



**UNIVERSITETI I TIRANËS**  
**FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA**  
**DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE**



# **LEKSIKU NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËVE TË HUAJA**

Punim për gradën Doktor në Gjuhësi  
Specialiteti Leksikologji

**Kandidati**

Kozeta Hyso

**Udhëheqësi shkencor**

Prof. Dr. Ilo Stefanllari.

**Tiranë 2013**



**UNIVERSITETI I TIRANËS**  
**FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA**  
**DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE**



## **LEKSIKU NË MËSIMDHËNIEN E GJUHËVE TË HUAJA**

Punim për gradën Doktor në Gjuhësi

**Kandidati**

Kozeta Hyso

**Udhëheqësi shkencor**

Prof. Dr. Ilo Stefanllari

## **KOMISIONI I MBROJTJES**

1. Prof. Dr. Avni Xhelili (Kryetar) \_\_\_\_\_
2. Prof. As. Dr. Artur Sula (Oponent)\_\_\_\_\_
3. Prof. As. Dr. Shpresa Delja (Oponent)\_\_\_\_\_
4. Prof. Dr. Bardhosh Gaçe (Anëtar)\_\_\_\_\_
5. Prof. As. Dr. Daniela Tamo (Anëtare)\_\_\_\_\_

## **Mirënjohje.**

*Para së gjithash, dua të shpreh mirënjohjen time për udhëheqësin e këtij studimi, Prof. Dr. Ilo Stefanllari, për të gjithë mbështetjen e tij të qëndrueshme, rishikimin e palodhur, reagimet e pandërprera dhe inkurajimin. Falënderimet e mia, të veçanta, shkojnë për Këshillin e Profesorëve të Fakultetit të Gjuhëve të Huaja në Universitetin e Tiranës që më besuan studimin në fjalë. Kolegët, pedagogë të Universitetit të Vlorës dhe mësuesit e shkollave të mesme për ndihmën që më dhanë në administrimin e anketimeve, për mbledhjen e të dhënave dhe të intervistave për studimin tim.*

*Unë gjithashtu falënderoj të gjithë nxënësit dhe studentët që u aktivizuan, në pjesën praktike të këtij studimi, për gatishmërinë që treguan për t'u bërë pjesë e këtij studimi. Shumë mirënjohje për familjen time të afërmit, miqtë dhe dashamirësit, për mbështetjen, mirëkuptimin, besimin dhe inkurajimin që më dhanë për të arritur këtë objektiv.*

# Pasqyra e lëndës

## Hyrje

0.1. Përlligjja e punimit .....	VII
0.2. Objekti dhe hipotezat punimit .....	VIII
0.3. Metodologjia e punimit .....	IX
<b>KREU 1</b> Fjala dhe fjalori .....	1
1.1.Fjala dhe njohja e kuptimit të saj .....	1
1.1.1. Përkufizimi i fjalëve .....	7
1.1.2. Njësitë leksikore .....	9
1.1.3. Fonologjia dhe ortografia e fjalës (forma leksikore) .....	14
1.1.4. Fjala në gramatikë .....	21
1.1.5. Leksema .....	28
1.1.6. Përbërja morfologjike e fjalës .....	32
1.1.7. Kuptimet e parashtesave, prapashtesave dhe rrënjëve të fjalëve .....	38
1.1.8. Parimet e mësimit të analizës morfologjike. ....	42
1.1.9. Mësimi i kuptimit të fjalës nga konteksti .....	47
1.1.10. Mjetet ndihmëse të kontekstit .....	49
1.1.11. Mësimi i fjalëve më anë të hamendjes. ....	50
1.1.12. Sinonimia .....	53
1.1.13. Antonimia .....	57
1.1.13.1. Veçoritë leksikore të antonimeve .....	61
1.1.13.2. Veçoritë semantike të antonimeve.....	63
1.2.Teoritë e ndryshme të mësimit të gjuhës së huaj për fjalën .....	63
<b>KREU II</b> Fjalori dhe fjala .....	67
2.1. Tipet e fjalorit ....	67
2.2. Fjalori aktiv dhe pasiv .....	70
2.2.1. Tiparet e fjalorit pasiv dhe aktiv .....	73
2.3. Fjalori akademik dhe jo akademik .....	75
2.4. Fjalori konkret dhe abstrakt .....	81
2.4.1. Kuptimi i rikthimit të fjala konkrete .....	84
2.5. Arsyet për ndryshimin e qëndrimit ndaj përvetësimit të fjalorit dhe rëndësisë së tij.....	86
<b>KREU III</b> Trajtimi i mësimit të fjalorit me metodat e mësimdhënies .....	87
3.1. Metoda leksikore .....	87

Natyra e leksikut .....	89
3.1.2. Mësimdhënia e drejtpërdrejt dhe e tërthortë në metodën leksikore .....	90
3.1.3. Përqendrimi te shprehjet frazeologjike .....	93
3.1.4. Teknikat që përdoren për metodën leksikore .....	96
3.2. Metoda përkthimore gramatikore .....	97
3.2.1. Përparësitë e leksikut kundrejt gramatikës .....	98
3.2.2. Përqendrimi në modelet leksikore .....	99
3.2.3. Mësuesi dhe metoda përkthimore gramatikore .....	100
3.2.4. Teknikat që përdoren në metodën përkthimore gramatikore.....	101
3.2.5. Qendrimet ndaj metodës së përkthimit gramatikor.....	102
3.3. Metoda direkte.....	103
3.4. Metoda audio linguale .....	106
3.5. Metoda komunikuese .....	107
3.5.1. Teknikat që përdoren në metodën komunikuese .....	109
<b>KREU IV</b> Strategjitë e mësimimit të fjalorit .....	111
4.1. Përkufizimi i strategjive të mësimimit të fjalorit .....	111
4.2. Strategji të të nxënimit në varësi të detyrës .....	113
4.3. Përsëritja e fjalës në kontekste të ndryshme .....	117
4.4. Leximi i përqendruar në kuptim .....	120
4.5. Leximi ekstensiv .....	126
4.6. Mbajtja e shënimeve .....	132
4.7. Mnemonika, kujtesa dhe mësimi i fjalorit.....	136
4.8. Strategjitë e të nxënimit të fjalorit në lidhje me moshën dhe individin .....	141
4.9. Nxënësit e përparuar dhe nevojat e tyre .....	144
<b>KREU V</b> Teknikat e mësimdhënies dhe mësimnxënies së fjalorit .....	147
5.1 Teknikat e mësimdhënies së fjalorit .....	147
5.2 Elementët semiotik dhe mësimdhënia e fjalorit .....	156
5.3 Përdorimi i teknologjisë në mësimin e fjalorit .....	162
5.3.1Mësuesi në mësimdhënien multimediale.....	164
5.4.Ndërtimi i mësimimit, sipas nevojave të nxënësve .....	167
<b>Kreu VI</b> Metodologjia e studimeve .....	175
6.1.Pyetjet hulumtuese .....	175
6.2.Mjetet dhe mbledhja e të dhënave .....	175

6.3.Anketimet mbi qëndrimet e nxënësve dhe analiza e tyre.....	175
6.4.Strategjitë e të nxënit .....	189
6.5.Vështirësitë dhe problemet në të nxënit e fjalorit .....	198
6.6.Rezultatet e studimit .....	199
Përfundime .....	200
<b>Bibliografia</b> .....	205

# Hyrje

## 0.1. Përligjja e punimit

*Duke qenë se në mësimdhënien e gjuhëve të huaja rol parësor luajnë njohuritë për fjalën dhe njohjen e saj shumë studiues kanë gjetur një marrëdhënie të ngushtë të njohurive të fjalorit me zhvillimin gjuhësor në tërësi. "Përvetësimi i fjalorit është detyra më e madhe dhe më e rëndësishme në përballjen e nxënësit me gjuhën." (Swan dhe Walter 1984)<sup>1</sup>. Një gjuhë ka tre elemente bazë, shqiptimin, fjalorin dhe gramatikën. Më i rëndësishëm dhe më vendimtar në përvetësimin e një gjuhe të huaj pa dyshim është fjalori sepse pikërisht nëpërmjet tij bëhet i mundur komunikimi. Mungesa e njohurive për fjalorin sjell mangësi edhe në aftësitë e tjera si: dëgjimin, leximin dhe komunikimin ndërkulturor.*

*Aftësia e njerëzve për të jetuar në botën e sotme ndikohet fuqimisht nga aftësitë e tyre gjuhësore dhe njohja e fjalëve. Kjo merr një rëndësi të veçantë për studiuesit e gjuhëve të huaja, të cilët duhet të njohin dhe përdorin drejt fjalët, për të qenë të orientuar në një ekonomi të globalizuar. Nxënja e fjalëve dhe njësive leksikore ka fituar një vlerë të veçantë, sepse ajo mund t'i bëjë nxënësit më të aftë në gjuhën e huaj. Studiuesit kanë filluar t'i kushtojnë vëmendje rolit të fjalorit në përvetësimin e gjuhës së huaj, ruajtjes në kujtesë, nxjerrjes dhe përdorimit të tij nga nxënësit. Psikologët, studiuesit e gjuhëve dhe mësuesit, duke e parë përvetësimin e fjalorit si një pjesë thelbësore të mësimin të gjuhës, gjithënjë e më shumë po e rivlerësojnë rëndësinë edhe rolin e leksikut në mësimin e saj dhe në komunikim. Por niveli ende i ulët në përdorimin e tij për qëllime komunikuese, në lexim dhe shkrim tregojnë, se çështja e mësimin dhe përvetësimin të fjalorit, kërkon më shumë studim dhe hulumtim, për të gjetur dhe provuar metoda e teknika sa më të dobishme për përvetësimin e tij.*

*Studimi ka në përmbajtje njohuri themelore mbi fjalën, njësitë leksikore, fjalëformimet, fjalorët dhe tipat e tyre, ruajtjen e kuptimit të fjalëve në kujtesë, në kuadrin e mësimin të gjuhës. Në bazë të njohurive të përmendura më lart, janë nxjerrë disa përfundime të rëndësishme, për të përmirësuar efektivitetin dhe cilësinë e mësimdhënies së fjalorit. Në përputhje me parimet e kujtesës njerëzore, janë ofruar trajtime të veçanta mbi mënyrat, se si mund të ndryshojmë teknikat aktuale dhe udhëzimet mbi mësimdhënien dhe mësimnxënien e fjalorit.*

*Me thellimin e njohurive shihet e nevojshme trajtimi i një sërë metodash dhe teknikash të ndryshme, ushtrimet dhe praktikat që janë përdorur në fushën e studimit të gjuhëve, të cilat përcjellin një përvojë shumë të mirë për mësimdhënien e fjalorit. Idea është që vëmendja nuk duhet të përqendrohet te mësimdhënja e fjalëve të veçanta të fjalorit, por te gjetja dhe përdorimi i strategjive më të dobishme të mësimdhënies që synojnë zgjerimin e njohurive mbi kuptimin e fjalëve në përgjithësi. Strategjitë e mësimin të fjalorit janë një pjesë e strategjive të mësimin të gjuhës.*

---

<sup>1</sup> Swan Michael, Walter Catherine: The Cambridge English Course 1, Cambridge University Press, 1984



## **0.2. Objekti dhe hipotezat e punimit.**

*Thelbësorja e mësimit të një gjuhe të huaj është që të aftësohemi për të përdorur atë, për komunikim. Komunikimi arrihet kur përdoruesi i gjuhës fiton aftësi për të përdorur fjalën e duhur, në vendin dhe në kohën e duhur. Mësimi dhe përvetësimi i një gjuhe të huaj përfshin njohjen thellësisht të fjalëve dhe të njësive leksikore.*

*Duke pasur parasysh këtë, ky studim synon kryesisht, të analizojë dobishmërinë e mësimdhënies dhe mësimnxënies së fjalorit në përgjithësi për të gjithë ata që e studiojnë atë dhe veçanërisht, nga nxënësit e shkollave të mesme dhe nxënësit e viteve të para të universitetit. Është e evidentuar, se ka një nivel të ulët në përvetësimin e gjuhës angleze dhe kjo vjen nga mungesa e përdorimit të teknikave dhe strategjive të dobishme të mësimdhënies së fjalorit.*

*Natyrisht, qëllimi i shprehur gjatë trajtimit të temës ka qenë, të bashkërendojë kërkimet dhe gjetjet e studiuesve shqiptarë dhe atyre të huaj, në fushën e mësimdhënies dhe mësimnxënies së fjalorit, si mjete për lehtësimin e përvetësimit të gjuhës së huaj. Po kështu, nëpërmjet gërshetimit të aspektit teorik dhe përvojës vetjake, kemi synuar që ky studim, të paraqesë një analizë origjinale të problematikës, duke shërbyer si kontribut në fushën e lëvruar.*

*Objektivat e përgjithshme të studimit janë:*

- ❖ Huluntimi i literatures teorike që mbështet rëndësinë e përvetësimit të fjalorit.*
- ❖ Studimi dhe analizat e bëra, të shihen në këndvështrimin e asaj, se sa i'u shërbejnë nxënësve, se sa mund të përfitojnë më shumë ata nga metodat e përvetësimit të fjalorit dhe nga përdorimi i strategjive të veçanta që rrisin pavarësinë e tyre në studimin e gjuhës së huaj.*
- ❖ Studimi i disa vështirësive dhe sfidave me të cilat nxënësit përballen gjatë mësimit të fjalorit.*
- ❖ Analiza e strategjive të të nxënësve që ndihmojnë për një përvetësim më të mirë të gjuhës së huaj.*
- ❖ Njohjen e mësuesve me teknikat dhe strategjitë e përvetësimit të fjalorit, të cilat jo vetëm e zgjerojnë dhe thellojnë njohuritë mbi fjalën, por dhe që shërben për t'u krijuar mundësi nxënësve të rrisin besimin në vetvete, kur komunikojnë në gjuhën e huaj.*
- ❖ Paraqitja dhe analiza e strategjive të mësimit të fjalorit, me qëllim drejtimin dhe lehtësimin e përvetësimit të tij nga nxënësit*
- ❖ Të nxjerrë përfundime lidhur me problemet kryesore që ndeshen në mësimdhënien e fjalorit dhe të japë udhëzimet përkatëse*
- ❖ Të japë një ndihmesë për studime të tjera në këtë fushë.*

*Shpresojmë që të interesuarit në fushën e leksikut që do të lexojnë këtë punim, të gjejnë tek ai një ndihmesë, sado modeste, njohuri themelore mbi fjalën, njësitë leksikore, fjalëformimet, fjalorët dhe tipat e tyre, ruajtjen e kuptimit të fjalëve në kujtesë, në kuadrin e mësimit të gjuhës. Në bazë të njohurive të përmendura më lart, janë nxjerrë disa përfundime të rëndësishme, për të përmirësuar efektivitetin dhe cilësinë e mësimdhënies së fjalorit. Ky studim nuk mund të jetë kursesi shterues, kjo pasi ai mund të shërbejë për trajtime të mëtejshme të çështjeve në fjalë.*

### **0.3. Metodologjia e punimit.**

*Metoda e përdorur në këtë punim është ajo përmasë krahasuese. Kjo për shkak se studimet krahasuese luajnë një rol vendimtar në përcaktimin e tipareve universale dhe atyre specifike. Asnjë tekst nuk mund të kuptohet qartë, si dhe është krejt e pamundur për të përparuar në një gjuhë të huaj, pa ditur masën e duhur të fjalëve dhe shprehjeve, ashtu si një ndërtesë që për t'u ngritur kërkon sasinë e duhur të materialeve. Fjalët janë si tullat për një objekt, ato përmbajnë ide, pa të cilat njerëzit nuk mund të shprehin asgjë. Është një raport jo i drejtë midis kërkesave që vihen në plan për t'u realizuar dhe ajo çka realizohet në mësimnxënien e fjalorit. Kjo problematikë shpjegohet me faktin që shumë mësimdhënës të gjuhës angleze e nënvleftësojnë dobishmërinë e fjalorit, duke ndikuar që shumë fjalë të reja të mësohen mekanikisht. Ata besojnë, se mund të arrihet mësimnxënia e fjalorit pa ndonjë strategji të veçantë, por thjeshtë falë mekanizmave të kujtesës natyrale. Pra në gjykimin e tyre nuk është e nevojshme të përpilohen strategji të veçanta për përvetësimin e tij. Ata përqendrohen më shumë në kuptimin e drejtpërdrejtë të fjalës, duke nënvleftësuar aspektet e tjera që ndihmojnë për përvetësimin e fjalorit si: fjalëformimet, sinonimet, antonimet etj. Po ashtu janë shumë mësues që ende vazhdojnë me metodat tradicionale të mësimdhënies, të cilat, për zhvillimet e sotme, konsiderohen jashtë kohe dhe jo frutdhënëse*

*Krahas metodave apo strategjive mësimdhënëse frutdhënëse të përdorura, është me vlera dhe bashkëpunimi i duhur i mësimdhënësit me grupin e nxënësve, sepse ai të çon drejt rezultateve të larta në mësimnxënie, i nxit dhe bën të mundur që ata të ndihen mirë me rezultatet e përvetësimit të gjuhës së huaj. (Ehrman, 1996) <sup>2</sup>. Në këtë kontekst duhet të themi, se nxënësit e suksesshëm nuk përdorin të njëjtat strategji, pra nuk ka strategji që mund të përdoret dhe të jetë frutdhënëse për të gjithë nxënësit.*

*Përveç kësaj, janë kryer anketime rreth mësimdhënies së fjalorit me nxënësit dhe mësuesit dhe me të dhënat e marra janë bërë vlerësimet e duhura në fund të studimit. Po kështu janë dhënë disa interpretime dhe udhëzime në lidhje me mësimin e fjalorit, së bashku me arsyetimet përkatëse themelore, të cilat synojnë të rrisin cilësinë e mësimdhënies së fjalorit, pra cilësinë e përgjithshme të mësimin dhe të përvetësimit të gjuhës.*

*Ajo që mund të bëjë gjithsecili është të ndërtojë strategji të përshtatshme për të përvetësuar sa më shumë njohuri për fjalë dhe shprehje të reja, por edhe të përfitojë sa më shumë nga procesi i mësimdhënies në përgjithësi. Në këtë mënyrë studimi i kuptimit të fjalëve bëhet edhe më i natyrshëm. Nxënësit që ndërtojnë strategji vetjake ndërmarrin përgjegjësi për mësimnxënien e tyre dhe gradualisht fitojnë siguri por edhe përsosmëri. Kërkimet kanë treguar, se studiuesit e gjuhës së huaj, në përgjithësi, përdorin më shumë strategji për të përvetësuar fjalorin, në krahasim me dëgjimin dhe të folurit. Natyrisht, ata janë pothuaj të prirur të njohin dhe të përdorin strategji sa më të vlefshme.*

---

<sup>2</sup> Ehrman, M.E. (1996), Understanding Second Language Learning Difficulties, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

## KREU I Fjala dhe fjalori

### 1.1.Fjala dhe njohja e kuptimit të saj.

Në përgjithësi fjalori është një listë fjalësh e bazuar kryesisht në rendin alfabetik, ku jepen shpjegimet e përkufizimet përkatëse të fjalëve. Një fjalë në shumicën e analizave gjuhësore përshkruhet si një grup të dhënash apo tiparesh, që në vetvete janë ndërthurje e kuptimit, regjistrave, lidhjeve, shprehive gramatikore, formës së shkruar, formës së shqiptimit dhe përdorimit në kontekste. Të mësosh fjalën nuk do të thotë vetëm të dish kuptimin e saj, por njëkohësisht të mësosh të gjitha tiparet e tjera që paraqet ajo dhe që në fund të fundit, përfaqsojnë atë që quhet, njohje e fjalës (Shmid 2000,5).<sup>1</sup> Termi “fjalë” do të thotë kuptimi bazë i saj dhe i lidhjeve të veçanta që krijon ajo, me një grup të caktuar tingujsh që i përshtaten niveleve të ndryshme gramatikore (Ilo Stefanllari, 2011) <sup>2</sup>.

Pyetja se çfarë është fjala dhe kuptimi i saj ka tërhequr vëmendjen e gjuhëtarëve për shumë kohë. Kjo duket një pyetje e lehtë por gjer më sot gjuhësia nuk ka qenë në gjendje të japë një përkufizim të saktë të kuptimit të saj, megjithëse ka tërhequr qysh nga lashtësia vëmendjen e dijetarëve. Janë dhënë shumë përcaktime rreth njohjes së fjalës, por asnjë prej tyre nuk ka arritur ta vlerësojë atë saktësisht. Arsyeja është, se kuptimi i fjalës përfaqëson një dukuri shumëfaqëshe dhe tepër të ndërlikuar, shpjegimi i së cilës kërkon të njihen mirë një tërësi të dhënash të lidhura me të. Në përgjithësi mendohet, se kuptimi i një fjale është përkufizimi i saj i dhënë nga fjalorë, por fjala përbën një aspekt të rëndësishëm në kontekstin gjuhësor. Ajo përfshin dy tipare të rëndësishme, formën dhe kuptimin.

