mars
2021, <https://exlibris.al/brian-daniel-joseph-studimet-albanologjike-meritojne-nje-vend-ne-universitetet-amerikane/>
- Mimoza Hasani Pllana, Studimet ballkanike, albanologjike dhe përkthimi
i letërsisë shqipe në Gjermani, 11 mars 2019, Prishtinë, <https://www.kultplus.com/intervista/%EF%BB%BFstudimet-ballkanike-albanologjike-dhe-perkthimi-i-lettersise-shqipe-ne-gjermani/>

PRAKTIKA E PËRKTHIMIT: PËRZGJEDHJA E TEKSTEVE.

ERTA SPAHO (HERRI)

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja,
Universiteti i Tiranës

Abstract

The article aims to show the steps to be followed in relation to the selection of texts, which will be used in the course of „Translation Practice”, especially with students who are starting this course for the first time. The creation of a didactic model takes on a special importance in this subject, not only for the students’ access to translation in the auditorium, but also for practicing translation as a profession in the future. The selection of texts is based mainly on their division and we refer in the article on this point to the division made by Reiss and the principles set out by Kautz. The provision of selected texts according to a certain model is based on a strategy, which is set up depending on what we aim to achieve with the respective texts and the skills we want to practice with the students. Texts should be chosen in such a way that their degree of difficulty increases, even in cases when with certain texts we aim the practice of certain skills, such as only grammatical ones. In conclusion regarding the selection of texts we will provide a model that can be followed when working with students.

Keywords: translation, didactic model, strategy, informative, expressive, operative, audio-medialtexts; didactic, authentic, thematic principles; degree of difficulty.

1. Hyrje

Dashuri apo indiferencë? Përballja e parë e studentëve me përkthimin përcakton disi edhe qasjen ndaj tij në të ardhmen, prandaj mënyra se si ua ofrojmë këtë lëndë në auditorët tanë, merr një rëndësi të veçantë, sidomos kur bëhet fjalë për

krijimin e një modeli didaktik në lëndën e përkthimit. Gjatë praktikës së përkthimit studentët nuk duhet thjesht të aftësohen për të bërë kalimin nga një gjuhë në një gjuhë tjetër. Pedagogët që japin lëndën e përkthimit e dinë se në këtë lëndë kërkohet, dhe përmes saj synohet, shumë më tepër se kaq. Falë eksperiencës disavjeçare në Shqipëri si pedagogë, por edhe jashtë si studente, kam kuptuar që për të realizuar një mësim sa më të këndshëm, por edhe për t'i përgatitur studentët sa u përket aftësive bazë që ata duhet të kenë të nesërmen në tregun e punës, nuk duhet të mjaftohem thjesht me paraqitjen e një teksti çfarëdo, të gjetur shpejt, ndoshta edhe pak para mësimit, e të marrë nga të përditshmet, mundësisht edhe në internet. Nëse flasim për fillimet e praktikës së përkthimit atëherë është shumë e rëndësishme të kemi një strategji të caktuar në përzgjedhjen e teksteve. Kur them strategji nënkuptoj, jo vetëm pjesën e përgatitjes, por edhe të drejtimit të veprimeve në vijimësi. Falë një rregulli përzgjedhjeje në rend rritës të teksteve të paraqitura, pra duke filluar me tekste më të lehtë, për të kaluar më pas te më të vështirët, mund të bëjmë që studentët të lidhen më shumë me lëndën e ta dashurojnë dhe të mos e urrejnë përkthimin.

2. Llojet e teksteve dhe parimet sipas të cilave ndajmë tekstet që do përdorim në auditor

Qasjen pra ndaj përkthimit e farkëtojmë që në orët e para të praktikës së përkthimit, të cilat i shfrytëzojmë më së shumti për t'u shpjeguar studentëve se përkthimi nuk është vetëm një kalim nga një gjuhë në një tjetër, se përkthyesi nuk është thjesht një transmetues pasiv dhe se në përkthim, të kuptuarit e një teksti është kushti themelor për përkthimin e tij. Nisur nga kjo aksiomë që zë fill që herët, u shpjegojmë se përkthimin e ndajmë në dy faza të rëndësishme: a) të kuptuarit dhe b) të bërit të kuptueshëm. Secila prej këtyre fazave ka nënfazat e saj. Kështu në fazën e të kuptuarit një rol shumë të rëndësishëm zë jo thjesht leximi i tekstit, por teksti në tërësinë e tij, pra analiza, e më tej edhe kërkimi [Recherche] (nga informacionet e tekstet paralele, deri te përdorimi i fjalorëve e bankavetë të dhënave). Gjithashtu u shpjegojmë studentëve se ne nuk përkthejmë fjalë të shkëputura, porse njësi minimale në përkthim kemi fjalinë, pra përkthejmë në të vërtetë fjali, të kombinuara në periudha e tekste. Kështu puna në auditor fillon pra, pikërisht me tekste, të cilët duhet t'i përzgjedhim në mënyrë të tillë, që t'i joshim studentët të punojnë me ta. E kur mendojmë për studentë që sapo kanë filluar të merren me përkthimin, atëherë mendojmë edhe që në fillim të përzgjedhim tekste *të thjeshtë*.

Por cilët mund të kualifikohen si tekste *të thjeshtë* apo *të vështirë*? Në këtë pikë mund të shohim disa mendime mbi ndarjen e teksteve, të cilat do na ndihmojnë

më tej në përzgjedhjen që do na duhet në punën tonë.

Kështu Katharina Reiss (1923-2018) në kuadër të përkthimit dallon këto lloje tekstesh:

1. “informative Texte”¹ – tekste informativë – me funksion informues, përpiluar nga autorë të ndryshëm, drejtuar lexuesve të ndryshëm, me orientim për nga fakti;

2. “expressive Texte”² – tekste ekspresivë/shprehës – artistikë – me orientim për nga prodhuesi i tyre;

3 “operative Texte”³ – tekste operativë, që merren me objektin dhe që kërkojnë të shkaktojnë impulse në sjellje – me orientim për nga sjellja; dhe

4. “audio-mediale Texte”⁴ – tekste audio-mediale që mund të përfshijnë të tre funksionet veç e veç a së bashku.

Mendoj se në pjesën e përkthimit krahas ndarjes si më lart, ato që na interesojnë më shumë janë parimet e ndryshme që ne ndjekim teksa zgjedhim tekstin, me të cilin do punojmë. Në këtë pikë do bazohesha më së shumti në mendimin e përkthyesit, interpretit e shkencëtarit Ulrich Kautz (1939-2020), i cili thekson se në didaktikën e përkthimit mund të përmendim parime të ndryshme që lidhen me përzgjedhjen e tekstit për përdorim në auditor. Këto parime janë: “didaktische Eignung, Authentizität, Thematik, Schwierigkeitsgrad, Textsorte, Länge, Interessantheit und Aktualität”⁵. Parimi që lidhet me përshtatshmërinë didaktike (didaktische Eignung) plotësohet kur teksti që zgjedhim përdoret me qëllim ushtrimin e një aftësie të caktuar p.sh. përkthimi i ndërtimeve me Infinitiv ose me Partizip I nga gjermanishtja në shqipe. Autenticiteti (Authentizität) plotësohet kur teksti që zgjedhim është tekst autentik, p.sh. një dokument. Përzgjedhja sipas tematikës (Thematik) është gjithashtu e rëndësishme, nëse duam që teksti të ngjallë interes te studentët dhe të punohet me dëshirë prej tyre. Parimi i shkallës së vështirësisë (Schwierigkeitsgrad) respektohet kur mësimin në auditor e fillojmë me tekste të një niveli gjuhësor dhe kulturor më pak të vështirë (B1), për të kaluar në vijim hap pas hapi deri në një nivel më të lartë vështirësie (C1). Sipas parimit të llojit të tekstit (Textsorte) mund të fillojmë të punojmë me tekste informativë, për të vijuar më pas me ata shprehës, e në fund dhe me tekstet operativë. Sipas parimit të gjatësisë (Länge) tekstet e parë janë gjithmonë më të shkurtër e vijnë më pas duke u zgjatur. Dy parimet e tjera, aktualitetin e tekstit dhe faktin që ai duhet të

1 http://translationconcepts.org/pdf/texttypologie_translation.pdf / 16

2 http://translationconcepts.org/pdf/texttypologie_translation.pdf / 16

3 http://translationconcepts.org/pdf/texttypologie_translation.pdf / 16

4 http://translationconcepts.org/pdf/texttypologie_translation.pdf / 16

5 Kautz, U. (2002): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, S. 145-155

jetë interesant(Aktualität und Interessantheit) i shoh gjithmonë të lidhur ngushtë me përzgjedhjen e tematikës.

3. Përzgjedhja e teksteve sipas vështirësisë

Personalisht mendoj se me përzgjedhjen e një teksti mund të ndjekim disa nga parimet e sipërpërmendura njëherësh, pra mundemi të gjejmë për studentët që përballen për herë të parë me përkthimin një tekst informativ, autentik, me një temë aktuale dhe interesante, të një shkalle të ulët vështirësie (B1), jo shumë të gjatë dhe përmes të cilit nga ana didaktike duam të ushtrojmë parimin bazë të përkthimit: të kuptuarit dhe të bërit të kuptueshëm.

Një tekst i tillë, do të ishte për shembull teksti që i informon studentët lidhur me kërkesën për vizë dhe hapat që duhet të ndjekin pasi kanë fituar të drejtën për kryerjen e studimeve Master në një universitet në Gjermani:

„Glückwunsch! Sie haben einen Studienplatz in Deutschland und beginnen bald Ihr Masterstudium an der Universität Köln. Nun brauchen Sie noch ein Visum. Wichtig dafür ist der Finanzierungsnachweis. Erzeugt, dass Sie den Studienaufenthalt finanzieren können, also genug Geld zum Wohnen und Studieren in Deutschland haben. Pro Monat brauchen Sie dazu rund 860,- Euro. Für den Nachweis gibt es verschiedene Möglichkeiten, zum Beispiel: Sie haben ein Stipendium, d.h. Sie bekommen Geld vom Staat, einer Universität oder einer Organisation; Ihre Eltern können für Sie zahlen (Nur möglich für Studierende aus EU-Ländern)

Sie eröffnen ein Konto bei einer deutschen Bank und zahlen Geld für mehr als ein Jahr ein (Sperrkonto).“

Në shërbim të tekstit të mësipërm mund të vijojë një tjetër tekst informativ, por paksa më i vështirë, me qëllimin didaktik të dhënies së njohurive dhe pasurimit të fjalorit në një fushë të caktuar, si p.sh. hapja e një llogarie bankare:

Ein Sperrkonto heißt so, weil das Geld auf dem Konto gesperrt ist: Erst nach der Einreise nach Deutschland können Sie Geld von diesem Konto abheben. Gehen Sie auf die Internetseite von einer deutschen Bank und füllen Sie dort das Formular für die Kontoeröffnung aus. Gehen Sie dann mit den Formularen und einer Kopie von ihrem Pass zum deutschen Konsulat oder zur deutschen Botschaft. Dort bekommen Sie die Bestätigung: Ihre Unterlagen sind echt. Dann schicken Sie alles per Post an die Bank in Deutschland. Nach etwa einer Woche ist das Konto eröffnet und Sie können Geld für ein Jahr Studium einzahlen. Wenn Sie in Deutschland sind, eröffnen Sie ein Girokonto und überweisen Geld vom Sperr- auf das Girokonto.

Vëmë re ndërkaq se për planifikimin e mësimi, pra për krijimin e një progresioni didaktik nga më i thjeshtë në më të vështirë, krahas llojit të tekstit, rol të rëndësishëm luan edhe përshkallëzimi i vështirësive kulturore dhe gjuhësore, tematikat e ndryshme, gjatësia e tekstit e kështu me radhë. Duke menduar që më parë se cilat janë parimet më të rëndësishme që duhet të përmbushë teksti i radhës në përkthim, mundohemi që krahas krijimit dhe zhvillimit të aftësive përkthimore t'i ndihmojmë studentët të hedhin hapat drejt një formimi të mirë të përgjithshëm, pasurimit të fjalorit përvetësimit të teknikave të përkthimit, bërjes së zgjedhjeve dhe gjetjes së zgjidhjeve të duhura.

Përdorimi që në fillim i teksteve të vështira (si nga forma ashtu edhe nga përmbajtja) e vështirëson punën dhe u heq studentëve dëshirën për të përkthyer.

Sigurisht që në jetën e përditshme tekstet që na paraqiten nuk mund të quhen të thjeshtë, apo të lehtë, por studentët duhet të përballen me ta pasi i kanë bërë më parë një nga një hapat në praktikën e përkthimit.

Që të mund të përcaktojmë një renditje sa i përket vështirësisë së teksteve, është e rëndësishme të përcaktojmë më parë se me çfarë lidhen këto vështirësi, pasi ato mund të jenë nga njëra anë vështirësi gjuhësore, pra që lidhen drejtpërdrejt me nivelin gjuhësor të përdorur në tekst, por nga ana tjetër mund të jenë edhe të lidhura me përmbajtjen a elementët kulturorë apo teknikë që ngërthen teksti. Nëse do i referoheshim edhe një herë ndarjes së teksteve sipas Katharina Reiß-it, do mund të thoshim se një tekst informativ (dhe kur themi informativ nuk nënkuptojmë vetëm tekstet e shtypit, pra gazeta revista etj.) është shumë herë më i lehtë për t'u përkthyer se sa një tekst shprehës, p.sh. një poezi, apo se një tekst operativ, p.sh. një reklamë. Ndaj ne nuk do duhej assesi ta nisnim orën e përkthimit me tekste të këtyre dy kategorive të fundit. Ndërkohë e dimë shumë mirë që tekste të dy kategorive të fundit, duke qenë se paraqesin më shumë sfida, e bëjnë orën e mësimi shumë më interesante dhe tërheqin më shumë vëmendjen e studentëve, ndaj nuk duhen lënë mënjanë, por duhen përdorur në një fazë më të vonshme të mësimi.

Në shkallën e vështirësisë së një teksti mund të ndikojnë edhe elemente të veçantë të tij, por këta duhen izoluar dhe sqaruar gjatë fazës së analizës së tekstit. Të tilla mund të përmendim p.sh. strukturën komplekse të tekstit, stilin e përdorur, temën e përzgjedhur, e cila në faza të mëvonshme mund të jetë p.sh. shumë abstrakte, elementët kulturorë etj.

Po ashtu dimë se puna e studentit në përkthim mund të vështirësohet nga mungesa e informacionit në lidhje me adresatin, kohën apo vendin, nga niveli shumë i lartë gjuhësor i tekstit burimor, nivel, i cili duhet ruajtur edhe në tekstin

mbërritës, ose nga mundësitë e pamjaftueshme për të kërkuar (*recherchieren*), pra nga kushtet e jashtme të punës ku përfshihet p.sh. mungesa e fjalorëve teknikë sa i përket gjermanishtes, mungesa e fjalorëve elektronikë, fjalorët ekzistues të papërditësuar (Fjalori i shqipes së sotme), por edhe presionin nën të cilin duhet të punojë përkthyesi, gjë që e pengon në pjesën e kërkimit, sidomos kur mjetet janë të cunguara. Shkalla e vështirësisë së një përkthimi rritet pra si nga numri ashtu edhe nga lloji, ose kompleksiteti i problemeve që përkthyesi has gjatë përkthimit. Edhe drejtimi i përkthimit paraqet po ashtu një shkallë të caktuar vështirësie (është tashmë e ditur që përkthimi është më i lehtë nëse ndodh në drejtimin B-A). Gjithë sa më lart duhet marrë parasysh në tekstet që përzgjedhim për të punuar me studentët.

Nga praktika kam vënë re po ashtu se një pjesë e mirë e teksteve të dhëna dhe trajtuara në lëndën tipologji teksti, janë shumë interesante edhe në përkthim. Krahas larmishmërisë tematike, e cila e bën interesante orën e mësimi, mund të përdorim gjithashtu edhe tekste me figura, e në faza disi më të përparuara mund të provojmë përkthimin e reklamave a shprehjeve frazeologjike, të dhëna në një kontekst të caktuar.

Me tekstin që zgjedhim duhet t'u japim studentëve mundësinë që të përpunojnë pra aspektet e jashtme dhe të brendshme të tekstit, duhet t'u tregojmë metodat dhe mënyrat për të realizuar procesin e përkthimit, dhe përmes rrugë(zgjidhjeve) të ofruara të ndihmojmë në krijimin hap pas hapi të aftësive të tyre në përkthim.

Studentët duhet të mësojnë të përmbushin si fillim fazën e parë të përkthimit, pra të kuptuarit e tekstit që do përkthejnë, gjë të cilën mund ta arrijnë përmes analizës së tekstit si nga forma ashtu edhe nga përmbajtja, çka i ndihmon në riprodhimin e tekstit. Pra qëllimi ynë në orët e praktikës së përkthimit nuk është thjesht mënyra tradicionale e përkthimit, por përcaktimi i disa hapave në fazën e të kuptuarit, si leximi, analiza, kërkimi, përmbledhja e tekstit, eksperimentimi me përkthimin e lirë, ose riorganizimi i të gjithë tekstit, çka e bën orën shumë më interesante.

4. Përfundime

Lënda e praktikës së përkthimit, tashmë me një numër të reduktuar orësh në auditor, nuk mund të zhvillohet me tekste të zgjedhur kuturu. E rëndësishme është të krijojmë një model didaktik, i cili konsiston në radhë të parë në përzgjedhjen e teksteve me të cilët do punohet. Punën e fillojmë me tekste të shkurtër informativë, me pak fjali, të një niveli jo shumë të vështirë gjuhësor, p.sh. B1, për të kaluar më pas në tekste më të gjatë e që mund të jenë shprehës a operativë. Nga ana tjetër tekstet duhet të jenë edhe interesante sa i përket përmbajtjes, të kenë një

tematikë të larmishme dhe njëkohësisht duhet të ofrojnë mundësinë e ushtrimit të një kompetence të caktuar, qoftë ajo leksikore, gramatikore, stilistikore etj. E rëndësishme është që tekstet që përzgjedhim për përkthim të mos jenë monotone dhe t'i përgatisin studentët për një përballje sa më të mirë me punën si përkthyes në të ardhmen.

Pas përzgjedhjes së tekstit së bashku me studentët ngremënjë skemë (hedhim hapa të vegjël), sipas së cilës duhet të veprojnë për të realizuar e përmirësuar përkthimet e tyre. Kështu hap pas hapi kalojmë nga faza e leximit dhe analizës së tekstit, nga kërkimi dhe reflektimi, në fazën e dytë, në atë të transferimit të tekstit dhe të korrigjimit të tij. Sigurisht që studentëve u lëmë ndërkaq edhe hapësira për zhvillimin e metodave dhe perspektivave vetjake.

Bibliografia:

1. Referime artikujsh

NORD, CH. (2006), *Textanalyse: pragmatisch/funktional*, në "Handbuch Translation", f. 350-355.

NORD, CH. (2006), *Textanalyse: translatorischer Schwierigkeitsgrad*, në "Handbuch Translation", f. 355-358.

KUSSMAUL, P. (2006), *Textauswahlkriterien: Allgemeinsprachliche Texte*, në "Handbuch Translation", f. 358-359.

SCHMITT, P. A. (2006), *Textauswahlkriterien: Fachtexte*, në "Handbuch Translation", f. 359-360.

2. Referime librash

HÖNIG, H. G. (1995): *Konstruktives Übersetzen*, Stauffenburg, Tübingen

KAUTZ, U. (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, Iudicum-Verl. u. Goethe-Institut, München

KOLLER, W. (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg - Wiesbaden

3. Internet:

http://translationconcepts.org/pdf/texttypologie_translation.pdf, Slide 16

A WORD, A STRUCTURE OR ANY FORM OF MANY SHADES OF MEANING

“... The shade of their trees was a word of many shades”

Dylan Thomas

DANIELA HASA

Universiteti i Tiranës

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

MIRA ZGJANI

Programi i Drejtësisë për të Mitur

Zinxhiri i Bashkëpunimit në Drejtësi, Shqipëri-Suedi

Kordinatore Projekti

Abstract

The global and contextual interaction has led to an increased demand for the translation of documents pertaining to several areas of life. The focus of this paper will be the translation of legal documents and more specifically the Code of Criminal Justice for Children.

In general, the translation process is the transposition of the text from the source language to the target language with many other intricacies involved during the process. Whereas during the translation of legal texts, the transposition is not only legal but linguistic as well where the rise of ambiguity and meaning multiplicity may be as a result of a word, structure, expression or orthographical conventions. The very specific style of legal documents with long sentences overloaded with redundant syntactical structures, where several attributes and appositions are part of the noun phrase, will also be pointed out. Further, the concrete examples taken from the Code will illustrate the hurdles that many translators would stumble upon.

Key words: Legal translation, ambiguity, meaning multiplicity, syntactic structure, legal style

Introduction

The research and literature available in relation to translation have used different labels when it comes to name the role that a translator plays and they are called as ‘intercultural communication experts, mediator, and the bridge between cultures and opinions’ (Köksal & Yürük 2020:328) or ‘mediators, moderators and gatekeepers’ (Gasser 2021). In addition, a translator is usually a facilitator when transmitting linguistic and cultural knowledge as well as their expertise knowledge, which is not necessarily related to language. Translators, in the course of their work, most commonly acquire specialised knowledge and they become both the receivers and sources of information and the negotiator of language and culture in any given situation. On the other hand, when it comes to specialised translation there is a more complicated process rather than employing the above-mentioned basic roles. The legal translation, for instance, calls for more than just applying the simple techniques of translating or interpreting. When it comes to legal translation, there is a need for an approach that transcends the boundaries of one single area, and it requires the merging of several approaches.

Taking into consideration the current social and political context, with Albania being in its path towards EU integration and accession, the volume of legal texts to be translated both as a source or target texts has increased significantly. Therefore, there is a need to shed some light on the intricacies of this process and draw the attention of both linguists, lawyers and policy makers on the wide range and numerous situations involving linguistic, social and communicative contexts, which require that several activities, for the encoding and decoding of meaning, merge and overlap. The focus of this paper is one of the many legal documents, which have been translated from Albanian into English and it is part of the legal text corpora that needs scrutinizing so that some general conclusions and recommendations can be drawn for this specified field. The legal text under study is the new Criminal Justice for Children Code (Kodi i Drejtësisë Penale për të Mitur), a normative text, which is just an illustration of the various problems, issues, and dilemma that a translator is faced in the process of producing the text in the Target language.

Some useful methods to approach the translation of legal texts

The use of legal corpora could be one of the methods for the translation of legal text (Pontrandolfo: 2019, pg.15). For example, EU legal corpora might help as it is a collection of legislative or judicial texts translated in many languages as official translation versions of the same document. Thus, “the legal corpora can be used to study microstructural linguistic phenomena such as terms, phrasemes,

syntactic patterns, discourse markers, pragmatic features, cohesive devices..." (Pontrandolfo: 2019, pg.15). Furthermore, they can also be used to identify some of the most salient features of legal language, which should be taken into consideration by the translator such as, long sentences with many details, the use of nominal structures, passive voices, lexical meanings which overlap known as lexical doublets or triplets.

Another suggestion identified in the literature researched for the purpose of this article is the use of the method of comparative law the same way as we have comparative linguistics. Sylvie Monjean-Decaudin and Joëlle Popineau-Lauvray (2019) suggest a three-step methodology based upon Comparative Law to guide legal translators to be systematic in their quest for translation equivalents. The methodology consists of three steps: (1) a semasiological step, in which the details of the source concept are established; (2) a comparative-law step, in which potential renderings in the target culture are scrutinised in order to establish overlaps and differences between concepts; and (3) an ontological step, with the translator deciding on the specific term to choose for translation in the respective situations on linguistic and legal grounds.

Comparative law methods can be applied to terminology work for translation purposes, revealing not only the semantics of a legal term but also its connotations and possible reception in the target culture (Bestué, 2019). A legal translator operates not only in two different language systems but also in two different legal contexts, therefore, there is a need that academics from both sides, the linguists and the lawyers, join forces and produce at least a database or an agreed list of terms and terminology, which can be used by free-lance or official translators. A similar project was taken by a group of translators who drafted a Manual in relation to the translation of the Albanian legislation into English, where they provide a list of the most common used terms and providing their translation in both languages, i.e., Albanian and English. Even though this could be considered as an optimal solution, any translation process has its own specificities and the issues, which might arise are exclusively related to that specific document or context.

Analysis of data collected from the source language text rendered into the target language

The section below provides some examples that are taken from the source language text and compared with the translator's output in the target language. The purpose of this section is to illustrate some of the most common dilemma that a translator is faced with, as a result of either language interference in the source

text, depending on the source of the text, or who were the writers of the text; or dilemma related to inconsistencies with regard to the use of terminology or the use of wrong concepts at the source language; as well as some ambiguities as a result of the grammatical structures.

Structural Ambiguity and language redundancy

Neni 47/Article 47

4. Prokurori/gjykata kërkojnë në mënyrë të detyrueshme përgatitjen dhe mbajtjen parasysh të raportit të vlerësimit individual kur: ...

The ambiguity of this sentence lies with the prepositional phrase në mënyrë të detyrueshme. Prepositional phrases consist of a preposition, which is the head of the phrase, and a postmodifier. Prepositional phrases modify nouns and verbs, expressing various relations (usually time, manner, or place) between the subject and the verb. One source of syntactical ambiguity is because of prepositional phrases, which can be a modifier either of a noun phrase or the verb phrase. This example leads to two ambiguous meanings, whether the prosecutor has the obligation to request the report, or the preparation of the report is an obligation to be drafted by the relevant authority. The translator seems to clarify this ambiguity in the English version.

⇒ *The prosecutor/the court have the obligation to request the preparation of and consider the individual assessment report when:*

Neni 62/Article 62

Masat alternative të mundshme për shmangien nga ndjekja penale

1. Masat alternative për shmangien nga ndjekja penale mund të përfshijnë:....

Themodal verb *mund/may* is used to express a possibility, therefore, the sentence would read out as if there is a possibility that alternative measures include as specified in the list. The confusion in the source language leaves no choice for the translator but to transpose it to the target language, which will later lead to ambiguity in the application of this article in real life.

Article 62

Possible alternative measures of diversion from criminal prosecution

⇒ *The alternative measures of diversion from criminal prosecution may consist in:*

Neni 116/Article 116

Kushtet e jetesës dhe të ushqimit për të mitur

2. Kushtet e jetesës dhe të ushqimit duhet të jenë në përputhje me moshën,

gjendjen dhe nevojat e veçanta të të miturit.

The above is a typical example of syntactical ambiguity as a result of the order of the attributes in the noun phrase and when they are joined together with the coordinator – and-. The noun – *conditions* – can either be the head of the phrase *living conditions* or it could be the head for both nouns and we are talking about *living conditions and nutrition conditions*. The translator makes sure that the ambiguity is resolved in the target language not to leave any room for confusion.

⇒ ***Living conditions and nutrition of juveniles***

⇒ 2. *The living conditions and nutrition must comply with the child's age, situation and special needs.*

Language interference

Neni 55/Article 55

Kriteret dhe kushtet për zbatimin e masës së shmangies nga ndjekja penale

⇒ *Criteria and conditions for application of the measure of diversion from criminal prosecution*

The title of this article and the rest of the article is about the application of the diversion measure by the prosecution. The title of the article and the rest of it use the word 'zbatoj'/'apply' meaning that whenever a measure is given or taken by the authority, the other party is supposed to apply/execute it. The title of this article should have better matched its purpose and specifying that these criteria and conditions should be met for the prosecutor/prosecution authority to order or take the measure of diversion as the prosecution or any other authority are not the ones that are subject to the diversion measure and execute it, they are the authority taking or ordering this measure to be applied by/executed by the juveniles.

Neni 59/Article 59

3. Para marrjes së pëlqimit, të miturit i sigurohet mundësia e këshillimit dhe ndihmës ligjore

⇒ *Prior to obtaining consent, the child is offered counselling and free legal aid ...*

The collocation of the noun *pëlqim/consent* in Albanian language and the meaning analysis of this word suggest that the consent is a personal will of act performed by the individual, therefore, a person should either grant a consent or you **get the consent** from a person, which is an English collocation that has

been translated literally into Albanian. The Albanian collocation for this word is *to give consent* – *dha pëlqimin*, i.e., that the individuals themselves perform the action and you cannot say *marr pëlqimin* – ‘take consent’ as you are not the individual anymore but the other party, who cannot perform the action of consenting. The English language interference makes the reading of this article more confusing, or the rewording should have been as to specify the person who you are ‘taking the consent from’.

Neni 117/Article 117

3. Vetëm në raste të veçanta, procesi mësimor duhet të sigurohet që i mituri të ndjekë arsimin profesional/trajnimin në mjediset e paraburgimit dhe burgimit.

⇒ 3. *The education and rehabilitation process is organised during stay in pre-trial detention and prison so that the juvenile defendant/ sentenced person will be provided with general and/or vocational education possibly outside the prison and pre-trial detention facilities.*

The English translation of this article clearly points out the interference from English into Albanian or the formulation of this article was taken from another English text and translated literally into Albanian. The phrase *procesi mësimor duhet të sigurohet* means that the *education process should be ensured* ..., which does not make sense and it is not semantically related to the rest of the sentence. This is an example of a common phenomenon occurring in many legal texts being drafted in Albania, where texts imported from other languages and then translated into English, either by Google Translate or by non-professional translators, are then turned into normative texts and have a legal binding nature.