Forma paraqet strukturën e jashtme të fjalës dhe tingullin shprehimor të saj, ndërsa brendia apo kuptimi është paraqitja tjetër, po aq e rëndësishme dhe e pandashme. Një karakteristikë e rëndësishme e fjalës është prirja e saj për të qenë objekt gramatikor. Njohja e fjalës do të thotë të kesh interes për të dhe të kuptosh gjithë vetitë e saj. Ajo përfshin njohjen e ndërtimit, duke nënkuptuar këtu pjesët e saj, kuptimin e tyre dhe vendin e saj në fjali. Sipas Arnold (1973: 26) “ Një fjalë është një sistem tingujsh të shqiptuar që shprehin diçka, së cilës duam t’i referohemi” <sup>3</sup>. Kuptimi i një fjale është i lidhur me kontekstin socio-linguistik ku ajo përdoret.

“Ka një marrëveshje të përgjithshme për principet themelore që duhen ndjekur lidhur me studimet për njohjen e fjalës. Një kontekst tipik sintaksor është i rrallë. Si rregull ndikimi vjen nga faktorë të kombinuar të sintaksës, leksikut dhe ndonjëherë nga faktorët morfologjik” ( Ilo Stefanllari 2011)<sup>4</sup>. Duke mos i dhënë mbështetje një mësimi rutinë të fjalëve dhe njohjes së kufizuar të tyre, studimet e fundit kanë nxjerrë në pah udhëzimet, të cilat duhet të zbatohen për të arritur një shkallë më të gjerë njohjeje.

Fjala është jo vetëm njësi bazë e leksikut, por edhe një nga njësitë themelore të gjuhës. Ajo është njësia më e vogël gjuhësore që ka një tingull, kuptim dhe funksion sintaksor. Jani Thomaj<sup>5</sup>. Të gjitha njësitë e tjera mund të kuptohen dhe të përcaktohen vetëm në lidhje me të, qofshin këto njësi me kuptim si morfema, qofshin këto njësi pa kuptim si fonema dhe rrokja. Sipas gjuhëtarit francez A Meillet 1982<sup>6</sup> “një fjalë përcaktohet nga lidhja e kuptimit të saj të veçantë me tingujt që ajo shprehet dhe me

<sup>1</sup> Adolphs, S., & Schmitt, N. 2003. Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425–43

<sup>2</sup> Ilo Stefanllari 2011 A course of english lexicology Shtëpia botuese “GEER “2011

<sup>33</sup> Arnold, I.V. (1973) *The English Word*: Higher School Publishing House

<sup>4</sup> Ilo Stefanllari 2011 f 63 A course of english lexicology, Shtëpia botuese “GEER “2011

<sup>5</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006 Shtëpia botuese “Toena”

<sup>6</sup> A.Meillet. *Linguistique historique et linguistique générale*, publiée par "La société de linguistique de Paris" -VIII

pozicionin e saj gramatikor.” Lidhjet ndërmjet strukturës së jashtme të fjalës, (tingullit, strukturës morfologjike dhe pozicionit të saj në fjali) me kuptimin, përcaktojnë funksionin e saj. Ky funksion përmbledh fonetikën, morfologjinë dhe semantikën. Kështu fjala paraqitet në të gjitha nivelet e analizës gjuhësore, të tre komponentëve të mësipërm.

Fjalët përdoren për të emërtuar gjithçka, objektet, fenomenet etj., por funksioni kryesor është që t’u jap kuptim atyre. Shumë gjuhëtar nuk kanë një mendim të njëjtë për të marrë të mirëqenë faktin, se kuptimi i fjalës shpreh një koncept. Mendimi që barazon kuptimin me konceptin, zë fill me Aristotelin dhe njihet në gjuhësi si pikëpamja *referencialiste* mbi kuptimin e fjalës. Emërtimi është një proces që e shndërron realitetin (objektet, idetë, fenomenet) në një sistem gjuhësor. Duke qenë se është njësi gjuhësore, fjala mbart funksion komunikativ dhe shërben si njësi shprehëse, pra, bëhet baza e komunikimit njerëzor.

Përveç funksionit gjuhësor që shfaqet në dhënien e mendimeve dhe ideve, fjala mbart edhe shumë funksione të tjera, si funksionin njohës që haset në studimet, kërkimet për njohjen në përgjithësi, si dhe funksionin emocional që shfaqet në shprehjen e emocioneve në komunikim. Thornbury (2002-15)<sup>7</sup> thekson se, "duke e ditur kuptimin e fjalës, nuk është e thënë se dimë të gjitha kuptimet me të cilat ajo paraqitet në fjalor"

Edhe në gjuhën shqipe ndriçimi i konceptit për fjalën është një nga më të vështirët. Deri në gjendjen e tashme të studimeve, ai është rrahur më pak se çështjet e tjera, kështu që, ende mbetet për të bërë diçka që të përcaktohet plotësisht dhe më qartë vetë koncepti për fjalën, për vendin dhe kufijtë e saj në vargun e njësisive themelore të gjuhës, për veçoritë që e dallojnë nga këto njësi, për lidhjen ndërmjet formës dhe kuptimit, për rolin e saj, jo vetëm brenda sistemit leksikor, por edhe në nën sistemet e tjera të gjuhës. (Jani Thomai 2006- 33).<sup>8</sup> “Zgjidhja përfundimtare e këtyre çështjeve krijon në të njëjtën kohë një mbështetje shkencore e të njehsuar, edhe për trajtimin e shumë mjeteve e të kategorive gjuhësore në fushën e morfologjisë, të sintaksës, e të formimit të fjalëve.” (Rami Memushaj 2006-148 ) e shikon “kuptimin e fjalës si një konstrukt mendor të trurit. Sipas këtij konceptimi, kuptimet e fjalëve ndahen në dy kategori: të thjeshta dhe të përbëra. Të parat i referohen perceptimeve të drejtpërdrejta si (ftohtë ngrohtë, mal, lum) dhe ato të përbëra u përkasin fjalëve që nuk u referohen perceptimeve të drejtpërdrejta, por kombinimeve të tyre si (fitore, triumf, fenomen etj). Ka shumë faktorë që kanë rolin e tyre për të njohur një fjalë, të cilat i ka trajtuar Penny Ur-së. Në mbështetje të pikëpamjes së saj (1996: 60),<sup>9</sup> më poshtë paraqiten aspektet më të rëndësishme të çdo fjale që duhen ditur, për ta njohur atë.

### ➤ *Aspekti gramatikor*

Nëse forma e fjalës ndryshon papritur në kontekste të caktuara gramatikore, kjo duhet të dihet që në momentin kur mësohet forma bazë e saj (Ur 1996- 60).<sup>10</sup> Ajo përqendrohet në vështirësitë që hasen kur mësohen për shembull forma të parregullta të foljeve në kohën e shkuar ose të emrave në shumësin e tyre dhe këshillon që foljet të paraqiten me gjithë elementët e tyre përbërës.

“Kuptimi gramatikor është kategorial: ai lidhet me veçori të paradigmave e të klasave gramatikore. Të tilla janë për emrin, kuptimi i gjinisë, i numrit, i rasës për foljen, kuptimi i mënyrës, i vetës, i diatezës etj. Por kuptimi leksikor e ai gramatikor shpesh

<sup>7</sup> Thornbury, Scott How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

<sup>8</sup> Jani Thomai Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006- 33 Shtëpia botuese “Toena”

<sup>9</sup> Ur Penny: A Course in Language Teaching

<sup>10</sup> Ur, Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

gërshetohen deri në një barasvlerë e zëvendësim të ndërsjellë; p.sh. themi “ *nesër do të nisem për në Durrës*”, por edhe “ *nesër nisem për Durrës*”. Në fjalinë e parë folja është vënë në kohën e ardhshme, kurse në të dytën në kohën e tashme. Kjo është e mundur pasi ndajfolja *nesër* në kuptimin leksikor përmban një element kuptimor të kohës së ardhshme. Prandaj nuk është e domosdoshme që folja të ketë po atë kuptim gramatikor të së ardhshmes. Pra, kuptimi leksikor i ndajfoljes zëvendëson (plotëson) kuptimin gramatikor të foljes. Kjo do të thotë se edhe në semantikë ka lidhje sistemore ndërmjet leksikut dhe gramatikës.” (Jani Thomaj 2011-86)<sup>11</sup>.

#### ➤ **Forma: shqiptim dhe drejtshkrim**

*Forma e fjalës* është fonetiko-gramatikore, sepse ajo përbëhet nga elementë fonetikë e gramatikorë. Pra, fjala, duke qenë se është njësi leksiko-gramatikore, por me paraqitje fonetiko- gramatikore, na çon te një veçori e rëndësishme të saj. Ajo është nga njëra anë strukturë e thjeshtë dhe nga ana tjetër pjesë përbërëse e strukturave më të larta. Siç thamë, fjala përbëhet nga njësi gjuhësore më të ulëta (tingujt e morfemat), kurse ajo vetë hyn si përbërëse e njësive gjuhësore më të larta (e togfjalëshave dhe e fjalive). Fjala është pra, strukturë si nga forma ashtu dhe nga përmbajtja. Kur studiojmë fjalën përbërësit e formës e të përmbajtjes së saj i zbërthejmë e i veçojmë, porse në jetën e fjalës, gjatë përdorimit të saj në ligjërim, ato janë të pandara, të lidhura njëra me tjetrën në një të tërë, në një njësi të vetme.

Perceptimi i parë bazë, për çdo fjalë, janë tiparet e saj, si tingëllon dhe si shfaqet ajo. Të kuptuarit e fjalëve bazuar në formën e tyre si aspekt i rëndësishëm, është trajtuar edhe në veprën “ Prejardhja në gjuhën shqipe” të prof. Jani Thomait <sup>12</sup>. Të dyja këto aspekte duhet të paraqiten dhe të njihen me saktësi. Ka dy pjesë të formës së një fjale, pjesa e shkruar (ortografia) dhe pjesa e shprehur (shqiptimi). Duke qenë se ato nuk paraqiten shpesh në të njëjtën kohë, njëra zakonisht i paraprin tjetrës, nuk ka rëndësi kush paraqitet e para, kjo varet nga niveli i përvetësimit të gjuhës nga nxënësi, por edhe nga mësuesi. Është rënë dakord në përgjithësi që të dy format t’i paraqiten nxënësit sa më shpejt të jetë e mundur njëra pas tjetrës. Thornbury(2002-15)<sup>13</sup> vë në dukje, se në qoftë se ndeshemi vetëm me një nga format, "mund të krijojmë një ide, por jo një njohje produktive të fjalës" Me fjalë të tjera që të jemi në gjendje për të prodhuar një fjalë me saktësi, duhet të dimë si ortografinë ashtu dhe shqiptimin e saj.

#### ➤ **Përbërja e fjalës**

Që në vitet 30 të shekullit të kaluar lindi idea, sipas së cilës ashtu si analizohej fonema në tipare dalluese, ashtu edhe kuptimi mund të shpërbëhej në njësi më të vogla. Kështu, falë përpjekjeve të semantikanëve, është arritur që kuptimi i fjalës të zbërthehet në tipare dalluese semantike, të cilat janë njësitë më të vogla të planit të përmbajtjes. Këto tipare semantike, njësi minimale të kuptimit quhen ndryshe edhe *sema*. “Ashtu si tiparet dalluese të fonemave realizojnë kundërvënien midis vetë fonemave, edhe tiparet semantike të fjalëve realizojnë kundërvënien e kuptimeve të tyre. Kështu kuptimi i fjalës shihet si shumë e semave, të cilat përbëjnë inventarë të mbyllur, kanë natyrë binare dhe janë të njëkohshëm, ashtu si tiparet dalluese të fonemave.

Analiza e fjalëve, sipas përbërësve të tyre, dëshmon për përpjekjet e sematikanëve për ta bërë semantikën një disiplinë rigoroze, ashtu si fonologjia, morfologjia e sintaksa.

<sup>11</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-86, Shtëpia botuese “Toena”

<sup>12</sup> Prejardhja në gjuhën shqipe, prof. Jani Thomait Shtëpia botuese “Toena” f.87

<sup>13</sup> Thornbury, Scott How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited, 2002

Por, megjithëse duket tepër tërheqëse, analiza në përbërës vuan nga një sërë mangësish që e bëjnë të pamundur përdorimin e saj në analizën tërësore të leksikut të një gjuhe.

Në se njësitë leksikore zakonisht bëjnë kombinime me fjalë të caktuara, fjalët e përbëra jo vetëm se mund të gjenden në fjalorë, por janë edhe objekt studimi. Edhe në gjuhësinë tonë këto kohët e fundit, vërehen zhvillime në trajtimin e fjalëformimit, gjë që shihet në tekstet mësimore dhe në gramatikë. Në studimet e fundit fjalëformimi është trajtuar jo vetëm në këndvështrimin tradicional morfologjik, por edhe nga pikëpamja kodifikuese, pra, nga gramatika. Dy ose më shumë fjalë që lidhen në një shprehje, duhet të shkojnë me njëra tjetrën në mënyrë të natyrshme në një kontekst të dhënë.” (Scrivener 1998-77)<sup>14</sup>. Në shumë raste një fjalë ka më shumë se një kuptim të vetëm. Atëherë është konteksti që përcakton kuptimin e fjalës, pra, ai dhe përbërja e fjalës na japin mundësinë të dallojmë atë kuptim që i përshtatet kontekstit. Kjo nuk është një marrëdhënie e përcaktuar siç ndodh në fjalëformimet ose në njësitë shumëfjalëshe, pasi pjesët e fjalëve të përbëra mund edhe të ndahen nga ndërhyrja e fjalëve të tjera me të cilat ato krijojnë lidhje. Nëse marrëdhënia është mjaft e fortë, atëherë kemi të bëjmë me një lidhje të sigurt. Në të kundërtën, një fjalë, mund të ndërthuret me një numër të madh të fjalëve, por me lidhje të dobët. Përveç kësaj ndarjeje McCarthy dallon tri lloje të lidhjeve:

- a. shumë të zakonshme apo të padallueshme,
- b. e pazakontë, por ende e pranueshme.
- c. e dukshme dhe e papranueshme. (12-13)<sup>15</sup>

Njohja e lidhjeve është e dobishme, sepse ato japin disa të dhëna që kanë të bëjnë me kuptimin e fjalëve, në një kontekst. Edhe njohësit e përparuar të gjuhës, shpesh bëjnë lidhje të papranueshme të fjalëve, sepse ata nuk janë “pajisur” me "njohuritë e duhura mbi këto lidhje, të cilat janë edhe pjesë e gjuhës së tyre amtare " (McCarthy 13).

#### ➤ *Aspektet e të kuptuarit të fjalës*

Kuptimi i fjalës është leksiko-gramatikor, sepse ajo përbëhet nga kuptimet leksikore dhe nga ato gramatikore. Këto të fundit së bashku me mjetet gjuhësore që i shprehin (mjetet gramatikore) janë objekt i morfologjisë. Siç shprehet dhe gjuhëtari Rami Memushaj, “kuptimi i fjalës nuk pasqyron vetëm lidhjen e saj me një aspekt të dhënë të botës reale. Në të vërtetë ai duhet marrë si një rezultante e tipareve semantike që dalin nga përkatësia e fjalës, në një apo disa sisteme leksikore. Në kuptimin e fjalës shfaqen lidhje ndërvarësie të ndërlikuara brenda sistemit leksikor dhe me botën e koncepteve, lidhje që përcaktojnë edhe semantikën e fjalëve. Kjo do të thotë se struktura kuptimore e fjalëve duhet analizuar, sipas dy boshteve :

- a) sipas boshtit paradigmatic nëpërmjet të cilit zbulohen lidhjet e zëvendësimit midis fjalëve në një thënie.
- b) sipas boshtit sintagmatik që lejon të shtrihen kombinimet e mundshme të kuptimeve të fjalës”.

Kuptimi i një fjale ka disa aspekte. Konceptet tona mbi gjithçka që na rrethon janë të lidhura në një mënyrë të tillë që as nuk mund të ekzistojnë dhe as të kuptohen pa njëra tjetrën. Në gjuhën e semantikës këto sisteme konceptesh mbi dukuri apo fjalë që lidhen midis tyre quhen *fusha konceptore*. Secila nga fjalët e një fushe leksikore mbulon një koncept të caktuar të saj. Por Ur pretendon se kuptimi letrar i një fjale nuk bie kurrë ndesh me kuptimin e dhënë në fjalor. Megjithatë mendohet se kjo është një çështje sa e hapur, aq edhe e mbyllur.

<sup>14</sup> Scrivener, Jim. Learning Teaching. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 1998

<sup>15</sup> McCarthy, Michael. Vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1990

Roli i kuptimit të drejtpërdrejtë apo “konceptual” (term i përdorur nga Gairns dhe Redman) ose “kuptimi referencial” (i përdorur nga Laufer), shpesh thjeshtëzohen me atë që fjala i referohet një realiteti të caktuar. Shumica e studiuesve të një gjuhe të huaj, përpiqen që ta lidhin një fjalë të re, me një koncept të njohur për ta. Kështu shpjegimi i fjalës, thjeshtëzohet me paraqitjen e një njësie konkrete leksikore. Sipas shembullit të Gairns, përdorimi i fjalëve “*sin*” dhe “*washbasin*” (lavaman) shpreh nivelin gjuhësor të studiuesit, e njëjta gjë ndodh edhe me fjalët “*cup*”, “*mug*” dhe “*glass*”(gotë).<sup>16</sup> Këto shikohen si variante të të njëjtës fjalë, por në kontekste të ndryshme realizohen variante dhe ngjyime të ndryshme kuptimesh.

### ➤ *Aspekti fjalëformues*

Njohja e procesit të fjalëformimit në gjuhën angleze, zgjeron njohuritë mbi fjalorin. Sidomos ata që janë më të përparuar, mund të përfitojnë, duke u njohur me mënyrën se si janë formuar fjalët dhe si janë vendosur ato në fjalor. Kjo u mundëson atyre të identifikojnë llojin e fjalës dhe format e reja që merr ajo. Të njohësh fjalën është njëra anë por, nga ana tjetër duhet të njohim burimin se nga është marrë njohuria mbi të.

Kur mësojmë të flasim gjuhën e huaj, gjithmonë e fillojmë me fjalën dhe më pas vazhdojmë ta specifikojnë atë, p.sh. “*cat*” i referohet maces, por jo familjes ku bën pjesë ajo, pra, kafshëve shtëpiake. Por është e nevojshme të dimë më shumë, për të zgjeruar konceptin mbi të. Për këtë mësimi i fjalorit drejtohet jo vetëm te specifikimi por edhe te kategorizimi. Në stadi të ndryshme bashkëbisedash, krijojmë mundësi për të kuptuar sinonimet, antonimet apo edhe homonimet. Ka mënyra të ndryshme se si mund të nisim mësimin e fjalës në gjuhën e huaj, përfshi këtu edhe fjalorin. P.sh. për fjalën shtëpi, “*home*”, duhet ta përdorim këtë fjalë në kontekste të ndryshme, për të fituar fjalëformime të ndryshme si “*homework*”(detyrë shtëpie), “*homesick*” (mall për shtëpinë), “*homeless*” (i pastrehë) etj.

Njohja e fjalëve është e lidhur ngushtë me arritjet që kemi në studimin e gjuhës së huaj. Në se fitojmë njohuri të thella të fjalorit (2000 deri në 3000 fjalë të reja në vit), mund të arrijmë t’i kuptojmë fjalët e reja që janë produkt i fjalëformimit (Beck, McKeown & Kucan, 2002).<sup>17</sup>

Të gjitha gjuhët përqendrohen te fjala, ajo është elementi bazë kur mësojmë gjuhën amtare apo edhe gjuhë të tjera, aq më shumë, kur dimë se fjalori, pra dhe fjala, janë gjithmonë në zhvillim. Kjo vërehet edhe në gjuhën tonë amtare, në rastet kur mësojmë ndonjë fjalë të re apo edhe gjejmë kuptimin e tyre në fondin e fjalëve të vjetra. P.sh. në shqip fjala tradicionale “shërbim postar” (që kishte kuptimin e shkëmbimit të letrave e mallrave), gjeti në një periudhë të caktuar një përdorim të madh, por kjo mori një kuptim të ri me futjen e fjalës “postë elektronike”. Disa fjalë mund të jenë të reja për ne. Kështu, ndeshim fjalë që janë kërkesa të kohës, fjalë që prezantojnë objekte apo praktika të reja, fjalë që nuk i kishim pasur më parë dhe që mund t’i përkasin teknologjisë apo edhe zhvillimeve të reja. Thornbury pranon se studiuesit e anglishtes si gjuhë e dytë, shpesh herë, përballen me fjalë, në forma të tjera, jo siç ishim mësuar t’i shihnim më parë. Për të gjetur fjalën e duhur që t’i përshtatet kuptimit të kontekstit, duket ndonjëherë diçka e vështirë, ndonjëherë edhe zhgënjyese dhe kjo vjen kur mungojnë njohuritë e thella në njohjen e fjalës.