Terminology inconsistencies

Another common error in the recent legal texts drafted in Albania is the lack of terminology consistency throughout the text, which makes the work of the translator even more challenging as they must figure out whether the same term is being referred to or it could be a different one. A typical example is taken from **Article 127** where in Albanian it is mentioned ‘*Organ procedues/organ procedimi/organ procesues*’/ *proceeding body, body of proceedings, processing body*. Since the content of the article does not state clearly whether they are referring to the prosecution or the police, thus, it would have been better if the text used a general term such as the competent body, in order not to confuse their different functions in the law.

Whereas the term *Processing body* – as a body dealing with a case – does not fall under the scope of this article, as it can refer to any body or institution involved in the system. Rather than using three terms with the wrong adjective/attribute, it could have been more appropriate to use the term competent body.

Wrong concepts from the Source language

What is even more concerning with the legal text is the legal concept itself, which has either been overlooked or its application is not yet been crystalized within the legal context. For example, the title of Chapter VII introduces a wrong legal concept, which is not consistent with the overall goal of this normative act.

Kreu VII/Chapter VII

Shmangia nga ndjekja penale dhe nga dënimi përmes masave alternative – the literal translation of the title would be *diversion from prosecution and from sentencing through alternative measures*.

In fact, diversion is a novelty of the code and the main purpose of introducing it into our legal system is to avoid the stigmatization of children and not to sentence them. Therefore, the translator has corrected this in the English version.

⇒ *Diversion from criminal prosecution and sentencing through alternative measures*

Conclusions and Recommendations

Some of the identified issues in relation to the impact of source language:

- a) legal translations develop their own distinctive phraseological patterns triggered mainly by source language interferences
- b) the consequences of the effect of the source language in translated texts in terms of natural and fluent language use
- c) level of source language competency by persons drafting legal texts and the pitfall of taking ready-made models, which are often Google translated and then adapted in the source language
- d) being a lawyer or having an educational background in law does not necessarily mean that you possess the proper academic skills of writing. As a result, the translator becomes the facilitator not only when it comes to specific subject expertise but also a negotiator of the meaning that was supposed to be delivered in the first place. There are many situations when the translator is puzzled and trying to figure out the intended meaning of a certain phrase or expression.

Another issue to be raised is related to the level of the expertise knowledge that a translator needs to have when translating in a certain area or field. This goes back to the debate, whether a translator needs to have an education background or at least specialise in a specific field and provide services only for that area of expertise. The answer to this question, however, is beyond the scope of this study as there are many issues involved apart from the linguistic or communicative process in question.

Nevertheless, we can still draw a difference between an experienced and less experienced translator since the translation process is not merely a transliteration or literal translation. Even though both experienced and inexperienced translators will perform to some extent literal translation, the experienced translators will consider the text as a whole and they are more aware about the fact that literal translation will sometimes produce structures which are not part of the target language, consequently, having less interferences from the source language. In addition, experienced translators will spend less time when they are faced with a translation problem and they have a wide range of solutions available, whereas inexperienced translators will spend more time on details which are not so relevant for the translation process. In other words, translator experts grow a sense of awareness, and they are constantly monitoring their work and seeking for solutions at the same time.

Similarly, the increasing use of Computer Assisted translation through software such as SDL Trados Studio, Wordfast, Weglot, LingoHub etc., might help individual translator establish a database that it will guide him/her in future tasks. Or at least there should be suggested some strategies for the translator to use in cases when they are struggling with finding the right equivalent. Some of these strategies might comprise either finding a term which is equivalent in the function that is being suggested, or borrowing a word, or employing descriptive translation or sometimes translators choose to use neologisms and other linguistic oriented solutions that would normally be used in any other context when there is a need for a new word.

Using the three steps of the comparative law methodology is also a useful strategy:

1. conduct documentary research to find the possible meanings
2. comparing legal concepts in both source and target language (avoid faux amis)
3. Onomasiological step, which term to choose for translation in the

respective situations based on linguistic and legal grounds

In the end, it is crucial to reiterate the importance and the seriousness of legal translation. As we are not only translating a text for merely communicative purposes. The translation of legal texts often has a legal effect, and they are not just documents in circulation, on the contrary, they constitute acts issuing either a legal order, or vesting someone with a power to act or granting someone with rights or obligations by the power of that document, thus, the translator operates at two knowledge levels, that of the language and of comparative law. Legal translators become competent to draw the differences and similarities of the two legal contexts and seek for parallel structures.

And we are not talking only about the different shades that a word can take or two different language systems, what makes the matter more important is that we are operating in two different legal contexts, with their corresponding legal effect and we would like to avoid the phrase "lost in translation". The issue of untranslatability is also present in legal texts since as already established, we are operating in different linguistic and legal contexts, therefore, the translator is not seeking the identical term but the equivalent term, which should be accurate and appropriate content-wise, in order to avoid any misleading interpretation or meaning.

Bibliography

Baçi I. & Raça B. (2011) *Manual për Përkthimin e Legjislacionit Shqiptar në Gjuhën Angleze në kuadër të Integritimit të Republikës së Shqipërisë në Bashkimin Europian*<http://integrimi-ne-be.punetejashtme.gov.al/wp-content/uploads/2020/04/8-Manual-për-perkthimin-e-legjislacionit-shqiptar-ne-anglisht.pdf> Downloaded 5 December 2021.

Bestué C. (2019) *A matter of justice Integrating comparative law methods into the decision-making process in legal translation* at *Research Methods in Legal Translation and Interpreting Crossing Methodological Boundaries* edited by Łucja Biel, Jan Engberg, M. Rosario Martín Ruano, and Vilelmini Sosoni, Routledge (130-148)

Crystal D. (2004) *Stories of English*, The Overlook Press, New York.

Gasser L. (2021), *The role of the translator: mediator, moderator, gatekeeper* Blog post <https://pocolit.com/en/2021/03/12/the-role-of-the-translator-mediator-moderator-gatekeeper/>

Köksal O. & Yürük N. *The Role of Translator in Intercultural Communication*, International Journal of Curriculum and Instruction 12(1) (2020) 327–338; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249472.pdf> Retrieved on 5 December 2021

Mertz E., Ford K. W, & Matoesian G.(2016) ed. *Translating the Social World for Law Linguistic Tools for a New Legal Realism*, Oxford University Press, New York

Monjean-Decaudin S. & Popineau-Lauvray J.(2019)*How to apply comparative law to legal translation A new juritraductological approach to the translation of legal texts* (pg.115-129) <https://www.johnsoncountykids.org/juvenile-justice-terms.html> Accessed 8 December 2021.

Pontrandolfo G. (2019) *Corpus methods in legal translation studies*, pg. 13-28, at *Research Methods in Legal Translation and Interpreting Crossing Methodological Boundaries* edited by Łucja Biel, Jan Engberg, M. Rosario Martín Ruano, and Vilelmini Sosoni, Routledge

Vesterager A. K. (2009) *Explicitation in legal translation: a feature of expertise? A study of Spanish–Danish translation of judgments* at *Research Methods in Legal Translation and Interpreting Crossing Methodological Boundaries* edited by Łucja Biel, Jan Engberg, M. Rosario Martín Ruano, and Vilelmini Sosoni, Routledge (pg.81- 98)

Wright S. *From Academic Comparative Law to Legal Translation in Practice*, Downloaded on 8 December 2021 from <http://www.uni-kassel.de/fb5/geschichte/doppel/justitia/proc/08%20Wright,%20Translation.pdf>

Kodi i Drejtësisë Penale për të Mitur dhe Aktet e tij Nënligjore 2019 <https://www.unicef.org/albania/media/2596/file/KODI%20-%20botimi%20dhjetor%202019.pdf>

Law No. 37/2017 Criminal Justice for Children Code <https://www.unicef.org/albania/media/2596/file/KODI%20-%20botimi%20dhjetor%202019.pdf>

PËRKTHIMI DHE KULTURA, NJË NDËRVARËSI KONSTRUKTIVE

ANNA MARIA VASILI
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja
Universiteti i Tiranës

Abstract

Translation acts as a bridge of communication between different languages and therefore, different cultures, so its role in making a culture general is significant. In the translation process, culture is known as a very essential component. In translation studies, it is known that translation is not only a matter of language, but it is a question of culture, as well. It is very important for translators to pay the right and a great amount of attention, when it comes to translating cultural differences from the source language to the target language. As a matter of fact, a good translator should be familiar with the culture - thoughts, values, beliefs, customs, and social settings of the source language and target language speakers and he/she needs the ability to transmit the above to succeeding generations. We should acknowledge that a particular language points to the culture of a particular social group. Translating a language, therefore, is not only translating the meaning, the arrangement of words, sentences, paragraphs, but it is also translating the behavior of a society and its cultural customs. When you interact with another language, it means that you are also interacting with the culture that speaks the language. There is a phrase that says 'Language is culture and culture is language', and this is because the two have a complementary although complex relationship. They both develop together and influence each other as they evolve.

Keywords: Translation, culture, interdependence, translation studies, cultural differences, language

Hyrje

Përkthimi luan një rol të rëndësishëm në lidhjen e dy ose më shumë kulturave të ndryshme, duke u bërë një nga mënyrat më thelbësore dhe esenciale

për transferimin e tyre.

Përkthimi luan rol lidhës për të gjitha llojet e gjuhëve, veçanërisht në ato gjuhë të cilat janë të përafërta për nga tiparet e tyre linguistike. Një përkthyes i mirë duhet të jetë njëkohësisht i vetëdijshëm për faktorët, pikëpamjet dhe traditat kulturore, në mënyrë që të marrë parasysh sfondin historik dhe fetar të tekstit burimor. Asnjë faktor nuk duhet nënvlerësuar apo anashkaluar në procesin e përkthimit. Çdo gjë që mendohet mund të thuhet, çdo gjë që mund të thuhet mund të kuptohet, e çdo gjë që mund të mendohet apo thuhet në një kulturë ose në një gjuhë mund të thuhet dhe kuptohet në një tjetër. Për më tepër, përmes përkthimit supozohet ekzistenca e kufijve midis kulturave të ndryshme dhe përkthyesi ka shumë të ngjarë të jetë i vetëdijshëm për këta kufij dhe pashmangshmërinë e kapërcimit të tyre.

Faktori kulturor në përkthim është i dukshëm dhe i pamohueshëm. Në procesin e përkthimit ndërveprojnë jo vetëm dy gjuhë, por edhe dy kultura që kanë veçori të përbashkëta dhe specifika kombëtare. Përkthimi si proces përfshin jo vetëm dy gjuhë, por edhe një transferim nga një kulturë në tjetrën.

Për shkak të rëndësisë së komunikimit njerëzor në botë, studimi i gjuhës, kulturës, përkthimit dhe marrëdhëniet ndërmjet tyre janë çështje thelbësore. Gjuha shihet si faktori kryesor që lidh kulturat e ndryshme të kombeve të ndryshme dhe është mënyra e shprehjes së ndjenjave, mendimeve dhe ideve që njerëzit përpiqen të përcjellin. Gjuha konsiderohet pjesë e kulturës së një komuniteti dhe mënyra kryesore me të cilën anëtarët e një shoqërie komunikojnë me njëri-tjetrin. Shumëllojshmëria e gjuhëve me kultura të ndryshme dhe domosdoshmëria e komunikimit në jetën e njeriut bëri që përkthimi të ishte një faktor shumë i rëndësishëm dhe efektiv në komunikim, në shkëmbimin e kulturave dhe njohurive. Gjuha dhe kultura janë të lidhura ngushtësisht me njëra tjetrën dhe është thelbësore të merren parasysh të dyja në procesin e përkthimit. Përkthyesi ndeshet dhe përballlet me sfida të ndryshme, pasi për të përkthyer siç duhet, një përkthyes i mirë duhet të ketë njohuri jo vetëm për përbërësit gjuhësorë, por edhe për elementët kulturore, pikëpamjet, zakonet dhe traditat, në mënyrë që të marrin parasysh renditjet kronologjike, historike dhe fetare të tekstit burimor.

Ndër vite, teoricienë të ndryshëm kanë dhënë përkufizime të ndryshme për gjuhën, kulturën dhe përkthimin. Nëse përqendrohemi tek gjuha, mund të thuhet se në historinë e njerëzimit ka rezultuar se është mjeti më i mirë me të cilin qeniet njerëzore mund të shprehin pjesën më të madhe të ndjenjave, nevojave, besimeve, përvojave dhe qëndrimeve të tyre e në të njëjtën kohë të transmetojnë njohuri dhe tradita nga njëri brez në tjetrin.

Claire J. Kramsch¹ ka thënë se gjuha është një sistem shenjash me një vlerë kulturore dhe beson se marrëdhënia midis gjuhës dhe kulturës është e vlefshme. Meqenëse gjuhët dhe kultura janë plotësuese të njëra-tjetrës dhe veçoritë kulturore të çdo vendi janë të ndryshme, përkthyesit jo vetëm që duhet të përqendrohen në mënyrën se si të përcjellin të njëjtin kuptim, por edhe të përpiqen të tregojnë dallimet midis dy këndvështrimeve kulturore. Folësit identifikojnë veten dhe të tjerët nëpërmjet përdorimit të gjuhës; ata e shohin gjuhën e tyre si një simbol të identitetit të tyre shoqëror.

Juliane House² beson se përkthimi nuk është vetëm një akt gjuhësor, por është gjithashtu një akt kulturor, pra një akt komunikimi ndërmjet kulturave. Përkthimi gjithmonë përfshin gjuhën dhe kulturën, thjesht sepse këto të dyja nuk mund të ndahen. Elementët kulturorë që ekzistojnë në çdo shoqëri përcaktojnë se si individët shkojnë në procesin e të kuptuarit dhe interpretuarit të teksteve të shkruara/të folura.

Një nga përkufizimet më të vjetra dhe më të cituara rreth kulturës u formulua nga antropologu anglez Edward Burnett Tylor në librin e tij klasik "Kultura primitive" në 1871³. "Kultura është ajo tërësi komplekse që përfshin njohuritë, besimin, artin, moralin, ligjin, zakonet dhe çdo aftësi tjetër të fituar nga njeriu si anëtar i shoqërisë".

Gjuha është pjesë e kulturës dhe pjesë e sjelljes njerëzore. Shpesh mendohet se funksioni i gjuhës është të shprehë mendimin dhe të informojë.

Mildred Larson⁴ e përkufizon kulturën si një kompleks besimesh, qëndrimesh, vlerash dhe rregullash që ndajnë një grup njerëzish.

Sipas mendimit të Katan⁵ - Malinowski ishte një nga antropologët e parë që dalloi se gjuha mund të kuptohej vetëm duke iu referuar kulturës. Në vitin 1923, ai shpiku termin "kontekst i situatës" dhe vuri në dukje se një gjuhë mund të kuptohej plotësisht, pra të kishte kuptim, kur këto dy kontekste (situata dhe kultura) ishin të qarta në mënyrë të nënkuptuar ose jo, për bashkëbiseduesit dhe dëgjuesit.