Për ta përmbledhur këtë, kur studiojmë një gjuhë të dytë dhe mësojmë fjalorin, përballemi me disa sfida:

<sup>16</sup> Gairns, Ruth, and Sue Redman. *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

<sup>17</sup> Beck, I, McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary Instruction*. New York, NY: The Guilford Press.

- Bërjen e një lidhje të drejtë midis formës së fjalës dhe kuptimit të saj.
- Përdorimin e gjuhës, termave apo fjalëve të duhura, sipas kuptimit përkatës, p.sh. : *nose (hundë)*, *noise (zhurmë)*

Mendohet se të njohësh fjalën, do të thotë të njohësh kuptimin e saj, sipas fjalorit. Por kur njihemi me të, e shikojmë se sa e komplikuar dhe e vështirë është ndonjëherë fjala. Schmid,(2000: 23)<sup>18</sup> shpjegon që kuptimi i fjalës është i lidhur me atë, së cilës ajo i referohet, pastaj me personin apo objektin, sendin, veprimin apo situatën. Sipas (Memushaj Rami 2002).<sup>19</sup> “kuptimi i fjalës në fjalor është elementi më themelor i saj. Kjo do të thotë se një fjalë mund të ketë kuptime të ndryshme në kontekste të ndryshme. Ky koncept përfshin atë ç’ka do të thotë fjala, atë për të cilën ajo përdoret në praktikën e përditshme jetësore, pra, shpjegimin e kuptimit bazë të fjalës në kontekste të ndryshme. Ajo është një marrëdhënie midis përmbajtjes, marrësit, dërguesit, situatës dhe qëllimit”. Sipas (McCarthy 1999:61)<sup>20</sup>, fjala “*skinny*” në kuptimin e saj themelor do të thotë shumë i dobët, por në kuptimin estetik do të thotë i hollë, por gjithsesi kuptimi i saj i përgjithshëm, është të qenit i dobët (jo i shëndetshëm). Në aspektin e lidhjeve, ajo do të thotë se fjalët janë të lidhura në mënyra të ndryshme me njëra tjetrën dhe që i përkasin një familje të caktuar.

Në studimin e prejardhjes kuptimore është e domosdoshme dija për llojet e proceseve semantike që përçojnë zhvillimin semantik, por që na shërbejnë edhe për të motivuar të gjitha shndërrimet kuptimore.( Jani Thomaj 1989)<sup>21</sup>

Janë katër kategori të caktuara të lidhjeve të fjalëve.

- E para, është koordinimi, kur fjalët lidhen së bashku në të njëjtin nivel të detajit p.sh. volejball, futboll, basketboll janë të lidhura së bashku pasi i përkasin të njëjtës kategori që ka të bëjë me sportin. Po edhe të kundërtat, i përkasin këtij klasifikimi si, i vjetër, i ri, i trishtuar, i lumtur.
- E dyta, i përket varësive. Disa fjalë mbulojnë të tjerat që janë të ndërvarura nga ato, p.sh. kur kujtojmë fjalën “kafshë” menjëherë na vete në mendje qeni, lopa, kali, delja etj.
- E treta, i përket sinonimeve që për shkak të ngjashmërisë së tyre në kuptim, mund t’i grupojmë së bashku. P.sh. “*happy, glad, surprise and shocked*” (i lumtur, i kënaqur, i befasuar dhe i tronditur).
- E katërta, përfshin ato fjalë, që shkojnë të lidhura dhe pothuaj përdoren gjithnjë bashkë. P.sh. *ujë i kripur, e kuqe flakë*, këto janë fjalë që janë bërë zakon të përdoren së bashku në ligjëratën e përditshme.

Megjithatë, të gjitha lidhjet e mësipërme trajtohen si prirje të dy apo më shumë fjalëve që kryesisht gjenden bashkë në një ligjëratë gjuhësore. Janë dy tipa bazë të kombinimeve, kombinime semantike dhe kombinime gramatikore. Kombinimi semantik konsiston në ato lidhje fjalësh që mbartin kryesisht të njëjtin kuptim dhe në kombinim prodhojnë të njëjtin kuptim, p.sh. duke krahasuar kuptimin leksikor dhe atë gramatikor, lehtësisht vëmë re që kuptimi leksikor është konkret, individual dhe ndonjëherë është quajtur kuptimi material i fjalës, ndërsa kuptimi gramatikor është më shumë abstrakt dhe i përgjithësuar “ (Ilo Stefanllari).<sup>22</sup> Të tjerat i referohen rasis kur fjala kryesore shkon bashkë me një shprehje funksionale, p.sh. “*devote to*” (i përkushtohem diçkaje) ku “*devote*” (përkushtim) është fjala kryesore dhe “*to*” është funksionale, por nuk mbart kuptim. Duke marrë në konsideratë formën e fjalës,

<sup>18</sup> Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>19</sup> Rami Memushaj Hyrje në gjuhësi 2002 Shtëpia botuese Toena f. 160

<sup>20</sup> McCarthy, M. and F. O’Dell. 1999. English Vocabulary in Use (Elementary). Cambridge: Cambridge University Press

<sup>21</sup> Jani Thomaj 1989 Prejardhja semantike në gjuhën shqipe Shtëpia botuese Toena f.157

<sup>22</sup> Ilo Stefanllari 2011 A course in english lexicology, Shtëpia botuese “GEER “2011 f.3



(Nation 1997,35-36)<sup>23</sup> pohon të njëjtën gjë, se janë dy forma të fjalëve, ajo e shkruar që ka të bëjë me drejtshkrimin dhe ajo e shprehur që ka lidhje me tingullin dhe shqiptimin.

Aspekti i fundit ka të bëjë me shpeshësinë e përdorimit të fjalës në ligjëratë. Pra, duhet të kemi një këndvështrim më të gjerë në përcaktimin e tipareve nëpërmjet të cilave njohim fjalën dhe të përdorim metoda të ndryshme, për të parë se si ajo vendoset në kontekste të caktuara. Në këtë aspekt edhe fjalori konsiderohet si grumbullim i fjalëve të veçanta, pavarësisht, se ai dhe fjalët janë koncepte të shkruara të njëra tjetra.

Mësimi i fjalorit është mjaft kompleks, personal (ndryshon nga një studiues, në një tjetër), shoqëror (bëhet përmes ndërveprimit me të tjerët) dhe proces përvoja (studiuesit duhet ta përjetojnë atë direkt). Sipas Morgan, "të mësuarit e fjalëve është një proces i ndërvarur" që do të thotë, se fjalët nuk mësohen veçmas, por në shoqërizim.

Studiuesit e gjuhësisë dhe mësuesit e gjuhës së huaj, janë të ndërgjegjshëm, se sa pak rëndësi i është dhënë më parë mësimdhënies së një fjale të vetme në këndvështrimin leksikor, e aq më pak togfjalëshave, shprehjeve frazeologjike, idiomave dhe frazave gjysmë-fikse, në përgjithësi. Kjo mund të jetë e nevojshme për të rishikuar statusin e fjalorit në aspektin e përparësisë së mësimdhënies së tij, kryesisht në të nxënit të tij. Edhe pse jo plotësisht funksionale, përparësitë e kësaj disipline janë rrjedhshmëria dhe saktësia.

### 1.1.1. Përkufizimi i fjalëve

Fjala është jo vetëm baza e leksikut, por edhe një nga njësitë themelore të gjuhës. Të gjitha njësitë e tjera mund të kuptohen dhe të përcaktohen vetëm në lidhje me të, qofshin këto njësi me kuptim si morfemat, apo edhe njësi pa kuptim si fonema dhe rrokja. "Fonemat, rrokjet dhe morfemat nuk gjëllin dot në të folur jashtë fjalëve, po ashtu edhe sintagmat dhe fjalitë nuk formohen dot pa fjalë" Rami Memushaj (2006-132).<sup>24</sup> Në vështrim të parë, duket se dallimi i fjalëve të veçanta në rrjedhën e të folurit nuk është ndonjë punë e vështirë. Folësi i gjuhës amtare i njeh fjalët në mënyrë të drejtpërdrejtë, pa arsyetuar, si në formë të shkruar, ashtu edhe në formën e folur.

Përkufizimi i parë i fjalës është ai i Aristotelit, i cili e ka quajtur atë "*atom të gjuhës*". Ky përkufizim u ruajt deri nga fundi i shek. XIX kur u zbulua, se jo fjala, por morfema ishte atom i gjuhës. Një përkufizim i pranueshëm i fjalës do të ishte ai që do të rrokte sa më shumë anë të saj. Një i tillë është dhënë rreth një shekull më parë nga gjuhëtari Franc Boas,<sup>25</sup> sipas të cilit fjala është si një "*grup fonetik që falë formës së përhershme, qartësisë së kuptimit dhe pavarësisë fonetike, mund të veçohet me lehtësi në fjali*". Në këtë përkufizim, fjala shihet nga dy anë, fonetike dhe semantike. Me "*grup fonetik*" duhet kuptuar çdo kompleks tingullor që ka një "*formë të përhershme*" dhe që, falë "*pavarësisë fonetike*" veçohet lehtë në fjali. Me "*qartësi kuptimi*" Boas ka parasysh kuptimin leksikor dhe gramatikor të fjalës, por "*fjala përfaqëson shoqërimin*

<sup>23</sup> Nation, I. S. P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* Cambridge: Cambridge University Press

<sup>24</sup> Rami Memushaj Hyrje në gjuhësi"2006-132

<sup>25</sup> Boas, Franz. (1911). *Handbook of American Indian languages* (Vol. 1). Bureau of American Ethnology, Bulletin 40. Washington: Government Print Office (Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology).

e një kuptimi të caktuar, me një kompleks të caktuar tingujsh që është i aftë për një përdorim gramatikor të caktuar”.

Kështu fjala njihet nga tri anë : fonetike, semantike dhe gramatike. Nga ana fonetike fjala është një kompleks tingullor, nga ana semantike ajo është një njësi emërtuese dhe nga ana gramatikore kryen një funksion të caktuar në fjali. E meta e këtij përkufizimi është se nuk dallon qartë fjalën nga njësitë e tjera më të mëdha ose më të vogla me kuptim të gjuhës. Për ta kapërcyer këtë të metë, gjuhëtari shqiptar F. Agalliu e ka përkufizuar fjalën si “ një njësi me kuptim të gjuhës që ka një trajtë të përhershme, fonetike e gramatikore dhe riprodhohet në të folur si strukturë e gatshme”. Duke thënë se fjala është “një njësi me kuptim në gjuhë “ e dallojmë atë nga fonemat që janë njësi pa kuptim. Duke thënë se “riprodhohet në të folur si një strukturë e gatshme”, fjala dallohet qartë nga sintagma dhe fjalia të cilat nuk riprodhohen, por ndërtohen aty për aty gjatë të folurit. Pavarësia fonetike e dallon fjalën edhe nga morfema, e cila nuk ndërtohet në procesin e të folurit, por, megjithatë, nuk ka jetë të pavarur jashtë fjalës. Pikërisht këto veçori kishte parasysh edhe L. Bloomfield<sup>26</sup> kur e përkufizonte fjalën si “formë e lirë minimale”

Ruajtja e “një trajtë të përhershme fonetike dhe gramatikore” e dallon fjalën nga sintagma dhe fjalia të cilat nuk kanë një formë të përhershme. Këto dy njësi ruhen në kujtesë vetëm si skema, jo si njësi konkrete. Kurse me fjalën ndodh ndryshe. Edhe kur del me trajta të ndryshme gramatikore, të gjitha ato ruhen në trurin e folësit si inventar formash të një paradigme që kanë si emërues të përbashkët fjalën si njësi gjuhësore. Kjo njësi abstrakte që shërben si emërues i përbashkët i të gjitha formave gramatikore të një fjale dhe që e përfaqëson atë në fjalor, quhet leksemë. Njohja e përkufizimit të fjalës, është një nga përcaktuesit më të mirë të njohjes së teksteve. Jani Thomai për këtë çështje thekson “se fjalët kanë të njëjtin kuptim të përgjithshëm leksikor; emrat, mbiemrat, foljet, parafjalët, lidhëzat etj. dhe kanë aftësinë të shënojnë diçka nga realiteti (send, tipar, veprim, raport etj.)”. Për këtë rast, duke u mbështetur tek thënia e Thomait themi, se gjithë spektri i ngjyrave formojnë një fushë konceptore, leksemat e të cilave formojnë një fushë leksikore ( Jani Thomai 2002) <sup>27</sup>

Gjuhëtari Rami Memushaj e shikon fjalën në dy aspekte, atë praktik dhe teorik « në rrafshin praktik d.m.th. në rrjedhën e të folurit dallimi i fjalëve të veçanta nuk është ndonjë punë e vështirë. Folësi i gjuhës amtare i njeh fjalët në mënyrë intuitive, si në formë të shkruar edhe në atë të folur. Megjithatë në praktikë hasen mjaft raste kur është e vështirë të përcaktohet sa fjalë kemi në një fragment të rrjedhës së të folurit, si në rastet, *do të kem qenë, më i qetë, i një dite* etj.” Rami Memushaj <sup>28</sup>

Edhe më e vështirë bëhet puna në rrafshin teorik lidhur me përkufizimin e fjalës, me kufijtë dhe me dallimin e saj nga njësitë e tjera të gjuhës. Ndonëse identifikimi i fjalëve bëhet, duke u mbështetur në një varg kriteresh të natyrës fonetike, gramatikore dhe kuptimore, problemet janë të shumta, nga që gjuhët ndryshojnë nga njëra tjetra dhe këto kriteret nuk kanë të njëjtën rëndësi. Këto vështirësi me të cilat ndeshet studiuesi që përpiket të përkufizojë fjalën në një gjuhë të caktuar, shtohen edhe më shumë kur duam të japim një përkufizim të përgjithshëm të saj që të vlejë për gjuhë të ndryshme, pasi karakteri i fjalës ndryshon, duke kaluar nga njëra gjuhë në tjetrën, ose nga një tip gjuhësh në një tip tjetër.

Si rrjedhim ndonëse fjala ka tërhequr vëmendjen e gjuhëtarëve, por edhe të dijetarëve të fushave të përafërta, gjer më sot mungon një përkufizim i pranuar përgjithësisht i saj. Kjo ka ardhur jo vetëm nga që fjala është një objekt shumëfaqësh,

<sup>26</sup> Bloomfield, L., 1936, ‘Language or ideas?’ Language 12: 89-95. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 322-328.

<sup>27</sup> Thomai, Jani. Leksikologjia e gjuhës shqipe 2002, f. 87 Shtëpia botuese “Toena”

<sup>28</sup> Rami Memushaj Hyrje në Gjuhësi 2004-132 Shtëpia botuese “Toena”

i vështirë për t'u përkufizuar, por edhe sepse dijetarët e kanë parë atë nga këndvështrime të ndryshme. Kështu për një fonetikan fjala është një kompleks tingullor i shqiptuar me një theks të vetëm, për logjicienin fjala është veshje materiale, formë e konceptit. Edhe ndër gjuhëtarët që e pranojnë fjalën si njësi gjuhësore, disa e kanë parë atë vetëm nga ana formale.

Njohja e përkufizimit të fjalëve ka një rol të rëndësishëm në kuptueshmërinë e tekstit, po kështu dhe njohja e fjalorit, pasi të dyja janë nga elementet bazë të të kuptuarit të tekstit. (Richek, 2005),<sup>29</sup> Bromley (2004), në një studim për zhvillimin e fjalorit kanë arritur në përfundimin, se njohja e fjalorit, nxit të lexuarin e rrjedhshëm, rrit kuptueshmërinë e tekstit, përmirëson arritjet gjuhësore, si dhe shton përparësitë në komunikim.

Aftësia për të përkufizuar fjalët është një nga aspektet më të rëndësishme që ndihmon për të kuptuar një tekst, mbas leximit. Lexuesit, të cilët përballen me gjetjen e fjalëve të panjohura, në nivele të ndryshme, përdorin mënyra bindëse argumentuese të përkufizimit të tyre, për të hyrë thellë në analizën e tekstit. Nuk mjafton vetëm të bazohesh në të dhënat e kontekstit, për të parashikuar kuptimin e fjalëve që hasen në tekst. Kjo strategji është e gabuar, ose sipërfaqësore për të kuptuar termat bazë, veçanërisht gjatë leximit (Paynter, Bodrova & Doty, 2005)<sup>30</sup>. Është e domosdoshme të zotërohet njohja e funksionimit parësor të fjalëve, duke iu referuar përkufizimit, si dhe t'i kushtohet rëndësi përshtatjes së tyre, në funksion të të kuptuarit. Ka një raport të caktuar ndërmjet fjalës dhe mënyrës se si flitet ajo, që ndikon në të kuptuarin e leximit të tekstit dhe kjo është më tepër e përqendruar në teknikat që përdoren për të nxitur njohjen dhe përkufizimin e fjalës.

### 1.1.2. Njësitë leksikore

Është shumë i rëndësishëm studimi i qartë dhe shkencor i konceptit për fjalën si njësi leksikore. Fjala, kuptimi leksikor i saj dhe leksiku përbëjnë objektin kryesor të studimit të leksikologjisë. Janë bërë shumë përpjekje për të përkufizuar fjalën dhe për të përcaktuar kufijtë e saj, e megjithatë shumë çështje mbeten ende të diskutueshme. Vështirësi të veçanta paraqet cilësimi i njërive leksikore të ndërmjetme, midis morfemës nga njëra anë dhe fjalës ose togfjalëshit, nga ana tjetër. Tashmë është e njohur, se njësitë themelore të gjuhës janë fonema, morfema, fjala, togfjalëshi dhe fjalia. Në këtë varg, që shkon nga njësia më e ulët te më e larta, nga më e thjeshta te më e ndërlikuara, fjala zë vend në mes të morfemës dhe të togfjalëshit. Po të vendosim kufi të drejtë e të qartë ndërmjet këtyre njërive, përcaktojmë në të njëjtën kohë dhe kufijtë e fjalës, dallojmë ç'është fjalë e ç'është e tillë. Njësi më të ulta se fjala, janë fonema dhe morfema.

Fonema (që shënohet në alfabet me shkronja: a, b, c,...) është njësi fonetike, ajo nuk ka fare kuptim leksikor, as është mbartëse e ndonjë nuance kuptimore, është thjeshtë element i formës, përbërëse e morfemës. Është tjetër gjë kur kemi fjalë prej një foneme, si lidhëzat e “edhe”, a “ose”, pasthirrmat, o, ë, pjesëza mohuese s', “nuk”, përemri pyetës ç', “çfarë” etj. Në këto raste kemi fjalë, që, si pjesë e ligjëratës, kanë kuptim leksikor, por që nga forma përbëhen vetëm nga një tingull: pra, kuptimi leksikor është atribut i fjalës dhe jo i tingullit (i fonemës). Morfema (për-pun-o-j), që gjendet më pranë fjalës, është njësi morfologjike, nuk ka kuptim leksikor të pavarur dhe nuk funksionon në gjuhë e veçuar.

<sup>29</sup> Richek, M. (2005). Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58(5), 414-423.