Shumë studiues ishin dhe janë të bindur se gjuha mund të interpretohej vetëm brenda një kulture.

Kushdo që ka provuar të përkthejë një tekst, është i vetëdijshëm se vetëm njohja e gjuhëve nuk garanton sukses. Peter Newmark⁶ shënon se çdo mediokër mund të mësojë një gjuhë, por duhet një person inteligjent për t'u bërë përkthyes.

1 Kramsch Claire J. (1998) 'Language and culture'

2 House Julian (2015) 'Translation as communication across languages and cultures'

3 Tylor Edward B. (1871) 'Primitive Culture'

4 Larson Mildred (1984) 'Meaning-based translation'

5 Katan David (1999) 'Reflections on culture, language and translation'

6 Newmark Peter (1995) 'A textbook of translation'

Sipas Eugene Albert Nidadhe Charles Russell Taber⁷, përkthimi kulturor është një përkthim në të cilin përmbajtja e mesazhit ndryshohet për t'iu përshtatur sa më shumë kulturës së gjuhës së synuar, dhe/ose në të cilin futet informacion i cili nuk është i nënkuptuar gjuhësisht në origjinal.

Në fakt, përkthimi mund të konsiderohet edhe deri diku si një proces konvertimi. Teorikisht, një përkthim i mirë duhet t'i japë lexuesit të njëjtin koncept me atë që një lexues vendas merr nga origjinali. Nida vuri në dukje se mënyra se si përcaktohet një përkthim i mirë është nga përgjigjja e vendasve ndaj mesazhit të përkthyer, dhe ky mesazh duhet të krahasohet më pas me mënyrën në të cilën lexuesit/dëgjuesit mendohet se reagojnë ndaj mesazhit kur ai u dha në cilësinë e tij origjinale.

Catford shpjegoi se në përkthim nuk ka ekuivalencë kuptimore, por vetëm ekuivalencë shenjuese.

Për shkak të dallimeve midis gjuhës burimore dhe gjuhës së synuar, ekziston kufizimi i ekuivalencës së përkthimit. Ky kufizim nuk manifestohet vetëm në kuptimin e fjalëve, apo në veçoritë gramatikore, por manifestohet në mënyrë shumë të kujdesshme, edhe në dallimet kulturore.

Për shkak të dallimeve ndërmjet dy kulturave, ekuivalenca semantike është e kufizuar. Qëllimi dhe karakteristikat e përkthimit janë të promovojë mirëkuptimin midis vendeve dhe kombeve të ndryshme. Eugene Nida, një nga teoricienët më të mirënjohur, përkufizon se përkthimi konsiston në riprodhimin e gjuhës së synuar, ekuivalentin më të afërt natyror të gjuhës burimore, së pari për nga kuptimi dhe së dyti për nga stili. Riprodhimi i "ekuivalentit natyror më të afërt në gjuhën e synuar është pak a shumë i ndikuar nga dallimet kulturore. Për shkak të dallimeve historike, vendndodhjeve gjeografike, zakoneve lokale dhe besimeve fetare, etj, ekzistojnë disa vështirësi në përkthim që i pengojnë njerëzit të kuptojnë njëri-tjetrin siç duhet. Pra, përkthimi jo vetëm që përfshin kompetencën gjuhësore të përkthyesit, por gjithashtu duhet të jetë në kontakt të vazhdueshëm me këto kultura.

Kultura ka një ndikim të madh në procesin e përkthimit. Konsiderohet si një nga sfidat më të mëdha të përkthimit, pasi përkthyesit duhet të jenë të vetëdijshëm për elementët kulturorë të gjuhës burimore për të transmetuar mesazhin në gjuhën e synuar po aq të natyrshëm sa në origjinal, në mënyrë që lexuesit të përjetojnë të njëjtën ndjenjë që autori tenton të përcjellë. Për çdo fjalë të përkthyer, përkthyesi duhet të jetë në gjendje të vendosë për rëndësinë e kontekstit të tij kulturor, çfarë do të thotë në të vërtetë fraza (jo domosdoshmërisht se çfarë do të thotë fjalë për fjalë), dhe ta përcjellë konceptin në një mënyrë që të ketë kuptim jo vetëm në gjuhën e

7 Nida Eugene A., Taber Charles R. (1982) 'The theory and practice of translation'

synuar, por gjithashtu në kontekstin e kulturës së synuar.

Shumë përkufizime të ndryshme të përkthimit janë dhënë nga teoricienët, duke e lidhur gjuhën me përkthimin. Megjithatë, në dy dekadat e fundit, veçanërisht në vitet 1980, roli i përkthimit është zhvendosur në një drejtim tjetër, duke i dhënë përparësi problemeve kulturore dhe vështirësive që hasin përkthyesit gjatë procesit të përkthimit. Prandaj, në vitet e fundit, përkthimi është i orientuar më shumë le të themi, drejt qasjeve kulturore sesa gjuhësore. Teoricienët e përkthimit kanë qenë të vetëdijshëm për problemet e njohurive dhe dallimeve kulturore të paktën që nga Roma e lashtë.

Tradicionalisht, shqetësimi kryesor ka qenë me fjalët dhe frazat që janë aq shumë dhe ekskluzivisht të bazuara në një kulturë, saqë është pothuajse e pamundur të përkthehen me terminologjinë e një kulture tjetër. Shumë herë herë është diskutuar kur të perifrazohet, kur mund të përdoret ekuivalenti më i afërt lokal, apo kur mund të krijohet një fjalë e re duke e përkthyer fjalë për fjalë.

Në vitin 1990, Susan Bassnett dhe André Lefevere redaktuan një përmbledhje esesh të titulluar "Përkthimi, Historia dhe Kultura". Ata shkruajtën esenë hyrëse të vëllimit, duke synuar që ajo të ishte si një lloj manifesti i asaj që ne e pamë si një ndryshim të madh të theksit në studimet e përkthimit. Ne po përpiqeshim të argumentonim se studimi i praktikës së përkthimit kishte kaluar nga faza e tij formale dhe kishte filluar të merrte në konsideratë çështje më të gjera të kontekstit e historisë: Tani, pyetjet kanë ndryshuar. Objekti i studimit është ripërcaktuar; ajo që studiohet është teksti i ngulitur në rrjetin e tij të shenjave kulturore burimore dhe të synuara e në këtë mënyrë studimet e përkthimit kanë mundur të përdorin qasjen gjuhësore dhe të ecin përtej saj. Prandaj, kjo zhvendosje e theksit quhet 'kthesa kulturore' në studimet e përkthimit. Përveç kësaj, pati një zhvendosje në rolin e përkthyesve gjithashtu, të cilët nga ndërmjetësuesit ndërgjuhësorë u ndryshuan në ata kulturorë, fokusi i të cilëve ishte parësor në prezantimin e dallimeve kulturore më shumë sesa në gramatikë dhe leksik.

Por, cili është roli i kulturës në përkthim? Kultura i jep gjuhës kontekste të ndryshme. Të njëjtat fjalë të kaluara nga një kulturë në tjetrën marrin kuptime pak ose rrënjësisht të ndryshme. Ndonjëherë këto ndryshime kuptimore përfaqësojnë dallime të vogla apo të mëdha që mund të jenë ndikojnë në përkthime. Një frazë që duket e lehtë për t'u përkthyer mund të përmbajë në fakt detaje kulturore të cilat, nëse nuk llogariten, mund të sjellin deri edhe kuptimin e kundërt nga ai që synohet. Pra, përkthimi pa kontekst të thellë kulturor mund të jetë i rrezikshëm, veçanërisht kur kuptimet janë kritike.

Kur Presidenti Carter shkoi në Poloni në vitin 1977⁸, Departamenti i Shtetit punësoi një përkthyes rus nuk ishte mësuar të përkthente në polonisht. Nëpërmjet atij përkthyesi, Carter përfundoi duke thënë gjëra në polonisht si “kur braktisa Shtetet e Bashkuara” në vend të “kur u largova nga Shtetet e Bashkuara”; dhe duke thënë gjëra të tilla si “epshet tuaja për të ardhmen” në vend të “dëshirave tuaja për të ardhmen”. Gabimet u kthyen në një ditë të fushës mediatike për ta turpëruar Presidentin.

Aftësitë e përkthimit po bëhen gjithnjë e më të rëndësishme dhe më të dëshirueshme. Shoqëria e sotme multikulturore dhe shumëgjuhëshe kërkon komunikim efektiv, efikas dhe empatik midis gjuhëve dhe kulturave.

Jo të gjithë flasin anglisht. Gjuha angleze është gjuha më e përhapur në botë. Si rezultat, dikush mund të vërë në dyshim rëndësinë e përkthimit dhe të pyesë, pse duhet përkthim kur të gjithë flasin anglisht? Megjithatë, realiteti është se jo të gjithë mund të flasin anglisht, më pak akoma janënë gjendje ta flasin atë mjaftueshëm mirë për të komunikuar në mënyrë efektive, dhe ndoshta edhe më e rëndësishmja: gjuha shumë më tepër se thjesht dhe vetëm komunikimi fjalëve, është gjithashtu një shprehje e kulturës, shoqërisë dhe besimit.

Në këtë kohë kur komunikimi dhe udhëtimet përparojnë, gjeografia po bëhet gjithnjë e më pak një pengesë për të bërë biznes. Kompanitë përfitojnë nga puna jashtë shtetit. Ata mund të përfitojnë nga kostoja më e ulët e produkteve dhe shërbimeve në disa vende. Kur ata tregtojnë në vende me gjuhë të ndryshme, ata kanë nevojë për përkthim me cilësi të lartë për të komunikuar në mënyrë efektive. Kur ka një kërkesë për përkthim, ka mundësi për përkthyes. Kur ka kërkesë për përkthyes, ka kërkesë për studime përkthimi. Ata duhet të mësojnë aftësitë për të praktikuar në një nivel të lartë dhe ndoshta edhe të kontribuojnë në përparimin e fushës edhe më tej.

Përkthimi është i nevojshëm për përhapjen e informacionit, njohurive dhe ideve. Është absolutisht i nevojshëm komunikimi efektiv dhe empatik midis kulturave të ndryshme. Prandaj, përkthimi është jo pak i rëndësishëm për harmoninë dhe paqen shoqërore.

Përkthimi kulturor studiohet përmes antropologjisë kulturore, një fushë e antropologjisë e fokusuar në çështjet kulturore midis njerëzve. Kjo disiplinë vë në dyshim përkthimin përmes dallimeve kulturore. Në të vërtetë, studimet e përkthimit nuk bazohen vetëm në çështje gjuhësore, por edhe në kontekste kulturore. Wilhelm von Humboldt ndau këtë mendim për përkthimin në një letër drejtuar A. W. Schlegel, të datës 23 korrik 1796: “Në përgjithësi, përkthimi më duket thjesht një përpjekje

⁸ <https://wetranslate.md/9-little-translation-mistakes/>

për të zgjidhur një detyrë të pamundur. Çdo përkthyes është i dënuar të ndeshet me një nga dy pengesat: ai ose do të qëndrojë shumë afër origjinalit, me çmimin e shijes dhe gjuhës së kombit të tij, ose do t'i përmbahet shumë afër karakteristikave të kombit të tij. , me koston e origjinalit. Mesatarja mes të dyjave është jo vetëm e vështirë, por gati e pamundur". Kuptimi i kulturës është mjaft i vështirë për t'u përkthyer, prandaj përkthimi i kulturave është sigurisht i kufizuar. Ky kufizim i përkthimit të kulturave u shpjegua edhe në teorinë e Eduard Sapir, një gjuhëtar dhe antropolog amerikan: "Botët në të cilat jetojnë shoqëritë të ndryshme. janë botë të dallueshme, jo thjesht e njëjta botë me etiketa të ndryshme të bashkangjitura".

Sipas Katan⁹, kultura është një model i përbashkët i botës, një model hierarkik i besimeve, vlerave dhe strategjive që mund të udhëheqin veprimin dhe ndërveprimin e njerëzve. Përkthimi kulturor padyshim nënkupton nocionin kulturor, i cili këtu duhet të përkufizohet, për të kuptuar mirë termin përkthim kulturor. Kultura ofron dy kuptime të ndryshme: i pari e përkufizon kulturën si një shoqëri të civilizuar në një vend të zhvilluar, ndërsa i dyti e konsideron kulturën si një tërësi sjelljesh dhe mënyrash jetese që një popull ndan.

Gjuha është kulturë dhe kultura është gjuhë. Gjuha dhe kultura u zhvilluan së bashku dhe ndikuan njëra-tjetrën gjatë zhvillimit. Duke përdorur këtë kontekst, Alfred L. Kroeber¹⁰, një antropolog kulturor nga Shtetet e Bashkuara tha se kultura filloi kur të folurit ishte i disponueshëm dhe që nga ai fillim, pasurimi i gjuhës e çoi kulturën të zhvillohej më tej e anasjelltas.

Përfundime

Gjuha është e rrënjësuar në kulturë dhe kultura pasqyrohet dhe transmetohet me anë të gjuhës nga një brez në tjetrin. Nga kjo, mund të shihet se mësimi i një gjuhe të re përfshin edhe mësimin e një kulture të re, transferimin e njohurive, besimeve, këndvështrimeve përmes gjuhës dhe kulturës. Kultura lidh së bashku të kaluarën, të tashmen dhe të ardhmen. Përkthimi duket se është mënyra e vetme e mundshme për të "bashkuar" të gjitha kulturat në mënyrë që të krijohet një rrjet kulturor, pra globalizim kulturor. Përkthimi gjithmonë përfshin gjuhën dhe kulturën duke qenë se ato janë të pandashme. Njëkohësisht, shpreh dhe formëson realitetin kulturor dhe kuptimet e njësive gjuhësore, qofshin fjalë, fjali apo paragrafë, e mund të kuptohet vetëm kur merren parasysh së bashku me kontekstin kulturor në të cilin përdoren këto njësi gjuhësore. Ekzistojnë lloje të ndryshme kulturash në çdo pjesë të botës. Për shembull, kultura evropiane është krejtësisht e ndryshme nga kultura

⁹ Katan, David 'Translating cultures, an introduction for translators, interpreters and mediators'

¹⁰ Kroeber, Alfred L. (1952) 'The nature of culture'

aziatike dhe kultura aziatike është krejtësisht e ndryshme nga ajo afrikane, etj. Nëse një përkthyes përballet me detyrën e përkthimit të një teksti nga kultura evropiane për lexuesit e synuar afrikanë, ai duhet të fokusohet që të mos dëmtojë tekstin origjinal dhe të përkthejë idetë duke u munduar që të jenë sa më të përafërta. Mund të ketë zona ku ndodh shoku kulturor. Detyra e përkthyesit është t'i zvogëlojë ato sa më shumë që të jetë e mundur. Pra, është mëse e qartëse përkthyesit nuk mund ta shmangin kulturën në procesin e përkthimit. Por, duke identifikuar kulturat dhe audiencat e gjuhës burimore dhe gjuhës së synuar, përkthyesi mund të vendosë strategjinë e përshtatshme për të përkthyer kulturën. Prandaj ndërgjegjësimi i kulturës është mjaft jetik në këtë drejtim.