<sup>30</sup> Paynter, D., Bodrova, E., & Doty, J. (2005). *For the love of words: Vocabulary instruction that works*. San Francisco: Jossey-Bass

Morfema, në rrafshin leksikologjik, është mbartëse e kuptimit leksikor dhe, në rrafshin gramatikor, është mbartëse e kuptimit gramatikor, por këtë vlerë e shpërfaq vetëm brenda fjalës. Ajo funksionon në gjuhë vetëm si pjesë përbërëse e fjalës, e lidhur me morfema të tjera në një njësi të vetme. Njësi më të larta se fjala janë togfjalëshi dhe fjalia, të cilat dallohen qartë nga fjala. Si togfjalëshi, ashtu edhe fjalia, ndryshe nga fjala, janë njësi sintaksore dhe kanë strukturë të hapur, (Jani Thomaj 2011)<sup>31</sup>

Morfemat, fjalët, togfjalëshat, janë elemente të sistemeve semantiko-leksikore. Fjala konsiderohet si thelbi, si njësia bazë e një gjuhe. Fjala paraqitet në të gjitha nivelet e analizës gjuhësore, fonetike, morfologjike, leksikore dhe në të gjitha nivelet sintaksore. Ajo është njësia më e madhe në rrafshin morfologjik dhe më e vogla në atë sintaksor, në analizën gjuhësore. (Ilo Stefanllari)<sup>32</sup>. Për qëllime leksikore, është e arsyeshme të supozojmë, se baza e çdo lloj arsytimi është fjala ose të paktën fjala e shprehur si element gjuhësor, si për shembull, përemrat, parafjalët ose ndajfoljet në togfjalëshat, pra, frazat ose kombinimet e tyre nuk mund të trajtohen si të tilla.

Një njësi leksikore është pra, një fjalë, mund të jetë edhe një idiomë apo edhe një kombinim, por aspak një njësi sintaksore. Keller, E. (1979).<sup>33</sup> Për ta bërë atë më të kuptueshme, d.mth për t'u shprehur më thjeshtë mund të themi, se një njësi leksikore është një element që ka tiparet e saj morfosintaksore dhe kuptim si një e tërë. Pra, “be on the mend” (në riparim)”, “punch” (grushtojë), “kick” (gjuaj), “run very fast” (vrapi shumë shpejt) ose “of average height” (gjatësi mesatare), “by the skin of one’s teeth” janë të gjitha njësi leksikore, por “go to a barber” (shko tek një berber) apo “buy a newspaper” (bli një gazetë) nuk janë të tilla.

Kuptimi leksikor përbën anën themelore të fjalës, anën më të rëndësishme. Kuptohet që ai nuk mund të merret me mend pa formën, por nga rëndësia mbetet i pari, sepse në fund të fundit fjalët krijohen që të shprehin diçka, që të na vënë në lidhje me diçka. Dihet që çdo bashkim tingujsh i të folurit nuk mund të jetë fjalë, po nuk pati kuptim. Mund të sajojme grupe tingujsh, edhe të formësuar gramatikisht, por që nuk shprehin diçka nga realiteti, “nuk thonë gjë”(supozojmë “jerukit-i”), atëherë nuk është fjalë. Pra, që të kemi fjalë, duhet të kemi një grup tingujsh të të folurit, të formësuar nga ana gramatikore dhe që shpreh diçka. Te fjala ndërthuren dhe gërshetohen në një njësi të vetme elementet e fonetikës, të gramatikës e të semantikës.

Të gjitha fjalët kanë kuptim leksikor, por shkalla e qartësisë së këtij kuptimi është e ndryshme. Fjalët të cilat shënojnë koncepte (emrat, mbiemrat, foljet e ndajfoljet), kanë kuptim leksikor më të qartë e më të pavarur, kurse fjalët shërbyese kanë kuptim leksikor më pak të qartë se të parat<sup>34</sup> (Jani Thomaj 2011)

Njësitë leksikore nxjerrin në pah dhe tiparet e fjalorit tradicional, i kuptuar si një grup fjalësh vetjake, me kuptime leksikore të caktuara, ku përfshihen jo vetëm fjalë të vetme, por edhe kombinime fjalësh që rezervojmë në leksikon tonë mendor.

Mbështetësit e teorive leksikore argumentojnë, se gjuha përbëhet nga njësi leksikore, togfjalësha dhe fjali me kuptime të ndryshme që kur kombinohen, prodhojnë tekste, por vetëm një pakicë e fjalive të folura, gjejnë vend në krijimet letrare në tërësi. Roli i togfjalëshave të përdorura ose të përsëritura, shqyrtohet si në gjuhën amtare, po ashtu dhe në atë të huaj. (Shih Richards dhe Rodgers, 2001).<sup>35</sup>

<sup>31</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe f33-34 Shtëpia botuese “Toena”

<sup>32</sup> Ilo Stefanllari Course in english lexicology Shtëpia botuese “GEER “2011 fq 22

<sup>33</sup> Keller, E. (1979). Gambits: Conversational strategy signals. Journal of Pragmatics, 3, 219-237.

<sup>34</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2004-86 Shtëpia botuese “Toena”

<sup>35</sup> Richards, J., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching: A description and analysis (2nd ed.). New York: Cambridge University Press

Ato janë trajtuar nën këndvështrime të ndryshme, si p.sh. nga (Keller, 1979) "Formula e ligjëratës "(Peters, 1983), " Trungu leksikor" (Pawley & Syder, 1983) dhe "Frazat leksikore "(Nattinger & DeCarrico, 1992).<sup>36</sup>

Ekzistenca dhe rëndësia e fjalëve si njësi leksikore është diskutuar nga një numër gjuhëtarësh, të cilët kanë argumentuar, se ato në gjuhë, si gjuha angleze, i shërbejnë jo vetëm studimit të tyre por edhe të gjuhës amtare, prandaj ato duhet të ruhen dhe të ripërdoren. Gjerësia e shkrirjeve të shprehjeve të tilla, të cilat shfaqen për të plotësuar nevojat vetjake komunikuese, në një moment të caktuar dhe që ripërdoren më vonë, është një mjet pasurimi i vazhdueshëm me larminë e fjalëve, shprehjeve të përsëritura, përzierjet ose riformulimet e tyre. Lewis (1997b)<sup>37</sup> sugjeron klasifikimin e njësive leksikore si më poshtë:

- *words* (e.g., *book, pen*) fjalët (p.sh., libër, stilolaps)
- *polywords* (e.g., *by the way, upside down*) (p.sh., meqë ra fjala,nga lartë poshtë) kompleks fjalësh.
- *collocations, or word partnerships* (e.g.,*community service, absolutely convinced*) togfjalëshat, ose fjalët që shkojnë bashkë (p.sh., në shërbim të komunitetit, shumë i bindur).

Shprehjet e institucionalizuara p.sh.

- *I'll get it;* (do ta shohim atë)
- *We'll see;* (do të shohim)
- *That'll do;* (kaq mjafton)
- *If I were you ...;* (Nëse do të isha në vendin tënd...)
- *Would you like a cup of coffee?* ( Dëshironi një filxhan kafe?)

Fjali tipike dhe fillime ligjëratash, të tilla si p.sh.,

- *That is not as... as you think;* (Kjo nuk është si... si ju mendoni se)
- *The fact/suggestion/problem/danger was* (Fakti/sugjerim/problemin/rreziku ishte...) dhe madje edhe fjali anësore të një teksti p.sh. *In this paper we explore...; Firstly...; Secondly...; Finally* . (Në këtë studim shqyrtoam,... Së pari,... Së dyti,... Në fund).

Brenda konceptit të fjalës si njësi leksikore, vëmendje e veçantë i është kushtuar kombinimeve të tyre dhe shprehjeve të institucionalizuara. Për këtë Lewis pohon, "në vend të fjalëve, me vetëdije përpiqemi për t'i përdorur ato si togfjalësha". Pra, për të mos i " ndarë njësitë leksikore në pjesë të vogla", është pjesë e formimit tonë gjuhësor, për t'i parë ato më gjerë, në forma më të plota, pra, si bashkësi.

Togfjalëshat janë "grupe fjalësh, lehtësisht të dukshme, ku njësi leksikore të caktuara gjenden së bashku në tekst natyrshëm, me shpeshësi më të madhe sesa ato të zakonshme ose të rastit" (Lewis, 1997a, f. 8)<sup>38</sup>. Për më tepër, ata nuk përkufizohen nga logjika apo shpeshësia, por hartohen rastësisht, sipas një rregulli të paravendosur, e pranuar kjo, edhe nga vetë konventa gjuhësore për të qenë e tillë. Disa togfjalësha janë plotësisht të përcaktuara, ndërsa të tjerët janë më shumë ose më pak të tillë dhe ende mund të bëhen më të pakët. P.sh.

- *blood/close/distant/near(est)* relative (kushërinj/të afërt dhe të largët)
- *learn by doing/by heart/by observation, observation/by rote/from experience* (të mësosh nga praktikimi/nga vëzhgimi i thjeshtë, nga vëzhgimi i origjinës /nga eksperiencia.

<sup>36</sup> Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>37</sup> Lewis, M. (1997b). *Pedagogical implications of the lexical approach*. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>38</sup> Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language teaching Publications

- *badly/bitterly/deeply/seriously/severely hurt.* (i vrarë/keq/me të vërtetë / rëndë )

Njohja e njësive leksikore është një problem i rëndësishëm në përpunimin e shumë detyrave natyrore të gjuhës dhe i referohet procesit të nxjerrjes së kuptimit të zinxhirit të fjalëve. Njësia leksikore është një term, jo fort i qartë që përfshin një larmi të madhe njohurish.

Përkufizimi i njësisë leksikore ndryshon, sipas interesave të studiuesve dhe pikëpamjeve të tyre dhe varet nga metodat e nxjerrjes së njësive leksikore nga listat që ofrojnë studiuesit. Shumica e njësive leksikore janë zakonisht, fjalë të vetme ose të ndërtuara që kanë si bazë një nyje, që gjendet brenda një hapësire të zgjedhur më parë. Njësia leksikore mund të jetë:

- një fjalë e vetme.
- bashkë-ndodhje e përhershme e dy fjalëve
- një varg i pandërprerë, e shpesh i përsëritur fjalësh.

Përcaktimi i dytë dhe i tretë i referohet përkufizimit të një togfjalëshi ose një grupimi njësish të fjalëve.

Ka disa arsye përse duhet të dimë si t'i shpjegojmë kuptimet e fjalëve si njësi leksikore. Kjo është e nevojshme kur hartojmë fjalorë, kur japim mësim të gjuhës amtare në shkollë, kur mësojmë një gjuhë të huaj dhe në raste të tjera të ngjashme, pasi njohuritë për shpjegimin e kuptimeve kanë në rradhë të parë, vlerë praktike. Siç dihet kjo ka të bëjë me dy dukuri të rëndësishme të fjalës, me kuptimin dhe shpjegimin. Gjatë punës për shpjegimin e kuptimit të fjalës, njihemi me të, me elementet e ndërtimit të saj, pra, me strukturën e plotë, të cilën përpiqemi ta japim edhe me mënyra të tjera. Kjo na ndihmon të zotërojmë më mirë strukturën semantike të leksikut, të zhvillojmë të folurit tonë, për ta bërë atë të pasur e të larmishëm, të organizojmë më mirë mendimin (konceptet) me variante të ndryshme shprehjeje.

Duke u marrë me procedurat për ndërtimin e shpjegimit të kuptimit, jemi të detyruar t'i drejtohem dhe teorisë për semantikën, të përdorim metodat e analizës semasiologjike dhe të dhënat e tyre, të bëjmë krahasime semantike e të gjejmë dallimet e elementeve më të imta të kuptimeve. Kjo do të thotë që për një shpjegim vërtet shkencor duhet përgatitje teorike në semasiologji, por, anasjelltas, vetë puna për shpjegimin e kuptimit të fjalëve ka vlerë teorike, çon përpara analizën semantike dhe përsos procedurat e saj (Jani Thomaj 2001-315)<sup>39</sup>.

Është e zakonshme të marrim në konsideratë një fjalë të vetme si një njësi leksikore. Përkufizimi i asaj çfarë është një njësi leksikore në një kuptim gjuhësor ka qenë dhe është objekt i shumë metodave studimore bashkëkohore. Përbërësi leksikor i një gjuhe njerëzore është zakonisht i përzier dhe shumë i larmishëm. Një nga parimet më të rëndësishme në semantikën leksikore është se fjalët si njësi leksikore që bëjnë pjesë në të njëjtën klasë sintaksore (emra, folje, mbiemra, ndajfolje, përemra, parafjalë, etj.) kanë kuptime të ngjashme. Kuptimi i një përcaktuesi si p.sh. "çdo" ndryshon nga kuptimi i një folje vepruese çfardo, si "blej" dhe "shes", etj.

Ndarja gjithëpërfshirëse në klasa fjalësh dallon funksionin e fjalës nga përmbajtja e saj. Fjalët funksionale (përcaktuesit, parafjalët, bashkimet, etj.) janë fjalë më të shkurtra, me shpesh tësi më të madhe që shërbejnë si lidhës sintaksor, për të kombinuar fjalët në fjali. Fjalët përmbajtëse (emra, folje, mbiemra, ndajfolje) mbajnë shumicën e ngarkesës përshkruese të fjalisë.

Semantikisht, fjalët funksionale janë shumë më afër për t'u shprehur si një funksion logjik. Mund të shkruajmë një rregull që jep lidhjen ndërmjet kushtit dhe të

<sup>39</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2001-315 Shtëpia botuese "Toena"

vërtetës në mënyrën që vijon. Kështu fjalitë ”Po binte shi” dhe “Ishte errësirë” do të jenë të vërteta vetëm në rast se fjalia “ishte shi” dhe fjalia “ ishte errët” do kombinoheshin në një fjali më të plotë dhe për rrjedhojë do të kryenin një funksion kuptimor më të qartë. Shikojmë p.sh. “*unë u shtriva/u shtriva mbi rërën e ngrohtë/ u shtriva pranë një kaçubeje/ me bar/ me bar të zverdhur/ të zverdhur para kohe*. Me këtë zberthim kemi mundësi të zbulojmë lidhjet e fjalëve me vlerat që kanë kundrejt njera-tjetrës. Por kjo na ndihmon edhe për përcaktimin e kuptimeve : kështu, fjalët *afër, i gjatë, shkurt*, kanë kuptime të ndryshme në lidhje të ndryshme fjalësh te : “*dimri është afër*” “*ditë e gjatë*”, “*flas shkurt*”, shënojnë kohë, kurse te “*banoj këtu afër*”, “*rrugë e gjatë*”, “*i bie shkurt (rrugës)*” nuk shënojnë kohë. (Jani Thomaj 2011-200). Kjo lidhje në të shumtën e rasteve është e dukshme dhe në gjuhën shqipe si “*të hedhësh baltë*” e përlyej dikë a diçka, duke folur keq për të ose “*luan derën*”, “*bën punë të kotë*” “*s’ka punë , nuk punon*” ose te shprehja “*s’ngre kokë*” “*ka rënë shumë dhe nuk e merr dot më veten*”.

Shumë shpesh një njësi leksikore kalon nga kuptimi i saj i drejtpërdrejtë ( rrafshi i parë kuptimor) në një kuptim të figurshëm (rrafshi i dytë kuptimor). Togëfjalëshi përdoret për çdo rast të ngjashëm dhe dalëngadalë shkëputet nga kuptimi i mëparshëm i drejtpërdrejtë dhe kristalizon kuptimin e figurshëm. Le ta shohim këtë kalim me një shembull : “*mbyll derën*” në kuptimin e drejtpërdrejte shënon një veprim që e kryejmë fizikisht “*kanatin e një dëre*”. Ndërsa e njëjta shprehje e parë në rrafshin e dytë figurativ “*i mbyll derën dikujt*” e *lë shkretë , e lë pa njeri, e mjeron*”. Ky motiv semantik është i lidhur me kuptimin e drejtpërdrejte kur një njeriu i vdisnin të gjithë të shtëpisë dhe mbetej i vetëm (Jani Thomaj 2011- 201). Ndër gjithë fjalët funksionale, kuptimi i përcaktueseve të tillë si *çdo, jo, shumë, disa*, etj (përfshijtur ndryshuesit si *vetëm*), është studiuar në detaje të holla, sidomos nga pikëpamja e kërkesave të tyre logjike.

Përgjithësisht njësitë leksikore burojnë nga lidhjet e lira të fjalëve, të cilat, duke u përdorur vazhdimisht me kuptim të figurshëm, janë njehësuar nga përmbajtja dhe janë ngurosuar nga forma. Me kohë njësitë leksikore u shkëputën nga togjet e lira të fjalëve dhe filluan të funksionojnë në gjuhë si njësi të tjera me tipare të veçanta. Këto njësi leksikore nuk ndërtohen në çastin e ligjërit, ato janë përdorur nga ligjëruesi si njësi te formuara që më parë. Fjalitë e tjera në fjali nuk lidhen me gjymtyrët e saj veç e veç, por me njësinë frazeologjike në tërësi kështu fjalinë “*Një mbrëmje marsi, teksa rrija i vetëm në dhomë, vija re perëndimin e kuq të diellit*” e zberthejmë këtë në togfjalëshat që e përbëjnë : *vija re* (bërthama e fjalisë) / *vija re perëndimin / perëndimin e diellit / perëndimin e kuq / një mbrëmje vija re / një mbrëmje marsi*. Siç shihet këtu kemi lidhje të ndryshme sintaksore, por në të gjitha këto togfjalësha, sikurse në vetë fjalinë njësia leksikore, “*vë re*” hyn si një fjalë e vetme pa u zberthyer. Nuk mund të formohen togëfjalësha me gjymtyrët të veçanta të njësisë leksikore si p.sh.: (ta zëmë “*vija perëndimin*” ose “*re perëndimin*”, kjo kuptohet më mirë po të vëmë në vend të togfjalëshit frazeologjik një fjalë të vetme, sinonimin *shikoja* : “*shikoja perëndimin e kuq të diellit*” që zberthehet në togëfjalëshat: *shikoja perëndimin / në mbrëmje shikoja* ....(Jani Thomaj 2011-204)

Ka një klasë leksemash, sjellja e të cilave është veçanërisht interesante nga këndvështrimi i parë njohës. Në gjuhën angleze kjo klasë përfshin fjalë dhe shprehje të tilla si “*never*”, (*kurrë*), “*anymore*”(më) dhe shumë të tjera. Këto mund të përdoren vetëm në fjali që shfaqin kërkesa të caktuara që lidhen me praninë e mohimit. Për shembull, është e mundur të thuhet “*She doesn't ever go to the movies anymore,*( *Ajo nuk shkon ndonjeherë për të parë filma*) por është e pamundur të thuhet “*She*

*ever goes to the movies anymore*”. Është prania e mohimit në fjalinë e parë që lejon fjalët në fjali për shkak të prirjes për të mohuar atë që ato janë quajtur të kundërta.

Në vijim mund të shqyrtojmë shprehjen: “*I doubt that she ever goes to the movies anymore*” është në rregull, por “*I think that she ever goes to the movies anymore*”, (po vrisja mendjen nëse ka shkuar ajo në kinema me), është e pasaktë, sepse proceset negative mund të shprehen me dyshim. Si përfundim kuptimi i mohimit përmban brënda tij dyshimin e fshehur që do të thotë afërsisht “mendoj se jo”.

Struktura njohëse dhe struktura konceptuale kanë lidhje të natyrshme ndërmjet tyre. Fjalët e së njëjtës klasë sintaksore ndryshojnë sintaksën dhe kuptimin e tyre dhe kjo vërehet nga struktura me të cilën ato paraqiten. ” *Fall, hit, give* “ *bie, godas, jap* janë të gjitha folje, por ndryshojnë, sipas shpeshësisë dhe rregullimit që bëjnë në shprehjet emërore, ku ato bëjnë pjesë. Foljet jokalimtare kanë një të dhënë bazë (*John fell*), (Xhon bie), foljet kalimtare kanë dy të dhëna bazë (*John hit the ball*) (Xhon gjuan topin) dhe foljet ditransitive kanë tre të dhëna bazë (*John gave the book to Mary*) (Xhon i jep librin Marias). Kështu është e nevojshme të shoqërojmë çdo fjalë me bazën e të dhënave të njohjes së saj, me kuptimin, si dhe me elementet përbërës. Struktura konceptuale përcakton lidhjen mes strukturës njohëse dhe të dhënave të kuptimit të fjalës.

Për Miller et al. (1990) termat koncept, koncepti i leksikalizuar dhe kuptimi, janë përdorur shpesh. Edhe pse asnjëra prej tyre nuk ka një përcaktim të qartë, duket se dhe ato janë trajtuar si të barazvlefshme, duke krijuar kështu më shumë paqartësi. Përveç kësaj, koncepte të ndryshme leksikore në gjuhë ndryshojnë. Për shembull, *karrige, divan, kolltuqe* etj, nuk kanë asnjë përgjithësim të leksikalizuar në shqip.

### 1.1.3. Fonologjia dhe ortografia e fjalës (forma leksikore)

Ndër vite, studiuesit kanë hulumtuar në drejtime të ndryshme për të nxjerrë tiparet e veçanta që ndikojnë në rritjen e aftësive njohëse në fushën e studimit të fjalës. Këto tipare bëjnë të mundur aktivizimin e faktorëve të veçantë, të cilët bazohet njohja e fjalës në kujtesën tonë. Shumë teori shpjegojnë rolin dhe ndikimin e tyre në procesin e njohjes, por shumë pak është thënë mbi mënyrën se si ato mund të çojnë në rritjen e aftësisë së njohjes, kur bëhet fjalë për njohjen e një fjale të vetme, në një listë fjalësh që studiohet. Gjuhësia tradicionale ka njohur si njësi themelore të semantikës çdo kuptim leksikor të fjalës, ndërsa gjuhësia moderne, sidomos strukturalizmi ka depërtuar më thellë në këtë aspekt. Dy kanë qenë synimet kryesore:

1. të zbulohet elementi më i vogël i kuptimit, njësia më e vogël e semantikës leksikore
2. të bëhet strukturimi i plotë i kuptimit leksikor.

Pra, kuptohet që koncepti i strukturës, i cili më parë pranohej për përmbajtjen e fjalës në tërësi, mund të zbatohet edhe për çdo kuptim të veçantë të saj. Këtu kemi parasysh nxjerrjen e elementeve që përbëjnë kuptimin, plotësojnë njëri-tjetrin e lidhen ndërmjet tyre në një të tërë. Siç e dimë gjuhësia moderne sheh si njësi më themelore të semantikës, përbërësin e kuptimit, por duhet shtuar që ky element i kuptimit nuk është i mëvetësishëm. (Jani Thomaj)<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-105, 107 Shtëpia botuese “Toena”



Elementë të tjerë po aq të rëndësishëm, që ndikojnë në njohjen e fjalës janë pa dyshim fonologjia dhe ortografia e fjalës. Ato shfaqen në ligjërim të thjeshtë bisedor dhe libror. Ligjërimet janë në të vërtetë shfaqje të shkallëve të ndryshme të zhvillimit që ka arritur vetë norma gjuhësore. Mjetet gjuhësore asnjëherë me normë të ngulitur përbëjnë pjesën themelore jo vetëm të standardit, por edhe të ligjërimeve me ngjyrimet stilistike. Këtu do të përmendim vetëm disa nga këto tipare të veçanta të ligjërimeve, sidomos nga fusha e leksikut që i dallojnë njërin nga tjetri.

### **1. Ligjërimi i thjeshtë a “i shkujdesur”.**

Është ligjërimi i përditshëm i njerëzve të profesioneve dhe të krahinave të ndryshme që nuk i përmbahen në të folur normës gjuhësore, e shkulin ose e shtrembërojnë atë. Ky ligjërim është shkalla më e ulët në gjuhë nga pikëpamja e normës gjuhësore, mjeteve të veçanta të shprehjes që qëndrojnë jashtë kufijve të gjuhës standarde dhe kanë si karakteristikë përzierjen me fjalë e shprehje dialektore. Elementët e standardit merren jo si sistem dhe shumë herë shtrembërohen. Përdoren mjete me ngjyrimet të theksuara emocionuese, fjalë e shprehje shumë të kufizuara, të nxjerra nga të folmet e zhargoneve profesionale.

Shumë fjalë e shprehje të ligjërimin të thjeshtë kanë ngjyrim emocionues të fortë, prandaj si këtu edhe kur përdoren në ligjërime të tjera, dallohen qartë si mjete me shprehje të lartë, por me përmbajtje “ të trashë” e “ të rëndë”: *e gallaviti, katranos, kinkalerira, pesë minutëshi “inati”, qepe “mos fol”*. Kështu shtresa leksikore karakteristike e ligjërimin të thjeshtë i kundërvihet normës së standardit.

### **1. Ligjërimi bisedor.**

Ky ligjërim afrohet me ligjërimin e thjeshtë, se edhe këtu kemi lëkundje të normës gjuhësore. Megjithatë ligjërimi bisedor shkarkohet vazhdimisht nga elementët dialektore e krahinore, përpunohet dhe përsoset, duke synuar drejt normave të kristalizuara dhe qëndron brenda kufijve të gjuhës standarde. Ligjërimi bisedor është si të thuash varianti që merr standardi kur përdoret në të folur dhe në biseda, kur norma nuk ndihet si prangë dhe nuk ruhet plotësisht, por u nënshtrohet ndryshimeve që kërkojnë rrethanat dhe fushat e marrëveshjes gjuhësore, formimi kulturor i folësit, vetë lloji i ligjërimin (i shkruar a i folur) ose synimet stilistike.

Fjalët e ligjërimin bisedor të shumtën e rasteve janë sinonime me fjalët asnjëherë porse me ngjyrimet kuptimore dhe emocionuese të veçanta. Këtu nuk hyjnë fjalë e shprehje të rënda a me ngjyrimet emocionuese shumë të forta si në ligjërimin e thjeshtë. Të ligjërimin bisedor janë: *boshatis “zbraz”, dëftej/rrëfej “tregoj”, llafosem “bisedoj, flas”*. Në ligjërimin bisedor përdoren shumë fjalë me prapashtesa zvogëluese, përkëdhelëse e përbuzëse që nuk vijnë në kundërshtim me normën dhe që nuk kanë përmbajtje të rëndë. Frazheologjia gjuhësore e pasthirrat janë karakteristikë për ligjërimin bisedor. Shumë fjalë e shprehje të ligjërimin bisedor lidhen me jetën e përditshme dhe përdoren në letërsinë artistike, në publicistikë etj., por sidomos në të folur.

### **2. Ligjërimi libror.**

Ai mbart në përgjithësi tiparet e gjuhës së shkruar, por ka edhe variantin e folur. Në këtë ligjërim norma gjuhësore ruhet me kujdes dhe çdo shkelje e saj ndihet menjëherë. Shumë fjalë e shprehje të leksikut abstrakt që karakterizojnë këtë ligjërim

përdoren edhe si terma në fusha të ndryshme të shkencës. Si rrjedhim, në këtë grup ka edhe fjalë të huaja dhe ndërkombëtare, si termat e teknikës, të mjekësisë, të filozofisë, të elektronikës dhe të gjuhësisë etj.

Një vend të gjerë zënë formimet brenda shqipes, si emrat abstrakt të veprimit me prapashtesat *-im, -je* ose të cilësisë me prapashtesat *-i, -ri, -si*, fjalët e përbëra terma (*ballafaqim, drejtshkrim, i kundërligjshëm, rrethprerje, vetëmohim...*), ndajfoljet me prapashtesën *-isht* (*botërisht, posaçërisht, shkurtimisht, tmerrësisht...*), mbiemrat me prapashtesën *-or(e)*, (*burimor, ideor, lëndë drusore, qëllimor, cilësi racor, thelbësor...*).

Në leksikon e ligjërimit libror nuk zënë vend krahinorizmat e arkaizmat, as fjalët e zhargoneve ose mjete të tjera shprehjeje që nuk pajtohen me normën gjuhësore të standardit. Ligjërimet e ndryshme në gjuhë nuk kanë kufi të prerë ndërmjet tyre, sepse ka mjete gjuhësore të shprehjes që kalojnë nga një ligjërim në tjetrin ose që ende nuk janë bërë pronë e plotë e një ligjërimi të vetëm. Pastaj, vetë ligjërimet zhvillohen e ndryshojnë pa pushim dhe si rrjedhim nuk qëndrojnë në një gjendje të ngurosur e të përhershme.

Fonologjia dhe ortografia dallohen ndërmjet tyre nga sintaksa e nga leksiku. Gjuha e folur ka zakonisht fjali të shkurtra, fjali mungesore, dialog, fjali të përbëra me bashkërenditje, me lidhëza të thjeshta.

Gjuha e shkruar pëlqen fjalitë e gjata të përbëra, me nënrenditje, me shumë shprehje gjuhësore lidhëze (lokucione). Në gjuhën e folur ka edhe elemente të tjera organizuese e plotësuese, si intonacioni, gjestet, mimika, pushimet e shkurtra.

Gjuha e folur për shkak të prirjes për të shkurtuar kohën dhe për të rritur gjallërinë e ligjërimit, pëlqen më shumë mjete gjuhësore të shkurtra dhe njëtrajtëshe, kurse gjuha e shkruar, e prirur për qartësi e saktësi më të madhe, zgjedh e përdor zakonisht trajta më të plota, më të zgjeruara.

Varianti i folur (fonetik)	Varianti i shkruar (ortografik)
S'	Nuk
Ish, kish	Ishte, kishte
Ndaj, andaj	Prandaj
Ç'	Çfarë
Ca	Disa
Veç	Veçse
E	Edhe
Pas	Sipas
Si	Ashtu si
Që	Me qëllim që....
Se	Për shkak se
Gjer	Deri...

Në variantin e folur ndeshim më shumë fjalë krahinore, shqiptime e përdorime që mund të përbëjnë edhe shkelje të normës gjuhësore, fjalë me përmbajtje të rëndë, fjalë të vjetëruara etj. Edhe kompozitat dëshirore e urdhërore janë karakteristike sidomos për gjuhën e folur. Ky dallim bëhet në vija të përgjithshme dhe nuk duhet kuptuar sikur mjetet e një varianti nuk mund të përdoren në një variant tjetër. Gjithashtu, duhet të kemi parasysh që dhe gjuha e folur mund të jetë në përputhje me normën gjuhësore. Të gjitha këto tregojnë, se formimi i stileve funksionale, përpunimi e

shtresimi i mjeteve stilistike lidhen ngushtë me zhvillimin e zgjerimin e funksioneve shoqërore të gjuhës standarde.

Detyrë e rëndësishme është studimi i fjalëve të ngjashme me fjalët e studiuara, në shumë tipare (p.sh. ortografi, fonologji dhe kuptim). E vetmja karakteristikë që ndryshon, është përdorimi i statusit njëjës ose shumës. E njëjta gjë ndodh edhe kur testohen fjalët e përbëra, ku elementët e përdorur, mund të konsiderohen si njësi tërësore fjale.

A ekzistojnë tipare të veçanta në një fjalë që, nëse veçohen nga të tjerat, mund të çojnë në rritjen e njohjes së kuptimit të saj? Në fakt tipare të veçanta të fjalëve janë ortografia, fonologjia dhe kuptimi, të cilat mund të aktivizojnë aftësitë e njohjes së tyre. Prandaj njohja e bazuar në këto tipare duhet të ndahet nga kujtesa bazë. Kur tiparet e ngjashme të fjalëve si ortografia, fonologjia dhe kuptimi paraqiten të veçuara, ato ndikojnë në rritjen e aftësive njohëse, duke bërë të mundur dallimin midis fjalëve të studiuara dhe fjalëve të pastudiuara, në mungesë të kujtesës.

Fonologjia gjithashtu konsiderohet e rëndësishëm në kuptueshmërinë e tekstit. Konceptet rreth modeleve të tingujve ndihmojnë në zbërthimin e përkufizimit të fjalëve gjatë leximit. Në sajë të fonologjisë i përdorim konceptet mbi fjalët bazë dhe duke shtuar më vonë parashtesa dhe prapashtesa, kalojmë në morfologji.

Siç dihet njohuritë mbi morfologjinë na ndihmojnë që të zbërthejmë fjalët e gjata ose të vështira që hasen gjatë leximit. Templeton (2004)<sup>41</sup> argumenton se zotërimi i fonologjisë, të krijon baza të qarta informuese dhe kuptuese që nxisin rritjen e njohurisë mbi fjalën.

Duke e konsideruar njohurinë mbi fjalën të plotë dhe duke marrë parasysh rritjet e aftësisë nëpërmjet leximit, raportet midis fonologjisë dhe morfologjisë bëhen kuptimplote. Stanovich(1986)<sup>42</sup> përshkruan efektet që ka njohja e një sasive të vogël të fjalëve. Çdokush që ka vështirësi në të lexuar, kupton dhe përvetëson më pak fjalë të reja se sa të tjerët që janë më të aftë në lexim. Vështirësia në lexim si dhe njohja e një sasive të vogël fjalësh në përgjithësi e bëjnë procesin e të nxënimit shumë të vështirë dhe pothuaj të pamundur përparimin në studimin e gjuhës së huaj.

Përdoruesit e aftë të gjuhës shfaqin “një lloj bagazhi të njohjes së fjalëve “. Ata formojnë njohuri metakonjitive, sesi janë ndërtuar fjalët dhe si formulohen strategjitë për të gjetur fjalët e panjohura. Nga zbërthimi i kuptimit të këtyre fjalëve dhe nga krahasimi del qartë, se çdo kuptim leksikor në vetvete është një strukturë që mund të zbërthehet më tej në disa përbërës. Shihet që ndryshimet e përbërësve nga një kuptim në tjetrin, nuk janë të njëjtë, as nga sasia e as nga cilësia, e kjo sjell dallime të dukshme në tipin e lëvizjeve kuptimore dhe të kuptimeve të prejardhura. (Thomai, Jani 1989)<sup>43</sup>. Zhvillimet e studimeve njohëse kanë treguar, se kuptimi dhe struktura e një fjale mësohen në zhvillim, në mënyrë progresive, përmes gjuhës së folur në tekstet e shkruara, përmes aftësimin në të shkruar, modeleve të tingujve dhe koncepteve të të folurit dhe të shkruarit.

Gjatë studimit të gjuhës së huaj krijohen mundësi që fjalëve bazë t’u shtojmë ndajshitesat, të kuptojmë më mirë rregullat e formimit të shumësisë, me ndryshimin e kohëve të foljes, të formojmë pronorë dhe trajta të ndryshme, si dhe të përshtatim fonologjinë e fjalëve bazë të gjuhës angleze, kur mbarojnë me prapashtesat “*ed*” dhe “*ing*”. Në përgjithësi njohja morfologjike shërben për të përshtatur fonologjinë e

<sup>41</sup>Templeton, S. (2004). The vocabulary-spelling connection: Orthographic development and morphological knowledge at the intermediate grades and beyond. In J. Baumann & E. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 118 – 138). New York: The Guilford Press.

<sup>42</sup>Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-406.

<sup>43</sup>Thomai, Jani 1989 Prejardhja semantike në gjuhën shqipe f.107

fjalëve të nxjerra nga e njëjta bazë. Kjo ndodh kur shqiptojmë zanoret e vështira, kur i referohemi ndryshimeve të fjalës bazë, apo kur kujtojmë “c” e heshtur në fjalën “muscles” *musku*, duke e lidhur atë me formën e plotë “muscular” në të cilën “c” është e shqiptuar qartë. Kjo njohje lehtëson procesin e leximit të fjalëve të vështira, të panjohura si dhe bën të mundur që t’i kuptojmë këto fjalë në gjuhën e folur. Përmes secilës nga këto fjalë apo fjali, arrijmë që të mësojmë fjalorin automatikisht nëpërmjet leximit dhe t’i përdorim fjalët me ligjërim dhe me të shkruar.

Shumica e fjalëve më të përdorura siç janë: *said*, (*thoshte*), *have*, (*ka*), *because*, (*sepse*), nuk ndiqen nga një model tipik fjalësh, sepse shpesh mësohen, duke i përdorur në nivele të ndryshme të studimit të gjuhës angleze. Ngjashmëria fonologjike ndihmon për të mbajtur mend fjalë të ndryshme, për shembull dikush, duke mbajtur mend fonologjinë e fjalës, “*because*”, si një shembull shumë praktik në eksperiencën e tij, arrin shumë thjeshtë të fusë në kujtesë fjalën “*bears*”.

Çfarë është ortografia e fjalës dhe si ndikon ajo në njohjen e saj gjatë leximit ? Është vërtetuar tashmë roli i ortografisë së fjalës në përfitimin e aftësive fonologjike të zhvilluara në të folur dhe në dëgjim gjatë procesit të leximit (Bradley dhe Bryant, 1985, Lundberg, Frost&Peterson, 1988 ; Perfetti, Beck, Bell dhe Hughes, 1987).<sup>44</sup> Në mënyrë të veçantë, fonologjia ndikon fuqishëm në procesin e leximit dhe ortografinë (Stanovich, 1992).<sup>45</sup> Është menduar se aftësitë bazë të fjalës, si fonologjia dhe ortografia lejojnë që të shkojmë më tej, se rruga sistematike e modeleve të fjalëve që përdoret në të folur. Megjithatë, përveç disa përjashtimeve (Cunningham, Perry, Stanovich & Share, 2002, Dixon, Stuart Masterson dhe, 2002, Ehri & Saltmarsh, 1995., Share 1999),<sup>46</sup> shumica e studiuesve vazhdojnë të kërkojnë për të nxjerr në pah dallime të tjera vetjake, të cilat mund të shpjegohen dhe si dallime në aftësitë e leximit.

Aftësia ortografike e fjalës, ka qenë objekt studimi. Interesi këtu është përqendruar në përshkrimin e saj si një aftësi apo strukturë që ndryshon, në vend të asaj se çfarë ndodh me ortografinë gjatë leximit. Ky ndryshim vetjak, është përcaktuar më gjerësisht nga Stanovich dhe West (1989)<sup>47</sup> edhe si "aftësia për të formuar, mbajtur dhe përafruar modele ortografike. Wagner dhe Barker (1994) vënë në dukje faktin, se përkufizimet ndryshojnë, sipas shprehjes brenda kontekstit të teorisë së rrugës së dyfishtë ose brenda varianteve të përafrimeve (Perfetti, 1992, Vellutino, 1994).<sup>48</sup> Me interes të veçantë janë përfundimet e nxjerra nga studiuesit që janë nxjerr, me sa duket nga konstatimet se:

- a. treguesit e ortografisë ndoshta janë një aftësi e trashëguar, një faktor kryesor i pavarur në procesin e njohjes së fjalës gjatë leximit.
- b. ortografia, është një përbërës i aftësisë së të lexuarit që dallon dukshëm nga mesazhi fonologjik dhe nga ekspozimi i shkrimit.

Duhet thënë se nuk ka prova teorike, praktike apo dëshmi të qarta për ndonjë nga këto konstatime.

Të dhënat e fundit mbështesin faktin, se ortografia e përfutur kryesisht përmes leximit, përdoret si për lexim ashtu dhe për shqiptim. Fonologjia mund të kontribuojë

<sup>44</sup> Bradley, L. & Bryant, P. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press

<sup>45</sup> Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>46</sup> Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Share, D.L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. Journal of Experimental Child Psychology, 82, 185–199.

Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1993). Children’s literacy environments and early word recognition subskills. Reading and Writing, 193–204.

<sup>47</sup> Stanovich, K.E. & West, R.F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. Reading Research Quarterly, 24(4), 402–433.

<sup>48</sup> Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. New York: Academic Press.

në zbulimin e fjalës, në krijimin e aftësisë ortografike, siç sugjerohet nga ajo që hamendëson Share (1995).<sup>49</sup>

Për shembull, kodimi fonologjik mund të realizojë përpunimin e një vargu gërmash, kur ndeshemi me një fjalë të dëgjuar dhe të sigurojë një strukturë për radhitjen e shkronjave, e cila lehtëson të mësuarit e tyre. Ortografia shihet si një proces përbërës i veçantë për identifikimin e fjalës, për shkak dhe të efikasitetit të procedurës leksikore në njohjen e saj (Manis, Szeszalski, Holt dhe Graves 1990, Olson, Forsberg dhe Wise 1994).<sup>50</sup>

Ky proces për zbulimin e kuptimit të fjalës është i diskutueshëm, sepse testet mbi njohuritë ortografike nuk japin ndonjë dritare të saktë dhe të drejtpërdrejtë të tij. Natyrisht, aftësia ortografike tregon një ndryshim të shkathtësisë së individëve (Reitsma, 1983).<sup>51</sup> Megjithatë ka shumë aftësi tashmë të identifikuar, si bazat e njohurive që janë rrjedhojë e leximit, si dhe mundësitë e ndryshme të të mësuarit, të cilat janë të mjaftueshme për përvetësimin e njohurive ortografike, për zbulimin e kuptimit të fjalës dhe shqiptimin. Këtu përfshihen edhe aftësitë gjuhësore shqiptuese (p.sh. fjalori shqiptues, shprehjet fonologjike të sakta) dhe aftësitë e koduara fonologjike.

Nuk është e nevojshme që të përdorim argumenta të pashpjegueshme për të justifikuar ekzistencën e një aftësie të veçantë të fituar në shkathtësinë ortografike, si dhe për të shpjeguar ndryshimet vetjake në aftësinë e leximit të fjalës. Disa analiza që bazohen në aftësitë e përbërësit më të përafërt, mund t'i ngatërrojnë proceset që çojnë në zbulimin e kuptimit të fjalës, me njohuritë që ato mbështesin. Për më tepër, koncepti mbi ortografinë si një përbërës përcaktues, është i kufizuar në qoftë se ai nuk do të jetë i aftë të tregojë dallueshmërinë që e ka lidhur me treguesit e tjerë.