Bibliografia:

Kramsch Claire J. (1998) 'Language and culture'

House Julian (2015) 'Translation as communication across languages and cultures'

Tylor Edward B. (1871) 'Primitive Culture'

Larson Mildred (1984) 'Meaning-based translation'

Katan David (1999) 'Reflections on culture, language and translation'

Newmark Peter (1995) 'A textbook of translation'

Nida Eugene A., Taber Charles R. (1982) 'The theory and practice of translation'

<https://wetranslate.md/9-little-translation-mistakes/>

Katan, David 'Translating cultures, an introduction for translators, interpreters and mediators'

Kroeber, Alfred L. (1952) 'The nature of culture'

UDHËTIMI I DYTË I DON KISHOTIT NË SHQIPËRI STUDIM RASTI : KOMENT TRASLATIV I FJALËVETË URTA TË LIBRIT TË PËRKTHYER NGA PETRO ZHEJI

ANASTASI PRODANI

SONJA BASHO

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja,

Universiteti i Tiranës

Abstract

The topic we have chosen is *The Second Voyage of Don Quixote de la Mancha in Albania*. The choice of this topic was not causal. One of the reasons, despite the fact that it is considered a masterpiece of all time, was the fact that all the generations grew up with Cervantes and the stories about Don Quixote. Another reason is that the second volume of Don Quixote, translated by Petro Zheji is the less studied from the translation approach than the first one, translated by Fan Noli. This paper is part of the Master's Thesis presented in the Department of Spanish language at the UT by Sonja Basho in 2021 with one of the main objectives: to make a quantitative classification of the proverbs of the second book of Don Quixote and also an isotopic classification. The specific objective of this short paper is to give a model of the translative comment based on one of the proverbs translated by Zheji from our cognitive-functional approach in translation studies.

Key words: Don Quixote, proverbs, Albanian translation, cognitive-functional approach.

Hyrje

Nga shfletimi i literaturës mbi objektin tonë të studimit, që është përkthimi në gjuhën shqipe i proverbave në vëllimin e dytë të romanit "Sojliu mëndje-mprehtë Don Kishoti i Mançës" të përkthyer nga Petro Zheji, kemi pare shumë pak ose aspak kritikë përkthimi mbi vëllimin në fjalë. Janë më të shumta studimet shkencore,

artikujt, konferencat dhe deri diku polemizuese mbi vëllimin e parë të përkthyer nga Noli. Kjo për shumë arsye që nuk hyjnë në objektin tonë të studimit prandaj le të kthehemi e të shfletojmë literaturën ekzistuese mbi versionin e Zhejit, ku ndër ato pak shkrime dallojmë disa prej syresh kryesisht të shtypit shqiptar të kohës: “Lindja me ngërç e Don Kishotit”¹ nga Gjergj Zheji; “Petro Zheji - Alternativa ndaj Nolzimit”² me autor A. Canin; “Një monument i letërsisë botërore, shënime për romanin Don Kishoti të Maçës të Servantesit”³ nga Perikli Jorgoni; “Don Kishoti i Petro Zhejit i denjë me Don Kishotin e Fan Nolit”⁴ nga Skifter Këlliçi. Gjithashtu për nga rëndësia shkencore vlen të përmendet punimi i doktoraturës së Admira Nushit “Don Kishoti, ky humbës fitimtar”⁵, ku ajo ndalet në sythe të veçanta edhe tek përkthimi i Petro Zhejit, duke analizuar prurjet e tij dhe rolin e tyre në pasurimin e gjuhës shqipe. Gjithashtu edhe përkthyesi i Ismail Kadaresë në gjuhën spanjolle, Ramón Sánchez Lizarraldenë librin “Shqipëria në pasqyrën e letërsisë”⁶, duke folur për vlerat e Nolit në artikullin e tij “Don Kishoti në Shqipëri”, vlerëson në një paragraf të shkurtër dhe përkthimin e Zhejit në kuadër të sfidave, që ai ka hasur e që i është dashur t’i kapërcejë gjatë përkthimit.

METODOLOGJIA

Duke pasur parasysh që përkthimi është një koncept shumë i gjerë dhe i ndërlikuar dhe përfshin si vetë procesin e përkthimit ashtu edhe produktin e përkthimit, në studimin tone më shumë vend do të zërë përkthimi si proces sesa përkthimi si produkt. Kjo pasi shohim se deri diku gati të gjithë janë marrë dhe merren me produktin në vetvete dhe vërehet se ka një mangësi formimi në drejtim të procesit të komentit të përkthimitme shkrim si një alternativë empiriko-eksperimentale, gjë që për pasojë sjell dhe një mungesë formimi drejt dhënies së bazave për të ndërtuar me shkrim (dhe jo me gojë) një kritikë përkthimi mbi baza rigorozisht shkencore, të mire menduar, të mire strukturuar dhe të mirë-argumentuar sipas një shkolle të caktuar mendimi në përkthim.

Në të shumtën e rasteve shohim që edhe pse nuk mungojnë analizat e

1 Zheji, Gj. (2005). Lindja me ngërç e Don Kishotit. *Gazeta Shekulli*, 2 mars, f. 19.

2 Çani, A. (2014). Petro Zheji, Alternativa ndaj Nolzimit. *MAPO*, 16-17 gusht, f. 18 – 17.

3 Jorgoni, P. (1977). Një monument i letërsisë botërore, shënime për romanin Don Kishoti i Maçës të Servantesit. *Revista Nëntori XI*, f. 145 – 159.

4 Këlliçi, S.(2005). Don Kishoti i Petro Zhejit... I denjë me Don Kishotin e Fan Noli. *Gazeta Koha jonë*, 15 mars, f. 6.

5 Nushi, A. (2015) *Don Kishoti, ky humbës fitimtar* [Punim doktore, FGJH, UT]. <https://unitir.edu.al/doktoratura-admira-nushi-fakulteti-i-gjuheve-te-huaja-departamenti-i-gjuhes-spanjolle-2/>. Konsultuar në dhjetor 2021.

6 Sánchez Lizarralde, Ramón (2008). *Shqipëria në pasqyrën e letërsisë*. Tiranë, Onufri, 2008, f. 46.

përkthimit me gojë⁷ gjatë vitit akademik, në fund të vitit, në provimin përfundimtar të lëndës, studenti vlerësohet vetëm mbi bazë të produktit të përkthimit dhe jo të procesit të përkthimit duke krijuar një boshllëk të madh në atë që njihet si "learning how to do" dhe për rrjedhojë duke i lënë mangësi në procesin e të nxënës, në përfundimin e aftësive profesionale për të reflektuar mbi produktin e tyre apo të të tjerëve. Nga përvoja kemi parë se në temat e diplomave studentët çalojnë në analizën e përkthimit me shkrim, që u kërkohet për të realizuar në temën e diplomës në përfundim të studimeve 2-vjeçare të masterit shkencor. Kjo është dhe një arsye më shumë pse ne e kemi ndarë si syth më vetë pjesën e metodologjisë së komenteve traslative si një alternativë empiriko-eksperimentale, e cila fokusohet tek procesi i përkthimit. Më pas si syth më vete, ne merremi konkretisht me një shembull konkret të komentit traslativ të vetëm një fjale të urtë, të marrë nga vëllimi i dytë i Don Kishotit të përkthyer nga Petro Zheji.

Fillimisht le të ndalemi për të shpjeguar se si funksionon skema konjitivo-funksionale e komenteve traslative sipas studiueses Ana María García Álvarez. Kjo skemë bazohet tek kriteret e tekstualitetit të Beaugrande&Dressler⁸, me të shtatë variablat e saj, adaptuar për procesin e analizës së Tekstit të origjinës (TO) dhe të prodhimit të Tekstit të Mbërritjes (TM), me proceset vertikale të analizës *top-down* dhe *bottom-up*, si dhe me ato horizontale, nga e majta në të djathtë dhe anasjelltas. Gjithë procesi në fjalë fillon me detyrën e marrë përsipër, "the task", nga përkthyesi por që konkretisht nuk kemi objekt studimi. Komenti traslativ fillon me analizën e Tekstit të Origjinës (TO) duke përdorur një procedurë ngjithëse, nga poshtë -lart, pra nga shkalla e fundit e kriterëve të tekstualitetit- konkretisht të Kohezionit&Koherencës, që kanë të bëjnë me strukturën morfo-sintaksore, leksikore dhe të tjera të ngjashme të fushës së gjuhësisë, deri tek shkalla më e lartë e situatës komunikative në të cilën funksionon teksti⁹. Me pak fjalë, skema konsiston në dy kolona ku vertikalisht, në të majtë qëndron TO dhe në të djathtë TM, të dyja këto me të shtatë kriteret e tekstualitetit të Beaugrande&Dressler të radhitura njëra pas tjetrës. Kolona majtas përmban kriteret për analizën e TO-së, që fillon nga plani mikro, analiza gjuhësore, për të mbaruar në planin makro, tek analiza e situatës

7 Bëhet fjalë për "protokollin e të menduarit me zë të lartë".

8 Chruszczewski, Piotr P. (2009). Principles of Textual Communication. On the Basis of Polish Press Reports after President Obama's 2009 Inauguration, *Styles of communication*, n.1, f 1-7. <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/view/137>; [file:///C:/Users/user/Downloads/137-527-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/137-527-1-PB%20(1).pdf). Konsultuar në shkurt 2022.

9 Skema e plotë në mënyrë grafike është prezantuar në një numër tjetër të po revistës së FGJH-së nga: Prodani, A, Kasa, W. & Halimi, J (2021). El comentario traslativo, una alternativa empírico experimental: domesticación / exotización u otro, esta es la cuestión. *FGJH.Revistë shkencore e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja*, n.3, f. 58.

komunikative të funksionit, që do të përmbushë teksti. Më pas komenti traslativ i TO-së vazhdon me variablën e Informativitetit, që lidhet me përmbajtjen informative, që marrim nga teksti por në të njëjtën kohë edhe përmbajtjen informative për secilin prej variablave më vete, për të vazhduar mëtejme variablën e Ndërtëkstualitetit, që ka një varësi të dyfishtë, me përdorimin e TO-së si dokument apo si instrument në lidhje me TM-në, si dhe me marrëdhënien që TO ka me zhanrin, të cilit i përket, llojin a nënlojin e tij, që në rastin konkret janë fjalët e urta. Më pas, gjatë analizës bottom-up të TO-së kalohet në variablën e Pranueshmërisë së TO-së, e cila ka një lidhje të drejtpërdrejtë me receptorin e TO-së për të vazhduar më tej me variablën tjetër atë të Qëllimshmërisë së TO-së, në lidhje të drejtpërdrejtë me synim-funksionet kryesore dhe dytësore/tretësore të autorit të veprës, në rastin konkret të Servantesit.

Në fund ,komentet traslative të TO-së përfundojnë me variablën, që ka të bëjë me situatën komunikative të funksionit të tekstit. Njëkohësisht, gjatë analizës bottom-up të TO-së përkthyesi zhvillon dhe një analizë horizontale nga TO në TM për të parë atë që Honig&Kusmaul e njohin si “shkallën e nevojshme të diferencimit”, ku përkthyesi projekton tekstin në mendjen e tij, për ta materializuar më pas në TM. Prodhimi e tij kalon nga niveli makro i komenteve traslative, i zhvendosur tashmë horizontalisht në kolonën djathtas, duke analizuar të shtatëvariablat e tekstualitetit, deri në nivelin mikro, nëprodhimin gjuhësor të TM-së, që në rastin konkret janë fjalët e urta në shqip të përkthyer nga Zheji. Është po e njëjta procedurë si e mësipërmja, ku kalohen të gjitha kriteret e tekstualitetit por tani me synimin për t’i trupëzuar në TM. Konkretisht tani prodhimi i TM-së ndjek një proces vertikalpor zbritës, nga lart-poshtë, (me një kahje të kundërt nga ajo e analizës së TO-së, që ishte nga poshtë-lart), ku teksti i projektuar në mendjen e përkthyesit do materializohet me shkrim në një tjetër tekst në shqip apo në një tjetër “paraqitje lineare”, po t’i referoheshim termave të Eco-s. Kjo skemë e paraqitur nga autorja Ana María García Álvarez¹⁰, është një instrument shumë efektiv në procesin e përkthimit, të vetë-reflektimit të përkthyesit për produktin e tij. Vetëm kështu, duke u bazuar në skemën në fjalë, mund të pretendojmë se kemi arritur të përkthejmë (apo të vlerësojmë përkthimin tonë a të dikujt tjetër) në kuptimin Eco-s, ku të përktheshësh të “Të thuash gati të njëjtën gjë”, apo për të arritur atë që konjitivistët e njohin si “shkalla e nevojshme e diferencimit”ndërsa funksionalistët si Reiss&Vermeer: koherencë ndërtekstuale¹¹.

10 ÁlvarezGarcía, Ana María. (2003). *Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa. Un modelo cognitivo- funcional*. [Punim doktorature. Universiteti Las Palmas de Gran Canaria], f. 77. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/6955/1/Principios_teoricos_metodologicos.pdf . Konsultuar në shkurt 2022.

11 Kadhim Jabir, Jawad. (2006). Skopos theory: basic principles and deficiencies. *Journal of the College of Arts. University of Basrah*, n. 41. <https://www.iasj.net/iasj/download/3f3d13167f0b327e> . Konsultuar në shkurt 2022.

Në fund të këtij procesi të gjatë e të mundimshëm, përkthyesi i rikthehet TO-së edhe një herë por jo për besnikëri ndaj autorit/veprës origjinale, por për një besnikëri të re, atë ndaj receptorit të ri. Pikërisht gjithë ky proces nuk është një proces retrospektiv dhe gradual por është një proces retroaktiv dhe dinamik me *skopos*-in kryesor tek receptorin i ri, që do të marrë në dorë veprën e re të përkthyer në një situatë të re komunikative. Me pak fjalë, bëhet fjalë për atë që njihet si shkolla gjermane e “Orientimit të Ri” në përkthim, *Neuorientierung*.