Nëse ortografia është një aftësi, atëherë ky është një tregues i pavarur që ndikon në zbulimin e kuptimit të fjalës, ose një element i veçantë i njohjes fonologjike të fjalës, atëherë ajo duhet të jetë praktikisht dhe në koncept ndryshe nga treguesit e tjerë që luajnë rol në zbulimin e kuptimit të fjalës. Shkathtësimi në aftësinë ortografike ku përfshihet procesi i përpunimit të fjalëve ose linja ortografike, nuk mund të bëjë dallimin e ndikimit të aftësive para leximit të një teksti dhe atyre që formohen nga leximi. Për shkak se shprehjet ortografike përparojnë shumë shpejt (Diamond, 1998)<sup>52</sup>, është e nevojshme që, çdo proces ortografik duhet të plotësohet me disa aftësi më të përgjithshme njohëse që lidhen me gjuhën, përpunimin pamor ose edhe kujtesën pamore, para leximit.

Ka pasur një interes në vazhdimësi në përpunimin e teorisë mbi fonologjinë e fjalës, (Tallal, Miller, Xhenkins dhe Merzenich, 1997)<sup>53</sup> dhe të emërimit të shpejtë, si përcaktues të aftësive të zbulimit të kuptimit të saj. Këto janë të lidhura me aftësitë fonologjike, por nuk ka asnjë hipotezë të besueshme që i lidh ato me ortografinë. Edhe pse Bowers dhe Wolf (1993) (f. 77) kanë sugjeruar, se treguesit e shpejtë të emërtimeve, pra, ndërhyrja automatike e aftësive të cilësisë së lartë ortografike, ka të ngjarë të pasqyrojë ndryshime në përvojën dhe në parashikimin e kësaj shkathtësie, në fillim të leximit dhe pastaj në njohjen me shifrat dhe shkronjat. Këto studime vetëm sa tregojnë kontributin e emërimit të shpejtë, në

<sup>49</sup> Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218.

<sup>50</sup> Manis, F.R., Szeszalski, P.A., Holt, L.K. & Graves, K. (1990). Variation in component word recognition and spelling skills among dyslexic children and normal readers. In T. Carr & B.A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches*. (pp. 207–259). New York: Academic Press.

<sup>51</sup> Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 321–339.

<sup>52</sup> Diamond, J. (1998). *Guns, germs and steel: A short history of everybody for the last 13,000 years*. London: Vintage.

<sup>53</sup> Tallal, P., Miller, S.L., Jenkins, W.M. & Merzenich, M.M. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications. In B. Blachman et al. (Eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. (pp. 49–66).

përvojën e të lexuarit dhe se si kjo kontrollohet (Badian, 1993), duke përdorur një tregues të përvojës së leximit si p.sh. kohështrirja e studimit të gjuhë së huaj.

Aftësia e lartë e përpunimit pamor dhe e kujtesës pamore që kanë të bëjnë me kodimin dhe depozitimin në kujtesë të togfjalëshave simbolik të paraqitura në formë vizive, janë avantazhet më të mundshme për të përvetësuar aftësitë bazë të ortografisë. Megjithatë përvojat në përgjithësi mbështesin idenë, se përpunimi pamor dhe kujtesa pamore nuk mund të luajnë një rol të rëndësishëm në procesin e leximit. Ka një numër të madh kërkimesh të cilët raportojnë mungesën e lidhjes midis kujtesës pamore dhe ortografisë (Olson et al, 1994; Olson, Wise, Connors dhe Rack, 1990)<sup>54</sup>. Përveç kësaj, lexuesit e dobët nuk tregojnë mangësi të mëdha në detyrat që kërkojnë përputhje të fjalëve me objekte reale, apo për gjykime rreth simboleve pamore të paraqitura në togfjalësha dhe mangësitë që janë gjetur, kanë qenë si rezultat i efekteve të përvojës dhe të aftësisë së leximit fonologjik. Në përgjithësi, dallimet midis lexuesve të mirë dhe të dobët në përputhjen e simboleve pamore, mund të gjenden kur simbolet janë shkronja ose numra, por jo kur ato janë simbole të pa emërtuara.

Aktualisht nuk ka arsyetim të qartë teorik për të pretenduar, se ortografia luan rolin e nxitësit, në procesin e leximit të pavarur, në detyrat e veçanta për strategjitë e përpunimit fonologjik në aftësitë më të përgjithshme gjuhësore, në fjalorin, në faktorët motivues, eksperiencën në lexim dhe arrijtet në lexim. Një numër autorësh kanë sugjeruar, se mangësitë rezultojnë nga mungesa e përpunimit të detajuar ortografik të fjalës gjatë leximit. E rëndësishme megjithatë, është që ky stil leximi mund të lidhet me kodimin fonologjik (i cili kërkon përpunimin e plotë ortografik) dhe jo me faktorë kushtëzues konjitiv (p.sh. një stil të përgjithshëm njohës) që janë më të përgjithshëm, se leximi.

Marrëdhënia midis ortografisë, kodimit fonologjik dhe paraqitjes me të shkruar të fjalës, duket se luan një rol në mësimin e ortografisë, madje korrespondon edhe për fjalët me tingull bazë germëzimin. (Gough & Walsh, 1991, Manis, 1985)<sup>55</sup>. Madhësia e lidhjes midis kodimit fonologjik dhe ortografik nuk është evidentuar, por provat në dispozicion tregojnë, se ato janë në varësi të nivelit që arrihet në studimin e gjuhës së huaj. Ngjashmërisht, është gjetur se ortografia ka një lidhje pozitive me përvojën e leximit dhe kjo vlerësohet nga formati i paraqitjes së shkrimit. Nagi dhe Anderson<sup>56</sup> kanë vlerësuar, se lexuesit e kualifikuar mund të lexojnë nga 1.000.000 deri në 50.000.000 fjalë në vit, ndërsa lexuesit me mangësi në këtë aftësi mund të lexojnë vetëm 100.000 fjalë. Fakti që ortografia është e lidhur me kodimin fonologjik dhe ekspozimin në të shkruar, është tërësisht i vërtetuar për shkak të të dhënave të konsiderueshme dhe të dokumentuara të lidhjeve midis tyre, si madhësi të ndryshueshme, të identifikimit të fjalëve me anë të pamjes, nga njëra anë dhe nga ana tjetër, me njohuritë ortografike.

Kontributet e veçanta të aftësisë drejtshkrimore, për identifikimin e fjalës në kërkimet bashkëkohore, në përgjithësi janë vlerësuar shumë. Tiparet e ndryshueshme që kontrollohen, zakonisht janë ndjeshmëria fonologjike dhe kodimi fonologjik dhe më rrallë, përvoja e leximit. Mund të thuhet se kontributi i ortografisë është nënvlerësuar, sepse analiza e matjes së kodimit fonologjik, të përpunimit ortografik

<sup>54</sup>Olson, R.K., Forsberg, H. & Wise, B. (1994). Genes, environment, and the development of orthographic skills. In V.W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issues*, Vol. 1. (pp. 27–71). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic

<sup>55</sup>Gough, P.B. & Walsh, M.A. (1991). Chinese, Phoenicians, and the orthographic cipher of English. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 199–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>56</sup>Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.

dhe njohurive që janë ndarë me ortografinë, nuk janë vlerësuar objektivisht. Megjithatë, në mungesë të provave, roli i ortografisë në përvetësimin e një gjuhe të huaj është një argument akoma në studim. Mbivendosja mes kodimit fonologjik dhe ortografik, do të meritonte akoma hulumtim, nëse do të kishte një bazë të pavarur për ta dalluar atë si një aftësi e veçantë përcaktuese. Ortografia reflekton të mësuarit e drejtshkrimit që në masë të madhe është formësuar nga përvoja fonologjike dhe nga leximi. Ajo që duhet pranuar është, se analizat e përbashkëta japin një vlerësim më informues për qëndrueshmërinë e kësaj hipoteze dhe ndikimet e mundshme të saj. Analiza të tilla do të përcaktojnë mbivendosje midis aftësive fonologjike dhe ortografike, midis materialit të shkruar dhe ortografisë, në pritshmërinë e identifikimit të fjalës.

Siç u theksua më parë, kërkime të motivuara kryesisht nga teoritë me rrugë të dyfishta (Coltheart 1978; Patterson dhe Morton, 1985)<sup>57</sup> kanë trajtuar kodimin fonologjik dhe ortografinë, si elementë në dukje të dallueshëm, të zbulimit të fjalës. Edhe pse kodimi fonologjik mund të interpretohet dhe si një proces i drejtpërdrejtë i njohjes së fjalës, brenda modelit të rrugës së dyfishtë, ortografia nuk mund të identifikohet si e tillë. Testet konvencionale mbi të dhe kodimet fonologjike, nuk japin informacion rreth aktivizimit të tyre në njësitë leksikore, apo në proceset bashkëvepruese në kohën që ndodhin identifikimet e drejtpërdrejta të fjalëve. Siç u vu në dukje, ka kufizime në aspektin e ndarjes së proceseve përbërës të drejtpërdrejtë që ndikojnë në identifikimin e fjalës (p.sh. Besner & Stolz 1998).<sup>58</sup>

Problemi është se aftësitë drejtshkrimore, janë faktorë jo të njëjtë që çojnë në identifikimin e fjalës, por asnjë arsytim nuk është dhënë për këtë pikëpamje. Në këto faktorë të pavarur bëjnë pjesë, përvoja e leximit, aftësia intelektuale vetjake, kodimi fonologjik dhe vetëdija. Stanovich (1992)<sup>59</sup> sugjeroi, se mungesa e aftësisë për të formuar fjalë të sakta nga ana ortografike mund të jetë një faktor bazë në vështirësitë e leximit, por që ta trajtojmë problemin si të veçantë në ortografi, kërkon një demonstrim. Një studim i fundit tregon, se aftësitë fonologjike ndihmojnë efikasitetin e të mësuarit edhe në pjesën ortografike (Cunningham et al., 2002)<sup>60</sup>. Përveç kësaj ata kanë theksuar edhe efektin e anasjelltë, se edhe rritja në aftësimin ortografik ndihmon shumë në një shqiptimi të saktë të fjalëve.

#### 1.1.4. Fjala në gramatikë

Gramatika është përbërësi kryesor i gjuhës, në shërbim të së cilës janë fonetika dhe leksiku. Ajo përfaqëson në vetvete një sistem rrafshesh, ku dallohen, rrafshi i morfemës, i sintagmës dhe i fjalisë. Meqenëse këto sisteme të gramatikës shfaqen nëpërmjet strukturave të veta, për to parapëlqehet termi *strukturë gramatikore*.

Struktura gramatikore e gjuhës përfshin rregullat e krijimit të fjalëve dhe të formave të tyre, të bashkimit të fjalëve në sintagma dhe të sintagmave në fjali, si dhe vetë gjedhet ndërtimore të këtyre njësive. Sistemi gramatikor përbën anën më të qëndrueshme të gjuhës. Megjithatë, edhe pse ndryshon më ngadalë se rrafshet e tjera,

<sup>57</sup> Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. New York: Academic Press.

<sup>58</sup> Besner, D. & Stolz, J.A. (1998). Unintentional reading: Can phonological computation be controlled? Canadian Journal of Experimental Psychology, 52(1), 35–42.

<sup>59</sup> Stanovich, K.E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition. (pp. 307–342).

<sup>60</sup> Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Share, D.L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. Journal of Experimental Child Psychology, 82, 185–199.

me kohë, edhe gramatika pëson ndryshime, strukturat e saj pësojnë ndryshime, dalin nga përdorimi disa kategori dhe lindin kategori te reja.

Një veçori tjetër e gramatikës që e dallon atë nga leksiku, është karakteri i saj abstrakt. Kështu, fjalët si njësi të leksikut, duke u vënë në shërbim të gramatikës, bëhen elementë të atyre klasave që zakonisht quhen pjesë të ligjëratës, pra, përfshihen në emrat, mbiemrat, foljet etj. Pra, kemi një shmangie nga e veçanta, nga kuptimi leksikor i kësaj ose asaj fjale. Edhe në ndërtimin e fjalive gramatika bën shmangie nga përmbajtja konkrete kumtuese e tyre dhe merr atë që është e përgjithshme, gjedhën, skemën e formimit.

Nga gjithë sa thamë kuptohet, se ç'dallim ka në natyrën e shmangieve midis gramatikës dhe leksikut. Por gramatika dallohet nga leksiku edhe në disa veçori të tjera. Elementët e saj si parashitesat, prapashitesat, mbaresat etj., janë të kufizuara në numër, ndërsa elementët e leksikut formojnë përgjithësisht klasa të gjera. Veç kësaj në leksik, siç është vënë në dukje vërehet një lëvizshmëri e madhe, lindin ose dalin nga përdorimi fjalë e shprehje. Pra, mund të themi, se leksiku është i gjerë në lëvizjen dhe ndryshimin e fjalëve ndërsa gramatika kufizohet brenda rregullave të saj. Megjithatë midis gramatikës dhe leksikut nuk ka gjithmonë një ndarje të prerë si me thikë. Disa kuptime gramatikore mund të shprehen jo vetëm me mjete gramatikore, por edhe me anë të fjalëve. (Rami Memushaj)<sup>61</sup>

Teoria “Fjala në gramatikë” u shfaq për herë të parë në shtyp në vëllimin e vitit 1982, botuar nga Joan Bresnan<sup>62</sup> që ishte kurorëzim i shumë viteve kërkimore. Ajo si koncept ndryshon nga dy llojet e gramatikave të tjera të cilat paraqesin shndërrimet dhe lidhjet e fjalëve, pasi merret me një nivel të veçantë të strukturës sintaksore. Ajo nuk pranon lëvizjet sintaksore të pjesëve përbërëse, si mekanizëm nga i cili përcaktohet realizimi i argumenteve sintaksorë, nuk lejon ndryshime të sintaksës së lidhjeve gramatikore dhe merr si të mirëqenë një strukturë e vetme që i korrespondon strukturës bazë të fjalëve. Kjo bëhet e mundur në sajë të pasurisë leksikore, e cila ofron mundësi aplikimi të rregullave për argumentimin e strukturave sintaksore. Për shembull, ndryshimet në pozicionin sintaksor, ku tema e argumentit, shfaqet në një fjali në formën veprorë a pësore, shihen nga shumë gjuhëtarë si mjete që bazohen dhe realizohen nga lëvizja sintaksore brenda përmbajtjes së ndryshimeve gramatikore.

Gjithsesi, si koncept fjala në gramatikë eliminon domosdoshmërinë e niveleve të paraqitjeve të shumëfishta sintaksore dhe nuk lejon tjetërsime, të realizuara nëpërmjet proceseve leksikore tipike, të rregullta e përgjithësisht të kufizuara, të cilat përcaktojnë struktura të shumëfishta të argumenteve të fjalëve (si p.sh. agent, theme) agjent, temë ose nga funksionet gramatikore si p.sh. kryefjalë, kundrinor etj.

Këto konsiderohen si jo të plota, brenda kësaj strukture dhe për këtë arsye duhen riformuluar, sipas sintaksës përkatëse. Kjo mos përjasje e strukturës sintaksore me strukturën e argumentit kallëzues (në thelb, një refuzim i “Chomsky’s Projection Principle”) është vendimtare për ndërtimin e fjalës në gramatikë.

Niveli sintaksor i paraqitjes së fjalës, struktura emëruese, është njëkohësisht i njëjtë me paraqitjen strukturore vepruese të saj, e cila bashkon të dhënat e saj me ato të fjalorit, ndërkohë që vetë ajo ndryshon disi në gjuhë. Paraqitja e strukturës vepruese, e cila përmban gjithë informacionin e duhur për interpretimin semantikor të shprehjes, pretendohet të jetë e përgjithshme.

Fenomeni, i cili shpjegohet nga mënyra, se si ndryshon fjala në gramatikë, është i ndërlikuar për shkak të parregullsisë së proceseve leksikore. Bresnan tregon, se disa nga argumentet klasike rreth shndërrimeve sintaksore, në fakt nuk ndryshojnë shumë

<sup>61</sup> Rami Memushaj. Hyrje në gjuhësi 2006 -187-188

<sup>62</sup> Bresnan J (ed) 1982a *The Mental Representation of Grammatical Relations*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts



nga raportet dhe shndërrimet leksikore. Tek (Bresnan 1982 b) <sup>63</sup> argumentohet, se pjesa leksikore e trajtës pësore, është më prioritare, se pjesa e trajtës shndërruese. Kjo shpjegohet me atë që trajtat pësore mund t'i nënshtrohen rregullave të tjera leksikore, si shndërrimet mbiemërore në fjalitë e përbëra, duke ngritur forma të tilla shprehjesh si “*snow-covered*” (e mbuluar nga bora).

Bresnan e bashkëpunëtorë të tjerë të tij që në vitin 1982, ofruan prova dhe argumente në mbështetje të formulimit të ndryshimeve të tilla, të funksioneve ndërthurëse, në funksione gramatikore, në vend të argumenteve të lëvizjeve sintaksore. Ata dolën në përfundimin, se ky model ka vlefshmëri psikologjike dhe është në përputhje me rezultatet e dala nga praktika e përvetësimeve gramatikore, ku përfshihen edhe përgjithësimet ndër gjuhësore, të cilat kanë tjetërsime të krahasueshme, në realizimin e argumenteve të funksioneve gramatikore, pavarësisht përdorimit të mjeteve të ndryshme sintaksore për t'i shprehur ato, si kryefjala e kundrinori.

Bresnan sugjeron, se “iluzioni” i lëvizjeve në tjetërsimet veprare-pësore, nuk është veçse një objekt i kodimit strukturor të kryefjalës dhe kundrinorit, në pozicionin që zënë ato në rendin e fjalive të gjuhës angleze. Kjo bie ndesh me gjuhë, si gjuha jonë shqipe, në të cilën rendi i fjalisë është më i lirë, prandaj, për këtë arsye, trajta pësore përfshin një ndryshim të dukshëm në rrafshin morfologjik.

Në teorinë mbi fjalën në gramatikë, realizimet e ndryshimeve të fjalive veprare e pësore si në gjuhën shqipe dhe atë angleze, rrjedhin në mënyrë të drejtpërdrejtë nga parimet e pavarura, të cilat përcaktojnë, se si shprehen kryefjala, kundrinori dhe ligjëratat e zhdrejta nga pikëpamja sintaksore. Një studim i kohëve të fundit në teorinë e planifikimit leksikor si dhe një zgjerim i konceptit të fjalës në gramatikë, ka përpunuar parimet për bashkimin e argumenteve në funksionet gramatikore, në mënyrë që disa nga punët e mëparshme tani mund të rimodelohen, duke thjeshtëzuar përbërësit leksikor. Në sajë të një strukture më të përgjithshme, bashkimet e funksioneve me argumentet gramatikore, nuk kanë më nevojë të kushtëzohen dhe shumë rregulla mbi tepricat leksikore mund të eliminohen ose të thjeshtëzohen, më së shumti, pasi shumë nga tiparet e bashkimeve tani janë të parashikueshme.

Fjala në gramatikë merr si të mirëqena tre nivele të veçanta, por të ndërlidhura të paraqitjes së fjalës: strukturën leksikore, strukturën vepruese dhe strukturën emëruese, të cilat paraqiten njëherësh. (Kaplan dhe Bresna 1982)<sup>64</sup> janë shprehur për to me detaje, të cilat po i përmbledhim shkurtimisht më poshtë.

### *Struktura leksikore*

Fjala është nga njëra anë strukturë dhe nga ana tjetër, përbërëse e strukturave më të larta. Pra, fjala është strukturë si nga forma, ashtu edhe nga përmbajtja. Kur studiojmë fjalën, përbërësit e formës dhe përmbajtjes së saj i zbërthejmë dhe i veçojmë, porse në jetën e fjalës, gjatë përdorimit të saj në ligjërim, ata janë të pandarë, të lidhur me njëri-tjetrin në një të tërë, në një njësi të vetme. (Jani Thomaj)<sup>65</sup> Struktura leksikore e fjalës përfshin të dhënat rreth kuptimit, argumenteve strukturore dhe funksioneve gramatikore të saj (p.sh., kryefjalë, emër, mbiemër, kundrinor, etj.) të cilat kanë lidhje me të.

Duke qenë se funksionet gramatikore janë thjeshtëzime të përgjithshme, brenda strukturave, të lidhura me njësitë leksikore, me pozicionin sintaksor dhe me rregullat

<sup>63</sup> Bresnan J 1982b The Passive in Lexical Theory. In Bresnan (ed) 1982a

<sup>64</sup> Kaplan R M, Bresnan J 1982 Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. In Bresnan (ed) 1982a, pp. 173-281

<sup>65</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-44 Shtëpia botuese “Toena”

strukture të shprehjes së tyre, ato ndërmjetësojnë midis strukturave leksikore, vepruese dhe emëruese. Ato luajnë një rol thelbësor në gramatikën e funksionit leksikor dhe duke qenë, se nuk kanë rëndësi në përmbajtje, e vendosin fjalën në gramatikë, midis fjalorit dhe sintaksës. Çdo njësi leksikore përbëhet nga një bashkim i argumentit që jep ajo dhe funksionit gramatikor. Parimi i dy veçantive funksion gramatikor-argument, kërkon që çdo argument të lidhet me një funksion gramatikor të vetëm (edhe nëse ai funksion nuk ekziston), e cila nënkupton, se argumenti do të shprehet si një ndryshore e kufizuar, si tek “*John ate*”, ku nënkuptohet që John hëngri diçka dhe anasjelltas që asnjë funksion gramatikor nuk mund të ushtrohet më shumë se njëherë në strukturë.

Një funksion gramatikor mund të lidhet direkt me një argument jo të logjikshëm të kallëzuesit, me të cilin ndeshet. Këtë tregon edhe shembulli i kallëzuesit “*consider*” “*vlerëson*” në fjalinë e mëposhtme:

“*John considered her to be a fine candidate*” (John e vlerësonte atë si kandidate të mirë), ku “*her*” (atë) është kryefjala logjike e kundrinorit.

Kjo është treguar në njësinë leksikore për “*consider*” me vendosjen e funksionit kundrinor, i cili përmban argumentat e foljeve.

### **Struktura emërore.**

Struktura emërore përcakton rregullin e togfjalëshit të drejtpërdrejtë, grupimin, sipas një renditje, kategoritë sintaksore të përbërësve emërues dhe jep informacion për elementet fonologjike të gramatikës. Përshkrimet e veçanta të gjuhës, të rregullave të strukturës së frazave, shprehin funksionet gramatikore që mund të hasen në pozicione të veçanta sintaksore. Strukturat emërore kanë një rëndësi të veçantë për shpjegimin e kuptimit të fjalës, i cili duhet t'i përmbahet disa kritereve:

a. Shpjegimi duhet të jetë i barabartë me kuptimin për të cilin bëhet, të mos lërë jashtë asnjë vlerë të tij, pra, të jetë i njëjtë me të.

b. Shpjegimi, nga ana tjetër, nuk duhet të përmbajë elemente të tepërta të panevojshme për të dalluar realien; fjala vjen, për kuptimin e fjalës *pjat/ë – a*. është e domosdoshme të vihet në shpjegim elementi “i cekët” (enë e cekët), përndryshe nuk e dallojmë dot këtë realie nga *tas-i*, por nuk vihen element të shpjegimit për ngjyrën a për përdorimet e veçanta të kësaj realeje.

c. Shpjegimi duhet t'i përgjigjet plotësisht kuptimit nga ana leksiko-gramatikore, d.m.th. kuptimi i një emri të shpjegohet në mënyrë të tillë që formulimi të ketë gjithashtu vlerë emërore, e për mbiemrin vlerë mbiemërore etj. Kështu, *ri(i)*, *re(e)* si mbiemër do ta shpjegojmë “që është në moshën e djalërisë a të vajzërisë që nuk ka arritur moshën e pjekurisë”, kurse *ri-u(i)*, *re-ja(e)* si emër do ta shpjegojmë (djalë i ri a vajzë e re në moshën e rinisë”. Në këto raste siç vihet re, shpjegimi për mbiemrin.

d. Shpjegimi, përveç se duhet të jetë sa me i plotë dhe më i shkurtër e i ngjeshur, duhet të jetë gjithashtu sa më i qartë, lehtësisht i kapshëm. (Jani Thomai 2011)<sup>66</sup>

Duhet theksuar, se deri këtu i kemi referuar rregullave të strukturës frazore, sipas konceptit të fjalës në gramatikë, të paraqitur në vitin 1982. Lidhje të ngjashme të funksioneve gramatikore mund të bëhen sot, bazuar në rregullat e strukturës frazore që përputhen me versionet bashkëkohore të teorisë përkatëse. Hipoteza e tërësisë leksikore, kërkon që njësitë leksikore të formuara plotësisht, të përfshihen në sintaksë. Lëvizja e ndajshesave, si rregull, nuk lejohet. Rregullat leksikore nuk lejojnë lëvizje, si jashtë ashtu edhe brenda elementëve e kategorive leksikore.

<sup>66</sup> Jani Thomai, Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-314 Shtëpia botuese “Toena”

### **Struktura vepruese**

Informacioni leksikor dhe strukturor shkrihet në një të vetme, me ndërtimin e strukturës vepruese, e cila përbëhet nga një organizim, në bazë të renditjes së vlerave të njësive bazë. Një rregull i tillë i hapur, është paraqitur nga Kaplan dhe Bresnan 1982, për transferimin e informacionit nga struktura emërore në atë vepruese. Kur njësitë leksikore që zënë një fundore të renditjes, futen në strukturën vepruese, njëkohësisht futet dhe informacioni që përfshihet në to. Në këtë mënyrë ndodh që informacioni leksikor, kombinohet me atë strukturor që ndodhet në degëzimet e strukturës emërore.

Kështu që, struktura vepruese që i korrespondon fjalisë ‘John hit Bill’, “*Xhoni godet Billin*” ndërtuar nga paraqitja e strukturës emërore, nga rregullat e strukturës frazore dhe nga informacioni leksikor i njësisë për ‘hit’, diskutuar pak më parë, do të përfshijë dhe të dhënat e strukturës emërore.

Vlefshmëria e paraqitjes së strukturës vepruese, garantohet nga një numër kushtesh të cilat përcaktojnë që ajo është e formuar saktë.

Kushtet themelore të formimit të saktë, që kanë pjesë plotësuese në strukturat e tjera, aplikohen në strukturat vepruese dhe janë paraqitur më poshtë.

#### ○ **Lidhja logjike**

Lidhja logjike është një kusht që kërkon që çdo trajtë me kuptim semantik të jetë një funksion gramatikor dhe të futet në ndërtimin e një fjalie të thjeshtë, në formën e një argumenti kallëzues.

#### ○ **Qëndrueshmëria.**

Qëndrueshmëria e njohur gjithashtu edhe si veçanti vepruese, kërkon që çdo formë e strukturës, të ketë një vlerë të veçantë.

Ky parim si mendim praktik mund të përdoret gjithashtu, për të garantuar shpërndarjen e elementeve plotësues që mund të përmbushin një funksion të vetëm gramatikor. Kjo lloj shpërndarje e plotësuesve ka motivuar shumë analiza të lëvizjeve sintaksore. Për shembull, në gjuhën shqipe, të dy kundrinorët e shprehjeve emërore që shfaqen pas-foljes dhe kundrinori i drejtë, para foljor, mund të jenë të lidhur me funksionin e kundrinorit.

#### ○ **Lidhja logjike semantike**

Të gjitha trajtat semantike të cilat nuk janë të plotësuara semantikisht (që janë elemente të stisura) duhet të lidhen me argumentin logjik të një forme tjetër të strukturës leksikore, në mënyrë që interpretimi të bëhet në mënyrë logjike.

### **Kallëzuesorët dhe rrethorët**

Në grupin e përgjithshëm të funksioneve gramatikore të konceptit të fjalës në gramatikë, bëjnë pjesë kallëzuesorët dhe rrethorët. Një strukturë vepruese është e formuar keq, nëse nuk përmban vlera nga pikëpamja e funksionit gramatikor që në këte rast karakterizohet nga kallëzuesi.

Plotësimet janë një pjesë e rëndësishme e strukturës argumentuese (pjesë e nën kategorizuar e strukturës), ndërsa rrethorët sigurojnë të dhëna shtesë, të marra në lidhjet me argumente të tjerë të nën kategorizuar. Rrethorët nuk vendosen për arsye gramatikore, kurse heqja e plotësuesave bën që fjalia të keq formohet. Ata kanë lëvizshmëri më të madhe, se kallëzuesorët dhe shpesh nxirren në pah nga pauzat dhe kjo del në pah nga dallimet e mëposhtme:

Kallëzuesori: *John didn't sound ashamed of himself. (Xhon nuk dukej, se fajësonte veten )*

*\*John didn't sound.*

*\*John, ashamed of himself, didn't sound.*

Rrethanori: *John looked down,ashamed of himself. (Xhon shikonte poshtë i turpëruar) John looked down.*  
*John,ashamed of himself lloked down.*

Kallëzuesorët dhe rrethanorët mund të jenë ose të plotë, të plotësuar semantikisht, duke mbajtur në vetvete të gjithë elementet e nevojshëm, për një interpretim të logjikshëm të kallëzuesit, ose të hapur, kur mungon argumenti kryefjalë, i cili më pas kontrollohet nga një argument tjetër në fjali. Kallëzuesorët e hapur, mund të jenë fraza të çdo kategorie leksikore, kështu që në këtë rast shkurtimi plotësues, përdoret për emërtimin e tyre. E njëjta gjë është e vërtetë edhe për rrethanorët e hapur. Kallëzuesorët bosh pohojnë diçka ose për kryefjalën ose për kundrinorin e kallëzuesit kryesor, me të cilin ato i ndeshim.

Në këtë mënyrë, strukturat drejtuese gramatikore të fjalës në gramatikë përfshijnë disa formime, të cilat janë analizuar në strukturat e kohëve të fundit Chomskyan, duke përdorur shembuj të veçantë në rasë, lëvizje në shprehjet emërore dhe përemra të kontrolluar. Në çdo rast, pjesët përbërëse, të cilat merren si të mirëqena, për të qenë të pranishme strukturalisht te fjala në gramatikë, janë ato, të cilat janë të dukshme dhe që kalojnë analizën zgjedhore sintaksore, rreth funksioneve gramatikore që ato kanë. Kështu, për shembull, në fjalinë :”*John,considered her to be a fine candidate*”, “*Xhoni e vlerësonte atë si kandidaten më të mire*” “*her*” atë është një kundrinor që mban rasën e tij, është në trajtën pësore dhe në mënyrë sintaksore sillet si një kundrinor. Roli i tij semantikor si një argument i kryefjalës, për kallëzuesorin e mëposhtëm, nuk është hartuar në strukturën emërore, sipas teorisë mbi fjalën në gramatikë. Rregullimet e kërkuara në strukturat Chomskyane, për të kompensuar mospërputhjet midis zonës së sipërfaqes sintaksore dhe strukturës së argumentit të nënvijëzuar, nuk janë të nevojshme, pasi hallka bashkuese midis strukturës argumentuese dhe saj emëruese, ndërmjetësohet nga funksionet gramatikore dhe vetitë e kontrolluara janë hartuar më shumë, në mënyrë funksionale, sesa në mënyrë strukturore. Analizat e plotësuesve të hapur, shtrihet në mënyrë të natyrshme drejt rrethanoreve të hapur me një hapsirë më të madhe argumentimi udhërrëfytes edhe pse kjo nuk është e përcaktuar nga ana leksikore.

Kallëzuesorët e plotë përmbajnë të gjithë informacionin për interpretimin e duhur, si në fjalinë e mëposhtme:

“*Mary thought that it might rain*”( Mary mendonte, se mund të binte shi).

Të tillë plotësues të fjalive, mund të përmbajnë një kryefjalë të padobishme në mënyrë fonetike, në strukturën vepruese (e barabartë me përemrin), e cila më pas përdoret si baza e parimeve për interpretim. Interpretimi i përemrit përdoret si bazë për shumë nga përkufizimet e njëjta që përdoren në leksik dhe është më i përshtatshëm, se në rastin e kontrollit gramatikor.

Për të sqaruar llojin e vartësisë së lidhjeve në distancë, në kuptim më të gjerë se analiza tradicionale, versioni i vitit 1982 i teorisë mbi fjalën në gramatikë, përdor kontrollin emëror. Idea kryesore është, se njehësimi sintaksor është vendosur të bëhet midis elementeve që shfaqen jashtë fjalisë së thjeshtë dhe pozicionit të lënë të hapur në to. Lidhjet në distancë të gjatë, përbëhen nga lidhjet e pjesshme që gjenden brenda tyre. Ndryshe nga rastet e kontrollit gramatikor, ku kontrolli i informacionit nga fjalori përdoret për të krijuar paraqitjen e strukturës vepruese të argumenteve të kontrolluar, kontrolli emërues nuk është i vendosur në mënyrë leksikore dhe përfshin nyje boshe që paraqiten në mënyrë sintaksore. Prania e këtij lloji boshllëku sintaksor, lidhet me efektet e proceseve të njohura dhe efektet fonologjike (të lidhura me trajtat e shkurtra), ndryshe nga emërtimet e ndryshueshme të argumenteve të funksioneve gramatikore, siç ndodh në strukturat pësore.

Te fjala në gramatikë nuk merret si e mirëqenë asnjë strukturë emërore e padobishme. Rregullat të cilat ndryshojnë rendin e përbërësve sintaksorë, pa qenë nevoja të ndryshojnë funksionet e tyre gramatikore, respektohen në ndërtimin e strukturës emërore. Në këtë mënyrë rregullat e “përziera” trajtohen si rregulla që prekin strukturën emërore, por jo atë vepruese.

### **Përfaqësimi i rasës te fjala në gramatikë**

Kategoria e rasës është një kategori dalluese e emrit dhe e përemrit që shpreh funksionet sintaksore të tyre në fjali. Rasa është një kategori gramatikore mjaft e përhapur në gjuhë të ndryshme të botës, ndonëse nuk ka karakter universal. Nga gramatikanët e lashtësisë ajo mbahej si një tipar që shërbente për të dalluar pjesët e ligjëratës. Kështu, emri trajtohej si një pjesë e ligjëratës e aftë për të pasur rasë, ndërsa folja nuk mund të kishte rasë.

Si kategori gramatikore, rasa përfaqëson bashkimin e dy a më shumë formave të emrit me kuptime të veçanta gramatikore që tregojnë funksionet sintaksore të tij në fjali. Emri merr forma të ndryshme rasore në varësi të lidhjes me fjalë të tjera në fjali, duke kryer dhe një funksion të caktuar sintaksor. Në format e ndryshme rasore gjejnë shprehje lidhjet midis sendeve, dukurive, cilësive dhe veprimeve në botën reale. Dhe në kuadër të këtyre lidhjeve zbulohen kuptimet konkrete të kësaj apo asaj rase. Mirëpo në asnjë nga gjuhët që e kanë kategorinë e rasës, format rasore të emrit nuk përdoren me një kuptim të vetëm. Nga këto kuptime gramatikore të një rase, njëri prej tyre është themelor. Përcaktimi i kuptimit themelor të një rase të caktuar ka qenë për gramatikanët një punë e vështirë, pasi jo vetëm që një rasë përdoret me disa kuptime, por edhe për një rasë tjetër. P.sh. në gjuhën shqipe rrjedhja përdoret pranë foljes me kuptime të ndryshme, si ato të shkakut, të vendit, të kohës etj. dhe pranë emrit me funksione përcaktuese të ngjashme me ato të gjinore.(Rami Memushaj)<sup>67</sup>

Në strukturën e fjalës në gramatikë “rasa” nuk përdoret për të shpjeguar shpërndarjen e shprehjeve emërore të plotësuara në mënyrë leksikore, siç paraqitet në strukturat e kohëve të fundit të Chomskiam. Shpërndarja e argumenteve mund t’i nënshtrohet kontrollit gramatikor, ose të trajtohet nga teoria e kontrollit, nëpërmjet funksioneve gramatikore, në vend të qendrimeve sintaksore. Në mënyrë të ngjashme, ndërsa rasa përdoret për lëvizjen, (si në formimin e pësore, ku kundrinori i strukturës nuk mund të qëndrojë pa lënë gjurmë), trajtat leksikore mund të formohen vetëm në pozicionet e rasave të shënuara, pasi pjesorja e shkuar nuk tregon rasë. Të tilla ndryshime për teorinë në fjalë, përcaktohen nga struktura argumentuese si dhe nga trajtimi i funksioneve gramatikore.

Termi “rasë” te fjala në gramatikë është përdorur në kuptimin më tradicional, për të përshkruar përdorimin e lakimit e për të unifikuar lidhjet sintaksore. Rasa mund të vëzhgohet e studiohet më lehtë, në ato gjuhë që kanë rasa të shumta morfologjike. Siç është vërejtur në shumë gjuhë, elementët e hapur mund të mbajnë rasë. Një model i modifikuar i rasës, rasa “abstrakte” tani kërkohet për t’i përkufizuar shprehjet emërore me modelin Chomskyan, pasi fjala në gramatikë nuk zotëron mekanizma të tilla.

Rasa sintaksore në të, është e lidhur ose me një funksion specifik gramatikor, ose me një trajtë sintaksore. Ajo kërkohet si një trajtë morfologjike që vjen nga fjalori, me një rasë të përshtatshme. Trajtat e shënuara të rasës zhvillohen në leksik (sipas rregullave të përshtatshme për kategorinë morfologjike, në të cilën një fjalë e dhënë bën pjesë) dhe njësitë leksikore përfshijnë të dhëna rreth tipareve të rasës. Në strukturat vepruese sigurohet përdorimi i duhur i formave të rasës. Nëse trajta morfologjike e futur në

---

<sup>67</sup> Rami Memushaj, Hyrje në gjuhësi 2006-223 Shtëpia botuese “Toena”

strukturën emëruese, s'pajtohet me tiparet e rasës së caktuar në shprehjen emërore, atëherë struktura vepruese përkatëse do të jetë e formuar keq.

Rasa është rezultat i lidhjeve gramatikore dhe strukturore.

Në gjuhët, të cilat kanë sistem të pasur rasash, shembujt e rasave të qarta mund të ofrojnë prova rreth lidhjeve gramatikore. Për shembull, Neidle 1988<sup>68</sup>, argumenton se shënimi i rasës, ofron të dhëna për dallimin midis kontrollit gramatikor dhe kundrinorit para foljor.

Në kontrollin gramatikor, shprehja emërore e kontrolluar tregon ngjashmëri me kontrolluesin. Kjo mund të tregohet, duke parë të dhënat e rasave të rrethorëve, të cilët detyrimisht pajtohen me rasën e elementit të kontrolluar, kur rrethorët shfaqin marrëveshjen e rasave me emrat që ata tjetërsojnë. Rasat ndryshojnë dhe zbërthehen, sipas trajtave të tyre .

Studiuesit kanë botuar analiza të ndryshimeve të rasës, duke përdorur një zbrëthim analitik, sipas tipareve të saj (në traditën Jacobsonian ). Ata argumentojnë se disa tipare që lidhen me ndërthurjet e rasës morfologjike, lidhen gjithashtu me emërtimet e rasave sintaksore.

### 1.1.5. Leksema

Kuptimi i fjalës nxirret nëpërmjet konceptit që përfaqëson ajo dhe gjuhës, pra, po të shprehemi më thjeshtë, fjalët emërtojnë koncepte. Studimi, se çfarë konceptesh mund të kenë fjalët dhe se si struktura e tyre ndërvepron me strukturat gjuhësore, zbulon diçka të rëndësishme për natyrën e gjuhës e të aftësisë njohëse.

Po kështu, në studimet bashkëkohore, vërehet një depërtim i dukshëm i semantikës dhe një lidhje më e madhe e fjalëformimit me leksikologjinë.

Në një përafrim të parë, leksemat janë fjalë, kështu që semantika leksikore është studimi i kuptimit të fjalës. Arsyeja kryesore pse semantika e nivelit të fjalës është veçanërisht e rëndësishme në pikëpamje njohëse, është se fjalët mbartin emërtime për koncepte të caktuara. Në këtë mënyrë, semantika leksikore është studimi i këtyre koncepteve që mbartin emërtimet. Atëherë pyetja “çfarë mund të nënkuptojmë me emërtim” kthehet në pyetjen “çfarë konceptesh mund të mbartin ato”.