KOMENTI TRASLATIV I “DE PAJA Y DE HENO ETCÉTERA”

Konkretisht do të ndalemi në komentin traslativ të një fjale të urtë të marrë nga fjalori servantin në vëllimin e dytë të librit të Don Kishotit të përkthyer nga Petro Zheji.¹²

TO: Y no sé yo qué le movió al autor a valerse de novelas y cuentos ajenos habiendo tanto que

escribir en los míos; sin duda se debió atener al refrán: **De paja y de heno etcétera.**¹³

TM: Vetëm një gjë nuk e kuptoj ç’nevojë kish autori të vinte në librin e tij ca rrëfime e tregime për njerëz të tjerë, kur mund të shkruante kaq e kaq shumë për mua, po mesa duket paska vajtur pas fjalës së urtë që thotë: **Ha makar dhe kashtë, ha makar e thekër, mjaft të mbushësh barkun etë mos duash tjetër.**¹⁴

Nëse kemi parasysh skemën e mësipërme të komentit përkthimor, procesi i përkthimit fillon me analizën e TO-së (kolonën në të majtë) dhe është një proces nga poshtë-lart, pra fillon me qasjen gjuhësore (Koherencën& Kohezionin), dhe konkretisht vërejmë se në TO kemi rastin e një proverbi spanjoll ku në kuadër të ndërlidhjeve përbërëse të shprehjes në fjalë hyn mjeti koheziv gramatikor, siç është ai i elipsës për pjesën e dytë të shprehjes, pra në fjalën e urtë: *de paja y de heno el vientre lleno*, na mungon pjesa e dytë: *vientre (emër) + lleno (mbiemër)* dhe gjithë kjo është hequr dhe është zëvendësuar me “etcétera”. Duke u nisur nga parametrat gjuhësore, shohim gjithashtu se në proverbin spanjoll kemi parafjalën “de”, që përsëritet dy herë me emrin *paja/heno*.

12 Pjesën e korpusit të fjalëve të urta të vëllimit II në spanjisht (gjithsej 68) dhe përkthimet e Zhejit në shqip, të grupuara me një ose dy variante përkthimi ose të grupuara sipas izotopisë semantike, mund ta konsultoni te Kapitulli II i punimit të temës së masterit të Ma. Sonja Bashës, depozituar pranë Departamentit të Spanjishtes në korrik 2021 me temë: *El segundo viaje de Don Quijote en Albania*.

13 Cervantes Saavedra, M. (2016). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Textos.info. f.512. <https://www.textos.info/miguel-de-cervantes-saavedra/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha>. Konsultuar në dhjetor 2021.

14 Zheji P. (2014). *Sojliu mendjeprehtë Don Kishoti i Mançës. Pjesa II*, Tiranë, Onufri, f. 49.

Vërejmë se kemi një përsëritje të një elementi morfologjik, të parafjalës “de”, përsëritje, që dhe në TM e Zhejit e vërejmë si simetri pasi kemi përsëritje të po dy elementeve të tjerë morfologjikë, porsetë foljes “ha” + të lidhëzës “makar”. Po tavazhdojmë interpretimin më tej, me kriterin e ndërtekstualitetit, shohim se ai lidhet me zhanrin të cilit teksti i përket dhe konkretisht kemi të bëjmë me fjalë të urta.

Dihet se në ndërtimin e tyre një rëndësi të madhe luan ritmi, metrika dhe rima, që janë kryesisht karakteristika të vjershave por edhe të fjalëve të urta, të cilat si karakteristikë kryesore i kanë që të tre këta elementë dhe prandaj njerëzit i memorizojnë lehtësisht.

Edhe studiuesja e Servantesit Dr. Admira Nushi, në studimin e saj doktoral, që mban titullin “Don Kishoti, ky humbës fitimtar”, ndalet në dy sythe të punimit të saj në shprehjet popullore të përkthyer nga Petro Zheji, ku radhit disa nga strategjitë dhe teknikat që autori ka përdorur gjatë procesit të përkthimit, qoftë duke ruajtur elementin kulturor të gjuhës së origjinës, qoftë duke ia përshtatur atë kulturës mbërritëse e duke krijuar fjalë shprehje të urta të cilat Zheji në versionin në shqip i sjell me mjeshtëri duke përdorur regjistra të ndryshëm. [...].¹⁵ Në rastin e proverbës në fjalë “Ha makar dhe kashtë, ha makar e thekër, mjaft të mbushësh barkun e të mos duash tjetër”, autorja vë në dukje se ky është një krijim i ri i Zhejit, i ndërtuar sipas modelit të proverbave shqiptare, në bazë të rimës së tyre të brendshme¹⁶. Pra autorja nxjerr në pah elementin ndërtekstual të lidhur me kulturën popullore të gjuhës të TO-së dhe ku imazhi konceptual bazohet plotësisht me versionin e TO-së pavarësisht se në strukturën e tij kemi një ritëm dhe metrikë ndryshe, duke ia përshtatur shqipes porse shtrirja lineare e të cilit del përtej llojit në vetvete të proverbave, pasi autori mundohet të sqarojë përbërjen informative të fjalës së urtë në spanjisht.

Le të imagjinojmë për një çast se nuk ka fjalë të urtë shqipe të barazvlefshme me “De paja y de heno, el vientre lleno”. Çfarë do të ndodhte? Si do të vepronim? Para se të japim një përgjigje, analizojnë përkthimin e variantit të Zhejit bazuar në skemën konjitivo-funksionale që kemi marrë për bazë dhe që në qasjen mikro të interpretimit të TO-së, në atë gjuhësore të koherencës & kohezionit, që e pamë dhe më lart shohim me sy të lirështirjen lineare të përkthimit të saj në versionin shqip, thjesht duke përdorur metodologjinë sasiore, ku numërojmë 25 rrokje në shprehjen “Ha makar dhe kashtë, ha makar e thekër, mjaft të mbushësh barkun e të mos duash tjetër”, ndërsa në versionin spanjoll të thënies kemi vetëm 7 rrokje tek pjesa para

15 Nushi, Admira. (2015). Vepër e përmendur, f. 60-72.

16 Po aty, f. 63.

presjes, e ndjekur nga pjesa e dytë që është "e të tjera."

Përkthimi i Zhejit mund dhe duket sikur një fjalë e urtë, duke respektuar dinamikën e fjalëve të urta shqipe, por nga ana tjetër, ai nuk respekton shtrirjen lineare të një proverbe, stilin dhe më e rëndësishmja nuk respekton funksionin që ajo duhet të përmbushë, që është ky: me pak fjalë, fjala e urtë, duhet të mbetet në kujtesën popullore për të përcjellë sa më shkurt dhe sa më shpejt një mesazh, një këshillë a një moral të caktuar që të mbetet i pashlyer në mendje. Qoftë dhe vetëm duke iu përmbajtur variablës së koherencës dhe kohezionit, ne mund të ndërtonim një proverb të tillë, bazuar në variantin e Zhejit. Disa sugjerime do të ishin: "Me bar a kashtë, boll që barkun plot ta mbash" ose "Makar kashtë a thekër, barkun kacak, se s'ka gjë tjetër" ose "Prit e vërvit, dhe barku cit" apo "Me kashtë e sanë të mbushë paçanë". Këto rikrijime, bazuar a frymëzuar mbi versionin e Zhejit, janë më të shkurtra, por në thelb nuk janë shprehje të popullit dhe në pamundësi për të gjetur një gjegjëse në shqip ndoshta dhe do të mund të kryenin këtë funksion. Megjithatë analiza nuk ndalet këtu. Interpretimi empiriko-eksperimental kalon tani te kriteri i pranueshmërisë së TM-së, i cili lidhet drejtpërdrejt me receptorin shqiptar, i cili do të jetë ai, që sapo të lexojë gjysmën e parë të fjalës së urtë, të kuptojë menjëherëse për çfarë bëhet fjalë.

Kjo është edhe arsyeja pse ne nuk mund të ofrojmë versionet tona të përkthimit të sugjeruara më lart, nëse do t'i linim përgjysmë nëse do të ndiqnim stilin e autorit. Nga ana tjetër, ky kriter është i lidhur ngushtë me kriterin e qëllimshmërisë, që nënkupton synimin e përkthyesit për të sjellë një ekuivalent funksional të versionit në shqip të proverbës, i cili të respektojë variablat në fjalë. Kështu nga lista e mësipërme e fjalëve të urta në shqip, të zgjidhej, ajo që plotëson më së miri parametrat e skemës konjitivo-funksionale të komentit traslativ. Nëse do të bënim një koment traslativ bazuar në kriterin e informativitetit, ne do të përfitonim informacion mbi përmbajtjen e shprehjes, ku në thelb kemi dikë, që e shuan urinë "me kashtë e me sanë". Proverbi spanjoll është shkruar përgjysmë, por nuk ka dyshim se informativiteti i TO-së është i plotë për receptorin e TO-së, prandaj dhe Servantes-i e lë përgjysmë, pasi është një shprehje shumë e njohur. Pra, nena duhet të gjejë, midis shumë fjalëve të urta shqipe, të radhitura më poshtë, një që duke e shkruar përgjysmë, t'i japë lexuesit të TM-së gjithë përmbajtjen informative, që ngërthen shprehja në TO. Po të vazhdojmë procesin vertikal bottom-up të komentit traslativ të njësisë në fjalë, në bazë të kriterit të ndërtekstualitetit, rekomandohet që në këtë fazë të konsultohen fjalët e urta gjegjëse në gjuhën shqipe që lidhen me

urinë dhe me cilësinë e ushqimit.

Dhe nga një kërkim në fjalorin online “Fjalori i gjuhës së sotme shqipe” botim i Akademisë së Shkencave, të botimit “Fjalë të urta të popullit shqiptar” dhe “Urtësi Botërore” si dhe nga konsultimet me specialistë të fushës, do të kemi fjalë të tilla të urta si:

1. “Kur s’ke pulën, ha sorrën”¹⁷
2. “Ore bark, o qarrata, sa të kesh aq ha”¹⁸
3. “Kur s’ke rrush, ha dhe larushk”¹⁹
4. “Kur s’ke grurë, e mirë është dhe thekra”²⁰
5. “Ku di dhia ç’është tagjia”²¹

Kjo do të ishte një pikënisje e mirë, për të zgjedhur njërën nga fjalët e urta që, në të njëjtën kohë, të respektojë përmbajtjen informative të lënë në mes, përgjysmë dhe, që direkt të kuptohet sapo receptori shqiptar të lexojë gjysmën e parë të shprehjes. Kjo është arsyeja pse, duke pasur parasysh informativitetin e TO-së, ne do të përpiqemi t’i përmbahemi këtij kriteri, atij të qëllimshmërisë informativë të përkthyesit për lexuesin e TM-së, i cili me njohuritë qëka në gjuhën e tij amtare të jetë në gjendje të deduktojë përnjëherëpjesën e hequr të proverbit (gjysmën e dytë të tij) vetëm duke u bazuar nëinformacionin e dhënë nëgjysmën e parë tëshprehjes popullore. Vetëm në këtë mënyrë ajo do të jetë e kuptueshme dhe drejtpërdrejt e pranueshme, pa asnjë hezitim në kulturën e receptorit të TM-së, duke nënkuptuar me këtë dhe respektuar kështu edhe kriterin e pranueshmërisë. Në bazë të kësaj linje logjike do të sugjeronim një variant tjetër përkthimi: “Kur s’ke pulën, ha sorrën”, që konkretisht e lënë përgjysmë do të ishte “Kur s’ke pulën, etj. etj.”, gjë qësikur del pakjashtë izotopisë semantike të shprehjes spanjolle. Mund dhe të sugjeronim një shprehje tjetër popullore “Kur s’ke grurë, e mirëështë dhe thekra”, por që nëse do të na duhej ta përshtasnim me variantin përgjysmë, nuk do të përftonim përmbajtjen informative të duhur për një receptor shqiptar të nivelit mesatar, pasi kjo shprehje nuk është *de dominio público* dhe ky versiondo të ishte “Kur s’ke grurë, etj. etj”, version, që u testua në një grup prej 20 vetësh dhe vetëm 2% e njihnin domethënien e proverbës. Megjithatëqoftë njëra apo tjetra shprehje, nëse

17 Panajoti J. & Xhagolli A. (1983). *Fjalë të urta të popullit shqiptar*, Akademia e Shkencave e RPSH, Instituti i kulturës popullore, Tiranë.

18 Gëzhilli M. (2017). *Urtësi Botërore*, Shtëpia Botuese Argeta LMG, Tiranë.

19 Spahiu, Agim. *Vrojtime leksikogrike. Fjalët e urta në FGJSSH*. http://www.shkenca.org/pdf/gjuhe/fjalet_e_urta.pdf. Konsultuar në mars 2021.

20 Fjalor i gjuhës së sotme shqipe. <http://www.fjalori.shkenca.org/>. Konsultuar në prill 2021.

21 Fjalor i gjuhës së sotme shqipe. <http://www.fjalori.shkenca.org/>. Konsultuar në prill 2021

e analizojmënë përmbajtjen informative janëproverbapërjashtimorë, nëkuptimin që dikush detyrimisht zgjedh "sorrën" në mungesë të "pulës" apo "thekrën" në vend të "grurit" apo "larushkën" në vend të "rrushit" në kuptimin gjithnjë metaforik të fjalës ndërsa në spanjisht nuk bëhet fjalë për një proverb të tillë përjashtimor.

Duke u bazuar tek teksti nga ku kemi shkëputur paragrafin tonë TO, lexojmë më përtej këtij paragrafi:

- Të shkruash ndryshe, kjo do të thotë të mos thuash të vërtetën, por të gënjesht, - vuri në dukje Don Kishoti,- kurse historianët, të cilët nuk turpërohen nga gënjesht, duhen djegur me zjarr njëlloj si ata që presin monedha false. Vetëm një gjë nuk e kuptoj:ç'nevojë kish autori të vinte në librin e tij ca rrëfime e tregime për njerëz të tjerë, kur mund të shkruante kaq e kaq shumë për mua, po mesa duket paska vajtur pas fjalës së urtë që thotë:"Ha makar dhe kashtë, ha makar e thekër, mjaft të mbushësh barkun e të mos duash tjetër." Në të vërtetë me ato mendimet e mia, me psherëtimat, me lotët, me qëllimet e mira dhe luftërat që kam bërë, ai mund të mbushte një libër plot të madh dhe gjithë po aq të trashë saç janë veprat e Tostados.²²

Dhe këtu duket se qëllimi komunikativ i Servantesit është të tregojë me gojën e Don Kishotit, që historiani në fjalë nuk është se nuk kishte zgjedhje tjetër, pasi shumë mirë mund të rrefente për aventurat e bëmat e Kishotit por ai zgjodhi të merrte rrëfenja nga vende të tjera, të huaja, që autori i cilëson të pavlera,si "kashtë e sanë". Duke rimarrë edhe njëherë kriterin e qëllimshmërisë së autorit të veprës në origjinale, ne mendojmëqë fjala e urtë të zëvendësohet me shprehjen popullore "Po ku di dhia ç'është tagjia!" dhe do të kemi këtë rezultat:

TM:Vetëm një gjë nuk e kuptoj: ç'nevojë kish autori të vinte në librin e tij ca rrëfime e tregime për njerëz të tjerë, kur mund të shkruante kaq e kaq shumë për mua, po s'do mend"ku di dhia, etj. etj."/ "ku di dhia ..."

Pra një zgjedhje e tillëështë në koherencë dhe në lidhje logjike me qëndrimin e autorit për sa i përket figurësë historianëve bataçin lidhur me rrëfimet e huaja e të pavlera, që ata kanëpërzgjedhur për tëfutur në librat e tyre, në një situatë kur ka se çfarë tëpërzgjedhë, pra kur ka mundësi zgjedhjeje dhe ai (historiani) nuk zgjedh "tagjinë" në kuptimin metaforik të fjalës, por zgjedh që "me kashtë e sanë të mbushë paçanë", po t'i referohemi kulturës së TO-së. Por gjithashtu kjo shkon në sintoni dhe lidhje logjike dhe me portretizimin e Don Kishotit, e të natyrës së tij dhe prandaj ne mendojmë që në përkthimin në kulturën mbërritëse shprehja e "dhisë dhe tagjisë" respekton kulturën mbërritëse, është adekuate, dhe përcjell impaktin e duhur tek receptori duke futur, ndoshta ndryshe nga origjinali,në mënyrë

22 Zheji, P., vepër e përmendur, KapitulliIII, f. 48-49.

më eksplicatedhe mospërfilljen,që tregon Don Kishoti ndaj historianëve të tillë si dhe paaftësinë e historianit për të vlerësuar atë që është me të vërtetë e mirë dhe me vlerë.

Varianti më lart bëhet edhe më i pranueshëm nëse i referohemi ndryshimit mes lexuesit të thjeshtë, që merr në duar veprën e përkthyer, të përfunduar tashmë, dhe lexuesit si përkthyes, që lidhet me pozicionimin e tij mes TO-së dhe TM-së:

[...] përkthyesi është, së pari, lexues i veprës që do të përkthejë dhe [...], për rrjedhojë, receptimi i tij si lexues do të ketë domosdoshmërisht pasoja në përkthimin e tij. Ai dallohet nga *lexuesi final*, sepse tek ai bashkëjetojnë dy sistemet gjuhësore: ai i veprës origjinale dhe ai i veprës në gjuhën embërritjes. Mirëpo, vepra e përkthyer arrin në fund tek *lexuesifinal*përmes një sistemi të vetëm: përmes gjuhës së mbërritjes, që ndodh të jetë gjuha e tij amtare.²³

23 González Rey, M.^a Isabel. (2015, janar). *Fraseologización e idiomatización en traducción literaria*. Researchgate.https://www.researchgate.net/publication/288345288_Fraseologizacion_e_idiomatizacion_en_traducccion_literaria. Kosultuar në mars 2021.

Bibliografia

- ÁlvarezGarcía, Ana María. (2003). *Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa. Un modelo cognitivo-funcional*. [Punim doktore. Universiteti Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/6955/1/Principios_teoricos_metodologicos.pdf . Konsultuar në shkurt 2022.
- Cervantes Saavedra, M.(2016). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Textos.info. <https://www.textos.info/miguel-de-cervantes-saavedra/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha>. Konsultuar në dhjetor 2021.
- Çani, A. (2014). Petro Zheji, Alternativa ndaj Nolzimit. *MAPO*, 16 – 17 gusht.
- Chruszczewski, Piotr P. (2009). Principles of Textual Communication. On the Basis of Polish Press Reports after President Obama's 2009 Inauguration, *Styles of communication*, n.1, [http://journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/view/137; file:///C:/Users/user/Downloads/137-527-1-PB%20\(1\).pdf](http://journals.univ-danubius.ro/index.php/communication/article/view/137;file:///C:/Users/user/Downloads/137-527-1-PB%20(1).pdf). Konsultuar në shkurt 2022.
- Gëzhilli M. (2017). *Urtësi Botërore*, Shtëpia Botuese Argeta LMG, Tiranë.
- González Rey, M.^a Isabel. (2015, janar). *Fraseologización y idiomatización en traducción literaria*. ResearchGate.https://www.researchgate.net/publication/288345288_Fraseologizacion_e_idiomatizacion_en_traducccion_literaria.Konsultuar në mars 2021.
- Jorgoni, P. (1977). Një monument i letërsisë botërore, shënime për romanin Don Kishoti i Mançës të Servantesit. *Revista Nëntori*, n. XI.
- Kadhim Jabir, Jawad. (2006). Skopos theory: basic principles and deficiencies. *Journal of the College of Arts. University of Basrah*, n. 41. <https://www.iasj.net/iasj/download/3f3d13167f0b327e> . Konsultuar në shkurt 2022.
- Këlliçi, S. (2005). Don Kishoti i Petro Zhejit... I denjë me Don Kishotin e Fan Noli. *Gazeta Koha jonë*, 15 mars.
- Nushi, A. (2015) *Don Kishoti, ky humbës fitimtar*. [Punim doktore, FGJH, UT]. <https://unitir.edu.al/doktoratura-admira-nushi-fakulteti-i-gjuheve-te-huaja-departamenti-i-gjuhes-spanjolle-2/>. Konsultuar në dhjetor 2021.
- Panajoti J. & Xhagolli A. (1983). *Fjalë të urta të popullit shqiptar*, Akademia e Shkencave e RPSH, Instituti i kulturës popullore, Tiranë.
- Prodani, A, Kasa, W. & Halimi, J. (2021). El comentario traslativo, una alternativa empírico experimental: domesticación / exotización u otro, esta es la cuestión. *FGJH.Revistë shkencore e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja*, n.3.

Sánchez Lizarralde, Ramón.(2008).*Shqipëria në pasqyrën e letërsisë*. Tiranë, Onufri.

Spahiu, Agim. *Vrojtime leksikogrike. Fjalët e urta në FGJSSH*. http://www.shkenca.org/pdf/gjuhe/fjalet_e_urta.pdf. Konsultuar në mars 2021.

Zheji P. (2014). *Sojliu mendjeprehtë Don Kishoti i Mançës. Pjesa II*, Onufri, Tiranë.

Zheji, Gj. (2005). Lindja me ngërç e Don Kishotit. *Gazeta Shekulli*, 2 mars.

MËSIMDHËNIA E GJUHËVE TË HUAJA PËRMES RADIOS: RASTI I GJUHËS GREKE

SOFIA DELIJORGI

AIDA ZOTO

Universiteti i Tiranës
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Abstract

Language learning is based on mastering four basic language skills: listening, speaking, reading and writing. The first step for learning any language is listening. Although Greek is the language of the ethnic Greek minority in Albania, it is also taught by many other individuals as a foreign / second language. In the case of learning it as a second / foreign language, the possibility of developing listening ability is very limited as very few television or radio frequencies are provided that enable this. Radio, as one of the important media in our country, can be an effective tool that can serve to supplement the teaching of foreign languages in general and of the Greek language in particular.

Radio "Ngjallja", the official radio of the Autocephalous Orthodox Church of Albania, has started its broadcast since 1998 and in its diverse programming we also find shows dedicated to learning foreign languages, highlighting here the programs dedicated to the Greek language: 2006 - 2008 (M. Tatazi) and 2019-2021 (A. Zoto).

Thus learning foreign languages and especially Greek through radio frequencies, can help improve listening skills and consequently speaking, given that the need to listen to the language is very important because it helps listeners to be a speaker with correct pronunciation and accent.

This paper discusses ways to use radio to master the language effectively

and to help listeners use its benefits in learning Greek.

Keywords: distance education, Greek language, radio.

Hyrje

Gjuha, më konkretisht gjuha njerëzore, është një organ shprehës e kumtues i mendimeve e i ndjenjave të njeriut duke përfaqësuar aftësinë së tij për të folur; i referohet gramatikës, rregullave dhe normave të tjera që i lejojnë njerëzit të prodhojnë tinguj e vargje njësisht frazeologjike në një mënyrë që të tjerët të mund ta kuptojnë¹. Paralelisht, edukimi gjuhësor – procesi i mësimdhënies së një gjuhe të dytë/ të huaj – është kryesisht një degë e gjuhësisë së aplikuar, por mund të jetë edhe një fushë ndërdisiplinore. Është një proces konstruksioni i realizuar nga nxënësi/studenti përmes ndihmës së mësimdhënësit. Nxënësi/studenti zhvillon aftësinë për të përdorur gjuhën për qëllime specifike komunikimi, ndërsa mësimdhënësi modelon përdorimin e gjuhës dhe lehtëson zhvillimin e aftësive gjuhësore të tyre. Programet e mësimdhënies së gjuhëve u ofrojnë nxënësve/studentëve mundësinë të eksplorojnë se si mësohen gjuhët dhe më e rëndësishmja si mësohen ato në mënyrë efektive.

Gjuha greke, i përket grupit të gjuhëve që formojnë familjen e gjuhëve indoevropiane dhe ka një prirje të ngushtë strukturore dhe leksikore, të dallueshme nga të gjitha gjuhët e tjera dhe grupet e gjuhëve me një histori të gjatë dhe të mirë-dokumentuar që përfshin 34 shekuj². Ajo flitet nga rreth dymbëdhjetë milionë njerëz në Greqi, Qipro, SHBA, Australi, Kanada, vendet e Detit të Zi dhe Rusi, por edhe nga minoriteti grek në Shqipëri. Në Shqipëri flitet nga rreth 24.242 folës amtarë të Minoritetit Etnik Grek³ dhe nga folës jo-amtarë, kryesisht emigrantë të riatdhesuar. Përveç kësaj kjo gjuhë mësohet si gjuhë e dytë e huaj në arsimin parauniversitar⁴ dhe në atë universitar e pasuniversitar⁵.

Mësimi i gjuhëve të huaja përfshin përvetësimin e katër aftësive bazë

1 Fjalor i Gjuhës Shqipe. 2016. Akademia e Shkencave e Shqipërisë.

2 Μπαμπινιώτης. Γ. 2019. Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. ISBN: 9789608619012. Athina.

3 Census 2011 <http://www.instat.gov.al/>

4 Μαλκίδης, Θ. 2002. Κοινωνία και Παιδεία της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία. 2^ο διεθνές συνέδριο Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-Συγκριτικές Προσεγγίσεις Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 4 - 6 Οκτωβρίου 2002. πανεπιστήμιο Πατρών παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. εργαστήριο ιστορικού αρχείου νεοελληνικής και διεθνούς εκπαίδευσης. <http://www.eriande.edumedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/malkidihs.htm> Σαρβάνης Γ. (2017) Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. ΑΠΘ Διδακτορική διατριβή pp. 26 <https://ikee.lib.auth.gr/record/295970/files/GRI-2018-21003.pdf>

5 Dega e Gjuhës Greke në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja të UT [https://fgjh.edu.al/departamenti-i-gjuhes-greke/Departamenti i Gjuhës, Letërsisë Dhe Qytetërimit Grek](https://fgjh.edu.al/departamenti-i-gjuhes-greke/Departamenti%20i%20Gjuhës,%20Letërsisë%20Dhe%20Qytetërimit%20Grek) <http://uogj.edu.al/fakultetet/fakultetin-e-edukimit-dhe-shkencave-shoqerore/feshsh-departamente/departamenti-i-gjuhes-letersise-dhe-qyteterimit-grek/> Bachelor në Gjuhë dhe Civilizim Grek <http://www.kulogos.edu.al/en/emba.html>

gjuhësore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Këto aftësi përvetësohen në mënyrë hierarkike dhe përvetësimi i njërës varet nga tjetra. Është shumë e rëndësishme që nxënësit/studentët të jenë në gjendje të dëgjojnë materiale të ndryshme audio, pasi duhet të kenë kompetencë dëgjimi për të kuptuar këto materiale dhe mbi të gjitha duhet të marrim parasysh se kur mësojmë një mësojnë një gjuhë, duhet t'i dëgjojmë fjalët disa herë përpara se të jemi të aftë për të njohur dhe shqiptuar ato fjalë. Megjithatë, hapi i parë drejt mësimin të çdo gjuhe është *dëgjimi* i saj, kjo kompetencë e rëndësishme ishte një nga kompetencat më të neglizhuara në procesin e mësimin të gjuhëve të huaja, kryesisht deri në fund të viteve 1960. Si studiuesit ashtu edhe mësuesit e gjuhëve i kushtonin më shumë vëmendje leximit dhe gramatikës, ndërsa të dëgjuarit nuk u konsiderohej si një tipar domethënës⁶. Në një vështrim të shkurtër mbi historinë e mësimdhënies së gjuhës, nga këndvështrimi i *metodave*, shohim se secila metodë trajtonte mësimin e gjuhës në mënyra të ndryshme dhe kompetenca e dëgjimit ishte e ndryshme në secilën prej tyre⁷. Kompetenca e të dëgjuarit lidhur me gjuhët e huaja përkufizohet si një proces aktiv/fokusues i cili lejon një analizë të shpejtë dhe të saktë të zërit që dëgjohej. Përmes kompetencës së të dëgjuarit, nxënësit/studentët janë në gjendje të prodhojnë fjalor, gramatikë dhe shqiptim të saktë. Duke përdorur fjalorin dhe gramatikën, dëgjuesit janë në gjendje të ndërtojnë perceptim të mirë kuptimor të mesazhit të marrë dhe të shprehin idetë që janë ndërtuar nga ky perceptim pers gjuhës së folur⁸. Në gjuhën greke, nxënësit/studentët që kanë kompetencë të mirë në aftësinë e të dëgjuarit ekanë më të lehtë zotërim e aftësive të tjera gjuhësore. Edhe pse, siç përmendëm më sipër, hapi i parë drejt mësimin të çdo gjuhe është zhvillimi i kompetencës së të dëgjuarit, në lidhje me gjuhën greke si gjuhë e huaj/e dytë, kjo aftësi është e kufizuar dhe artificiale gjatë procesit të mësimdhënies në të gjitha ciklet studimore dhe një sfidë e shumëanshme. Arsyeja kryesore është sepse shpesh mësimdhënësit nuk e kuptojnë rëndësinë e kësaj aftësie; ata janë të mbingarkuar për të përfunduar materialin didaktik të parapërcaktuar nga kurrikulat mësimore; ata nuk janë të orientuar dhe të vetëdijshëm për qasje dhe metoda të reja në mësimdhënien

6 Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed., Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667305

7 (a) Metoda gramatikore-përkthimore (*angl.* Grammar-translation method): kjo metodë përfshin shumë pak komunikim në të folur dhe në të dëgjuar. Aftësitë kryesore që përmban janë aftësitë e të lexuarit dhe të shkruarit; (b) Metoda e drejtpërdrejtë (*angl.* Direct method): kjo metodë fokusohet kryesisht në aftësitë e të folurit dhe të dëgjuarit; (c) Metoda e qasjes natyrore (*angl.* Natural Approach method): kjo metodë i jep përparësi të dëgjuarit dhe të lexuarit; (d) Metoda audio-linguale (*angl.* Audio-Lingual method): thekson mësimin e të dëgjuarit dhe të folurit para leximit dhe shkrimit.

8 Tyagi, B. 2013. Listening: An Important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*.

e gjuhës greke, të tilla si, metoda audio-linguale apo komunikuese etj.; ata kanë aksent dhe shqiptim të gabuar; përveç audiove të cilat shoqërojnë metodat e mësim nuk kanë burime autentike të dëgjimit të gjuhës, të tilla, si: emisione televizive apo radiofonike, bashkëbisedime të drejtpërdrejta me folës amtarë (i referohemi rasteve kur gjuha greke mësohet si gjuhë e huaj/e dytë), familjet nuk kanë kompetencë gjuhësore të gjuhës greke etj. Si pasojë, nxënësve/ studentëve nuk u jepet mundësia për zhvilluar kompetencën e dëgjimit dhe për rrjedhojë ata nuk kultivojnë shprehinë e të dëgjuarit duke ndikuar negativisht edhe aftësinë e të folurit. Sigurisht, të gjitha këto kufizime mund përmirësohen me përdorimin e laboratorëve të gjuhës, telefonave gjuhësorë (*angl.* linguaphone - një sistem mësimdhënie bazuar në përdorimin e regjistrimeve zanore të teksteve shkollore), e-laboratorëve, e-klasave, video-konferencave etj., por në realitetin shqiptar duhen mënyra dhe strategji të cilat janë të realizueshme në kosto, në kohë dhe në burime të aksesueshmenga të gjithë. Të tilla burime mund të jenë mjetet e komunikimit dhe informacionit (masmedia) në Shqipëri, të cilat mund të shfrytëzohen për këtë qëllim.

Pavarësisht përparimeve në teknologji dhe shfaqjes së televizionit në mesin e shekullit të 20-të, Radio, edhe pse një komunikim një-dimensional, vazhdon të jetë pjesë e jetës së përditshme për shumë njerëz në të gjithë botën. Përveç kësaj, për shkak të fizibilitetit ekonomik, transmetimit të gjerë dhe zhvillimit të formave të tjera të transmetimit, si p.sh. transmetimi në internet, ajo është e aksesueshme nga të gjithë duke arritur te çdo individ, pavarësisht nga kushtet ekonomike, sociale apo kufizimeve gjeografike. Kështu, Radio mund të jetë një mjet tepër ndihmues në mësimdhënien e gjuhëve të huaja dhe më konkretisht të gjuhës greke në vendin tonë, pasi mund të ofrojë modele reale të gjuhës së synuar, duke u mundësuar kështu nxënësve/studentëve të ruajnë dhe të rrisin kompetencën e tyre komunikuese dhe të zgjerojnë disa aspekte kulturore të vendit, gjuhën e të cilit mësojnë. Radio mund të përdoret me sukses në arsim për shkak të infrastrukturës së disponueshme dhe kostonë së ulët të prodhimit të programeve. Ajo ka potencial të jetë një burim i jashtëzakonshëm për të mësuar dhe kërkon vetëm një aparat radio për arritur te një numër të madh nxënësish/studentësh.

Transmetimi i parë i një programacioni në gjuhë të huaj në Shqipëri përmes valëve të Radio Tirana është realizuar rreth vitit 1972 nga folës amtarë – kryesisht – të këtyre gjuhëve. Radio Tirana transmetonte në 19 gjuhë të huaja, përfshirë edhe gjuhën greke, ndërsa programacioni përfshinte edicionin informativ, program muzikor, edukim teatral etj.⁹ Sot Radio Tirana transmeton ende në 7 gjuhë të huaja¹⁰,

9 Intervistë me z. Viron Noti, spiker Radio Tirana, Tiranë 2021.

10 Vlen të përmendet se në rrethin e Gjirokastrës, përmes valëve të RTSH Gjirokastra, transmetohet emisioni

emisione për pakicat kombëtare në Shqipëri, kryesisht të përmbajtjes informuese dhe kulturore¹¹.

Në vitin 1998 nis transmetimin e saj Radio "Ngjallja", radio zyrtare e Kishës Ortodokse Autoqefale të Shqipërisë e cila aktualisht transmeton 24 orë drejtpërdrejt në Tiranë, Korçë, Durrës, Elbasan dhe Fier. Në programacionin e saj të larmishëm fetar dhe socialo-kulturor gjejmë edhe emisione dedikuar mësimi të gjuhëve të huaja, duke veçuar këtu emisionet kushtuar gjuhës greke. Të gjitha këto emisione, të cilat mbajnë të njëjtin titull por përmbajtje të ndryshme, janë të fokusuara në zhvillimin e kompetencës së të dëgjuarit dhe synojnë të ndihmojnë dëgjuesit të të gjitha moshave të zhvillojnë këtë aftësi. Ato u ofrojnë nxënësve/studentëve folës të mirë të gjuhës greke një shpjegim shumë të qartë dhe interesant të koncepteve gramatikore duke përmirësuar dukshëm aftësitë e të folurit dhe prezantojnë të nxënësit/studentët folës fillestarë të gjuhës greke shpjegime qartësisht të kuptueshme. Për më tepër, audio-emisionet dhe materialet didaktike apo edhe argëtuese në përgjithësi, mund të regjistrohen prej tyre, të ruhen dhe të dëgjohen më vonë. Përmes këtyre emisioneve/mësimeve të përgatitura, nxënësit/studentët mund të marrin shprehje, fjalor, shqiptim dhe elemente të tjera të gjuhës. Jo më pak i rëndësishëm është fakti që folësit amtarë të gjuhës greke mund të jenë shumë më afër me nxënësit/studentët. Marrë parasysh se këto emisione ritransmetohen, shumë dëgjues mund të përfitojnë nga transmetimet.

Më konkretisht gjatë viteve 2014–2016 transmetohet emisioni *MËSOJ GREQISHT* me autorë M. Tatazi dhe J. Plakoutsis. Ky emision ishte tentativa e parë që i dedikohet mësimeve të gjuhës greke sipas Niveleve A1 dhe A2. Ky cikël emisionesh ishte një risi e veçantë, dhe kishte si qëllim afrimin e dy qytetërimeve, atë shqiptar dhe grek, kërkimin e elementeve të ngjashëm, historinë e dy gjuhëve, mundësinë e komunikimit të nevojave të përditshme, kontaktin me tekstet, poezitë dhe prozën në gjuhën greke. Paralelisht me mësimin, emisioni shoqërohej me muzikë të pasur greke, bashkëkohore dhe tradicionale, popullore dhe të lehtë me qëllim që mësimet të ishin njëkohësisht të këndshme. Emisioni *MËSOJ GREQISHT* ishte i ndarë në tre cikle me një total prej 45 emisione: 22 emisione (2014); 12 emisione 2016; 10 emisione (2016).

Disa vite më vonë dhe në një variant disi më të ri, Radio "Ngjallja" prezanton emisionin *MËSOJ GREQISHT* në vitin 2018 me autorë S. Qendro dhe Z. Beqiri.

"Duke udhëtuar në tokën tonë", por duke qenë se i drejtohet kryesisht pakicave kombëtare, ai nuk ka karakter mësimdhënës së gjuhës greke.

11Raport Vjetor mbi Ecurinë e Radio Televizionit Shqiptar <http://www.parlament.al/Files/Kerkese/20200429155506RAPORT%20VJETOR%20%20i%20RTSH-s%C3%AB%20per%20vitin%202019-compressed.pdf>

Veçoria e këtij emisioni radiofonik ishte se paralelisht me të ofroheshin edhe mësimë të gjuhës greke, të cilat ishin falas, në disa qytete të Shqipërisë, por dhe përfshirja e elementeve fetarë (lutje ose pjesë nga Shkrimi i Shenjtë) në gjuhën greke dhe shqipe. Emision shoqëroheshin edhe me tinguj muzikë nga kompozitorë të njohur grekë sjellë performanca frymëzuese. U transmetuan në total 25 emisione (2018).

Vetëm një vit më vonë, riorganizohet gjuha greke pranë Radio “Ngjallja” përmes emisionit *MËSOJ GREQISHT*, gjatë viteve 2019 – 2021, me autore A. Zotosipas Niveleve A1 dhe A2 sipas Kuadrit të Përbashkët Evropian të Referencës për Gjuhët (CEFRL)¹². Emisionet dhe materialet didaktike të përdorura përmbanin të gjithë komponentët gjuhësorë (formën - sintaksën, morfologjinë dhe fonologjinë; përmbajtjen - kuptimin ose semantikën; përdorimin - pragmatikën), të cilët u paraqitën përmes pjesëve të leximit, këngëve, përsëritjeve, pjesëve teatrale, dialogëve të ndryshëm, shprehjeve, proverbave, humoit, informacioneve mbi aspekte të ndryshme kulturore, historike dhe edukative të Greqisë etj., si një përpjekje për të aktivizuar mësimdhënien aktive. Mësimet ishin të ndërtuara që t’i shërbejnë niveleve përkatëse dhe dëgjuesve iu jepej mundësia edhe për një mësim disi interaktiv pasi shpesh herë ofroheshin ushtrime dhe bëhej një pauzë disa sekondash, në mënyrë që dëgjuesit të jepnin një përgjigje e më pas jepej përgjigja e sakët duku u mundësuar atyre të korrigjonin vetveten. Përgjatë këtij programi me një kohëzgjatje 25 javore u transmetuan në total 13 emisione (niveli A1)¹³ dhe 12 emisione (niveli A2)¹⁴.

Së fundmi, Radio “Ngjallja” transmeton emisionin “Poetë që flasin greqisht dhe shqip”, 2021-2022 me autore A. Zoto dhe L. Basoucou, i cili paraqet poetë të shquar grekë dhe shqiptarë përmes poezive të tyre. Përgjatë këtij emisioni prezantohen 10 poetë grekë dhe 10 poetë shqiptarë. Dëgjuesit i ofrohet mundësia të njihet me këta autorë përmes prezantimit të tyre, karakteristikave të tyre të veçanta duke shpalosur forcën e ngrohtësinë e fjalës së zgjedhur, elegancën, humanizmin dhe forcën e madhe të artit në shoqërinë njerëzore. Në këtë emision kaq të veçantë lexohen poezitë e tyre në gjuhën origjinale paralelisht me përkthim e tyre në gjuhën përkatëse dhe ka si qëllim përtej pjesës së ofrimit të kompetencës së dëgjimit të mbledhë gjithë lexuesit dhe kontribuesit e letërsisë greke në shqip dhe anasjelltas. Si burime përkthimore për secilin autorë janë përdorur përkthime zyrtare të tilla si Antologji etj.¹⁵.

12 The Common European Framework of Reference for Languages <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

13 Niveli A1 <https://www.radiongjallja.org/mesoj-greqisht/#>

14 Niveli A2 <https://www.radiongjallja.org/mesoj-greqisht-ii/>

15 Radio “Ngjallja”, KOASH <https://www.radiongjallja.org/mesoj-greqisht/>

Përmes në anketimi të shkurtër të realizuar vetëm në qytetin e Tiranës me rreth 100 pjesëmarrës, dëgjues të rregullt të këtyre emisioneve, disa nga ndikimet e programacioneve të gjuhës greke janë: zhvillimi i mëtejshëm i aftësive gjuhësore të të dëgjuarit dhe të folurit në bashkëbisedime bazë gjuhësore e ndërkulturore; komunikim i suksesshëm me folës natyrorë ose jo të gjuhës greke në situata ku përfshihen prezantimi, zakonet e përditshme, mendimi, ndjenjat, marrëdhëniet me të tjerët dhe çdo gjë tjetër që lidhet me jetën shoqërore; aftësi për të kuptuar udhëzime dhe për të shkëmbyer informacion në situatat e komunikimit si p.sh. jeta personale, blerja e mallrave dhe shërbimeve të konsumit, edukimi, jeta shoqërore dhe profesionale, argëtimi etj. Nga ana tjetër mësuesit e kësaj gjuhe kishin material audio shtesë dhe mësimet plotësonin një nevojë reale për të përmirësuar aftësinë e të dëgjuarit dhe folurit, kryesisht për ata nxënës/ studentë të cilët ishin fillestarë në nivelin e njohjes së gjuhës greke. Aktualisht është duke u zhvilluar një anketim i cili do të shtrihet në disa qytete të Shqipërisë, aty ku edhe transmeton kjo Radio, rezultatet e të cilit do të paraqiten në një moment të dytë.

Kështu mund të konkludohet se Radio është shumë premtuese, por ende e jo-përdorur si mjet mësimor për mësimin e gjuhëve të huaja dhe të asaj greke konkretisht. Ekziston nevoja për të kuptuar rëndësinë e saj dhe për të eksploruar mënyra novatore për ta integruar atë në sistemin tonë arsimor. Mësimdhënësit duhet të orientohen drejt këtyre ndryshimeve dhe njohuritë e tyre në përmbajtje dhe metodologji duhet të përditësohen. Duke qenë se transmetimi radiofonik është një mjet shumë efektiv që mund të shërbejë për të plotësuar mësimin në klasë, kjo metodë mënyrë efikase dhe efektive duhet të jenë pjesë e programit të tyre mësimor. Megjithëse përparimi teknologjik na ka ofruar shumë mënyra më të shpejta dhe efikase dhe Radio mund të duket pajisje e vjetërsuar, për shumë njerëz, por disa cilësi të këtij burimi si aksesueshmëria, përballueshmëria financiare, fizibiliteti, lehtësia në përdorim etj., e bëjnë atë një burim efektiv në fushën e arsimit në një vend në zhvillim si Shqipëria.

Bibliografia

- Philip R. Christensen. 1986. Teaching English by Radio: Interactive Radio in Kenya. Academy for Educational. ISBN-13: 978-0894920608
- Radio “Ngjallja”, KOASH <https://www.radiongjallja.org/mesoj-greqisht/>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed., Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667305
- Μαλκίδης, Θ. 2002. Κοινωνία και Παιδεία τηςΕλληνικής Μειονότητας στην Αλβανία. 2^ο διεθνές συνέδριο Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-Συγκριτικές Προσεγγίσεις Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 4 - 6 Οκτωβρίου 2002. πανεπιστήμιο Πατρών παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. εργαστήριο ιστορικού αρχείου νεοελληνικής και διεθνούς εκπαίδευσης.
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/malkidihs.htm>
- Σαρβάνης Γ. (2017) Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. ΑΠΘ Διδακτορική διατριβή pp. 26 <https://ikee.lib.auth.gr/record/295970/files/GRI-2018-21003.pdf>
- Teaching English Radio. BBC <https://www.bbc.co.uk/teach/school-radio/english-ks1--ks2--ks3-index/zf34gwx>