Ka shumë koncepte pak ose shumë të njohura që mund të shprehen nëpërmjet gjuhës, por për të cilat nuk ka fjalë përputhëse. Në gjuhën angleze nuk ka asnjë fjalë të vetme që të emërtojë në mënyrë të veçantë p.sh. aromën e një pjeshke, apo zonën e lëkurës së butë në pjesën e poshtme të parakrahut, por le të mendojmë se ka. Për më tepër, është e zakonshme për një gjuhë që të zgjedhë për të paraqitur me fjalë një bashkësi konceptesh që dallojnë lehtësisht nga një bashkësi tjetër. Por ka shumë raste kur nuk jemi në gjendje të gjejmë fjalë të përshtatshme që t'u përgjigjen saktë fjalëve të një gjuhe të huaj, në kuptimin e konceptit që përfaqësojnë ato, apo emërtimeve që shprehin. Nëse në gjuhën angleze togfjalëshi “*toff dandi*”, përcakton konceptin e “njeriut mendjemadh”, në variantin amerikan të anglishtes jo vetëm që nuk nënkupton këtë, por është e vështirë që të gjesh një fjalë të barasvlefshme me të.

Zbulimi i modeleve sistematike që paraqesin kuptimet e fjalëve të lidhura me to, mund të sigurojë një bazë të mirë udhërrëfyese dhe për studime të mëtejshme. Për më tepër, studimet drejtohen te klasifikimet natyrale të fjalëve që i përngjasin njëra-tjetrës semantikisht (për shembull, klasa e fjalëve, kuptimi i të cilave nxit idenë e shkakësisë), e këto sillen në mënyrë të ngjashme nga pikëpamja sintaksore. Në këtë mënyrë duke studiuar, se si struktura e imët konceptuale e kuptimit të një fjale

<sup>68</sup> Neidle C 1988 *The Role of Case in Russian Syntax*. Kluwer, Dordrecht, The Netherlands Sells, P

ndërvepron me strukturat sintaksore që e përmbajnë atë fjalë, sigurohet një mundësi për të parë natyrën e gjuhës, konceptit dhe njohjes Lewis, M. (1997a).<sup>69</sup>

Leksemat janë njësi gjuhësore, kuptimi i të cilave nuk mund të parathuhet plotësisht, duke u bazuar në domethënien e pjesëve të tyre. Rrjedhimisht, shprehjet idiomatike janë leksema që në përkufizim: shprehja “*kicked*” dhe “*bucket*” (si në interpretimin idiomatik të “*My goldfish kicked the bucket last night*”) do të thotë në thelb të njëjtën gjë si dhe fjala *died* (ngordhi, vdiq) ose në gjuhën shqipe “*më mori mendjen*” (më hutoi). Kjo në përgjithësi krijon kushte të pafavorshme sepse lexuesit që kanë gjuhë tjetër amtare, duhet të marrin në konsideratë, faktin që morfema është një term më i përshtatshëm së fjala në rastin e përgjithshëm. Ka edhe mjaft studime të tjera ku diskutohen rastet në të cilat leksemat nuk u korrespondojnë saktësisht fjalëve, por në vijim i është përmbajtur idesë së thjeshtë, sipas së cilës leksemat janë fjalë.

Por, dihet që ka shumë fjalë të ndryshme. Mund të biem dakort me mendimin që homonimet të trajtohen si njësi të ndryshme leksikore: por “*mamal bat*” (gjitari fluturues), lakuriqi i natës “*bat*” në raport me “*bat*” si shkopi i drunjtë që përdoret në bejsboll, ose në shqip *bar* dhe *bar* si ilaç sigurisht që duhen trajtuar si dy fjalë të ndryshme. Megjithatë kur të dy kuptimet janë të lidhura ngushtë është më e vështirë të bazohemi në gjykime të tilla. A është “*wave*” (*vala*) në lidhje me detin, një koncept i ndryshëm nga “*wave*” në “*He experienced a wave of anger*”? (*ai përjetonte valë inati*) ose në shqip “*pres*” (*pres dikë*) dhe “*pres*” (*bukën*) janë koncepte të ndryshme. Aftësia e fjalëve për të pasur më shumë se një kuptim d.m.th. shumëkuptimësi, bën që ato të quhen fjalë polisemike.

Disa fjalë polisemike, duket se janë të paktën pjesërisht sistematike. Pustejovsky<sup>70</sup>, propozon që studiuesit e gjuhës të mbështeten te cilësitë e objektit, që nënkuptohet nga fjala, në ato që janë aspekte të njohura në mënyrën, se si i perceptojmë ato objektet. Katër janë cilësitë kryesore, pjesë përbërëse të objektit që nënkupton fjala; forma, pamja e jashtme, funksioni që kryen dhe origjina. Mund ta njohim poliseminë e fjalës “*fast*” (i shpejtë), sipas dy shembujve të shprehur më poshtë. Kështu, në rastin e një “*fast car*” (makinë e shpejtë) paraqet shpejtësinë në lidhje me kryerjen e funksionit të synuar për transportin e njerëzve, kurse në rastin e “*fast food*”, shpejtësinë në lidhje me përgatitjen dhe shpërndarjen. Edhe në gjuhën shqipe kjo gjen përngjashmërinë si në shembullin “*ecën shpejt*” dhe “*zgjohet shpejt*”

Për më tepër, cilësitë e objektit që shpreh fjala janë një mënyrë të kuptuari, se si të vendosim një kuptim të përgjithshëm, në një larmi kuptimesh të zgjeruara. Te shprehja “*The ham sandwich at table 7 is getting restless*” (personi në tavolinën 7, nuk duket i qetë), togfjalëshi “*ham sandwich*” nuk i referohet pjesëve përbërëse të *sandwich*-it, por personit që përfshihet në këtë aktivitet, në përcaktimin e funksionit që synon “*sandwich*”.

Ka dy mënyra kryesore për të studiuar kuptimin e fjalës: e para në lidhje me fjalët e tjera dhe e dyta në lidhje me botën që na rrethon. Metoda tradicionale që përdoret në fjalor, është përcaktimi i një fjale, duke përdorur terma të fjalëve të tjera. Në fund të fundit kjo metodë është ciklike, meqenëse duhet të përcaktojmë fjalët në funksion të fjalëve të tjera që përdorim, në funksion të asaj që ato shprehin dhe sipas përkufizimit që j’u japim.

Një strategji tjetër është gjetja e një bashkësie të vogël përcaktuesish semantikë, si pohon Wierzbicka<sup>71</sup> që përfshijnë rreth 50 koncepte të tilla përgjithësuese si: *good*,

<sup>69</sup> Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications

<sup>70</sup> Pustejovsky, J.: The generative lexicon, *Computational Linguistics*, 17(4), (1991) 409-441

<sup>71</sup> Wierzbicka, A. (1985a). “Different cultures, different languages, different speech acts”.

*bad, before, after, I, you, part, kind*), (mirë, keq, përhapara, mbas, unë, ti, pjesë, lloj), që konsiderohen si të mjaftueshëm për të shprehur kuptimin e të gjitha fjalëve, në çfarëdo lloj gjuhe. Pavarësisht nga masa e suksesit që ka kjo metodë kërkimi, ajo që duhet theksuar, është ndikimi i rëndësishëm i saj në natyrën e konceptimit gjuhësor. Këtu duhet pasur parasysh se, folësit e çdo gjuhe mbartin një lloj intuete për lidhjet kuptimore midis fjalëve. Lidhjet kuptimore më të përdorshme janë sinonimia dhe antonimia.

Dy fjalë janë sinonime nëqoftëse nënkuptojnë të njëjtën gjë, për shembull “*filbert*” dhe “*hazelnut*,” (lajthi) “*board*” dhe “*plank*,” (dërrasë) etj, ose në shqip, *mëndërz-menexhik-dhjozëm*. Dy fjalë janë antonime nëqoftëse nënkuptojnë gjëra të kundërta: *black* dhe *white*, (e bardhë dhe e zezë), *rise* dhe *fall* (ngrihet dhe bie), *ascent* dhe *descent*, (ngjitem dhe zbres) etj, ose në shqip *poshtë-e lartë, e mirë-e keqe*. Njohja e antonimisë si komponent i domosdoshëm në përshkrimet gramatikore, është e domosdoshme, sepse nuk lejohet më shumë se një përbërës, në çdo çift antonimik që haset në frazat përmasore: “*tall*” është e kundërta e “*short*”, pra, mund të themi “*Bill is 6 feet tall*”, por jo edhe “*Tom is 5 feet short*”. (Bill është 6 këmbë i gjatë, por jo edhe Tom është 5 këmbë i shkurtër).

Fjalët kuptimet e të cilave janë mjaftueshëmrisht të ngjashme në disa aspekte, shpesh thuhet që përbëjnë një fushë semantike, megjithëse këtij termi rrallë, për të mos thënë asnjëherë, nuk i është dhënë një përcaktim i saktë. Terma të tillë si *red, blue, green*, (e kuqe, blu, e gjelbër) etj. janë anëtarë të një fushe semantike që ka të bëjë me ngjyrën. Miller e gjuhëtarë të tjerë kanë krijuar një bazë të dhënash leksikore të quajtur “*rrjeti i fjalëve*”, një lloj fjalori shumë dimensional, në të cilin këto lloje të lidhjeve leksikore kodohen në mënyrë të veçantë. Pra, “*rrjeti i fjalëve*” është një përpjekje për të modeluar mënyrën, se si një folës koncepton një lloj kuptimi të fjalës.

Gjuha flet për gjithçka që na rrethon dhe, në fund të fundit, për të njohur, se çfarë do të thotë një fjalë, çfarëdo qoftë ajo, është e nevojshme të kesh njohuri për botën që të rrethon. Një mënyrë e konceptimit të lidhjes midis kuptimit të fjalës dhe asaj çka ajo do të shpreh, është të vlerësohet njohja e gjithçkaje që na rrethon. Në përgjithësi fjalët janë shprehje të llojeve të kuptimit të kushtëzuar nga e vërteta njohëse, duke shtuar këtu edhe mendimin vetjak.

### ➤ **Mbas rendja.**

Është aspekti më konkret i kuptimit të fjalës bazuar në parimin që një fjali sjell me vete një tjetër, pikërisht, në rastin kur kuptueshmëria e fjalisë së parë është e mjaftueshme, për të siguruar kuptueshmërinë e së dytës. Mund ta shtrijmë këtë pikëpamje tek fjalët, duke hamendësuar që një fjalë sjell me vete një tjetër pikërisht, kur zëvendësimi i saj me një tjetër në një fjali, prodhon një lidhje të saj me të. Kështu “*assassinate*” (të vrasësh) sjell me vete “*kill*” (vras), përderisa “*Jone’s assassinated the President*” sjell me vete “*Jones killed the President*” (John vrau presidentin). Në mënyrë të ngjashme “*whisper*” (pëshpërimë), sjell me vete “*spoke*” (flas), “*devour*” (të hash me uri), sjell me vete “*eat*” (ha), e të tjera.

Përzgjedhjet e subjektit në këtë rast janë një lloj hamendësimi që shoqëron fjalën. Folja “*sleep*” (fle) paraprakisht hamendëson që subjekti i saj po fle (*sleeping*); kjo do të thotë, se ajo bën një përzgjedhje të kufizuar subjektësh që përputhen me këtë kuptim ose në shqip fjala “*peshkoj*” bënë përzgjedhjen e subjekteve që shkojnë për të zënë peshk.



### ➤ **Nën kuptueshmëria**

Është më e dobët se kuptimi i asaj që vjen më pas natyrshëm. Nëse pyesim: “*how’s a student doing in a course?*” (si po shkon nxënësja me kursin?), përgjigja është *She’s doing fine*, (ajo po ecën mirë). Unë nënkuptoj që *“she is not doing great”* (ajo nuk po ecën shumë mirë) pra, hamendësohet që duhet ta kisha thënë pikërisht kështu. Megjithatë fjalia *“She’s doing fine”* nuk sjell me vete fjalinë *“She’s not doing great”*, meqenëse mund të jetë e vërtetë që një nxënëse është duke bërë punë të mirë edhe nëqoftëse ajo në të vërtetë, është duke bërë një punë shumë të mirë.

Nën kuptueshmëria rezulton e lartë në këtë rast, nëpërmjet dallimit me fjalët e tjera që mund të përdoren me përputhshmëri më të madhe. Është interesante që nën kuptueshmëri të tilla leksikore favorizojnë formimin e hendeqeve leksikore: meqenëse *“fine”* nënkupton *“not good”*, nuk ka fjalë që nënkupton ekzaktësisht *“non good”* (për shembull *“mediocre”* sjell me vete të dyja, edhe *“not good”* dhe *“not bad”*). Në mënyrë të ngjashme, meqenëse *“some”* (disa) nënkupton *“not all”* (jo të gjithë) nuk ka një fjalë të vetme që të thotë ekzaktësisht *“not all”*. Po kështu në shqip kur themi që *“koha është e mirë”*, kjo nuk do të thotë, se *“koha është shumë e mirë”*, apo që *“koha nuk është dhe aq e mirë”*.

### ➤ **Konotacioni**

Është pjesa e kuptimit të një fjale që i shton një tipar retorik asaj që është thënë. Në mënyrë më të veçantë, konotacioni sinjalizon qëndrimin e folësit kundrejt objektit apo ngjarjes së përshkruar. Nëqoftëse unë përshkruaj dikë si *“garrulous”* (tip jo i thellë) më shumë se sa si *“talkative”* (llafazan), sjellja e përshkruar mund të jetë ekzaktësisht e njëjta, por *“garrulous”*, përcjell përveç kësaj idenë që folësi nuk e pëlqen sjelljen në fjalë.

### ➤ **Vagullia**

Është ndoshta problemi më i mprehtë për teorinë shkencore të kuptimit të fjalës. Vagullia prek të gjitha disiplinat e gjuhëve natyrore. Çdo kategori leksikore mund të jetë një vagulli. Shprehje tipike e vagullisë janë mbiemrat si *“i gjatë”*, *“i shpejtë”* *“i kuq”* dhe *“adolescent”*, përkatësisht në gjuhën angleze *“tall”*, *“fast”*, *“red”*, dhe *“adolescent”*. Por edhe shumë ndajfolje si *“very”*, *“rather”*, *“probably”*, *“softly”*, *“well”* (“shumë”, “disi”, “ndoshta”, “butësisht”, “mirë” etj. Po kështu edhe ndajfoljet e sasisë *“many”*, *“a lot”*, *“a few”*, përkatësisht (“shumë”, “plot”, “pak”) janë tregues shumë i qartë i vagullisë. Në fakt asnjë shprehje gjuhësore, kuptimi i së cilës ka të bëjë me konceptimin si dhe kategorizimin, nuk mund të jetë e gjitha nën ndikimin e vagullisë. Kjo vlen për emrat e përveçëm dhe përshkrimet e ndryshme, p.sh. *“Amsterdam, the border between Belgium and the Netherlands”* (Amsterdami kufiri midis Belgjikës dhe Holandës), ose folje të tilla si: *“start”*, *“finish”* dhe *“understand”* (“filloj”, “mbaroj” dhe “kuptoj”) dhe ato që i përgjigjen zgjedhimeve kohore të tyre (*e shkuara*, *e ardhmja*) apo format e plota ose të paplota.

Nëse një term vagullor ndodh të jetë në një shprehje, kjo shprehje ka prirje të paraqitet e gjitha me vagulli. Për shkak se *“very”* (shumë) dhe *“heap”* (sasi), janë vagulli, shprehja *“very sick”* (“shumë i sëmurë”) dhe *“not a heap”* (jo sasi) janë vagulli gjithashtu. Disa shprehje kthejnë në vagullore një kompleks shprehjesh që nuk kane vagulli. P.sh. një frazë që tregon masë është një shembull tipik i vagullisë *“turning tall into 3 feet tall”* (sikur po zgjatet edhe nja tre këmbë). Shprehje të tjera kanë efekt të kundërt si: psh *“2 o’clock”* nuk është aspak vagulli, por kur kombinohet me *“approximately”*, *“about”*, *“almost”*, *“roughly”*, (*afërsisht*) etj. ato kthehen në

vagulli. Lakoff (1973)<sup>72</sup> jep një listë me më shumë se 60 shprehjet më tipke dhe sqaron, se në çfarë pike ato ndryshojnë në kuptim. Vagullia p.sh. e konceptit “*tall*” (i gjatë) është e paqartë, sepse gjatësia e dikujt i kap parametrat e të quajturit vërtet i “*gjatë*” apo jo. Kjo është vagullia e konceptit “*tall*” (i gjatë). Po kështu ndodh p.sh. me mbiemrin “*clever*” (i mençur), ku kemi të bëjmë me vagulli në kuptimin e përcaktimit të koeficientit të inteligjencës vetjake, në varësi të shumë faktorëve dhe të burimeve nga vjen vlerësimi.

Lakoff (1973) hedh idenë që mund ta zvogëlojmë shkallën e vagullisë, duke përdorur disa shprehje që janë quajtur si “shprehje të kufirit” si : “*in some respect*” (në disa këndvështrime) ose “*to some extent*” (në disa të dhëna) ose “*in a sense*” (në kuptimin që) etj. Kurse disa vagulli të tjera të tipit ngjyrë si “*red*” (e kuqe), gjithmonë përpiqemi të lidhim modelin që kemi në mendje me ngjyrën e kuqe. Për këtë lloj vagullie vlen modeli përkatës që kemi parasysht. Kurse ndajfoljet e sasisë nuk janë të orientuara drejt modelit, ashtu si edhe mbiemrat “*tall*” (i gjatë) apo “*short*” (i shkurtër), pasi nuk kemi një masë të përcaktuar natyrale për gjatësinë dhe as për shkurtësinë si koncepte (Kamp & Partee, 1995).<sup>73</sup> Vagullia në lingustikë është një problem që rreh te kuptimi i shprehjeve gjuhësore.

Problemi i vagullisë tjetëron ndonjëherë kuptimin dhe për rrjedhojë vë në amulli edhe konceptet vetjake që janë krijuar në mendjet tona për subjekte të caktuara. p.sh. mund të themi edhe pse e dimë, se John është 1.80 cm i gjatë dhe me këtë nuk mund të nënkuptojmë, se “*John is tall*” (John është i gjatë) dhe mbi çfarë njësie matëse do bazohemi për ta përcaktuar atë. Por vagullia paraqitet edhe te emrat e përgjithshëm p.sh. emri “*bank*” si institucion financiar apo si bregu i një lumi, akoma më shumë edhe përdorimi i këtij emri në fjali sjell pak hutim, si p.sh. “*John went to the bank*” sepse me kaq të dhëna, humbasim përqendrimin, nëse “*John shkon në bankë apo në një breg lumi*”.

Ajo që shmang vagullinë mbetet ndihma e kontekstit të gjerë, kuptueshmëria e të cilit ul në një masë të konsiderueshme vagullinë. Fjalët janë të llojeve të ndryshme si dhe me kuptime të ndryshme. Një nga principet më të rëndësishme në semantikën leksikore është ajo që fjalët në të njëjtën klasë sintaksore (për shembull emri, folja, mbiemri, ndajfolja, përcaktuesi, parafjala, etj.) kanë kuptime të ngjashme. Kjo do të thotë, se kuptimi i një përcaktuesi si “*every*” ndryshon nga kuptimi i një foljeje si “*buy*” (blej), ndryshim ky që shprehet në një mënyrë cilësisht të ndryshëm nga dallimi midis dy foljeve si “*buy*” (blej) dhe “*sell*” (shes)

### 1.1.6. Përbërja morfologjike e fjalës

Morfologjia studion format e fjalëve, strukturën e brendshme dhe proceset mendore që përfshihen në formimin e tyre (Arnoff and Fudeman, 2005, O’Grady, Cuzman, 1997)<sup>74</sup>. Ajo është “studim i renditur i aspekteve të funksionimit të fjalëve si pjesë leksikore dhe lidhet me rregullat e formimit të tyre, për të krijuar njësi të tjera leksikore” (Leong and Parkinson, 1995, 237)<sup>75</sup>. Zakonisht një fjalë mund të ndahet në njësi të vogla gjuhësore që mbartin kuptim ose funksion gramatikor (*p.sh. morfemat*). Në përputhje me përcaktimin tradicional, veçohen katër tiparet që duhet të ketë një

<sup>72</sup> Lakoff, G. (1973), ‘Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts’, *Journal of Philosophical Logic*, 2: 458-508.

<sup>73</sup> Kamp, H. and B. Partee (1995), ‘Prototype theory and compositionality’, *Cognition*, 57: 129-191.

<sup>74</sup> Arnoff, M., & Fudeman, K. (2005). *What is morphology?* (3- 21). Malden: Blackwell. Baumann, J.F., Edwards, E.C., Boland, E.M., Olejnik, S., & Kame’enui, E.J. (2003). Vocabulary tricks: effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students’ ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40, 447-494.

<sup>75</sup> Leong, C. K. & Parkinson, M. E. (1995). Processing of English morphological structure by poor readers. In C. K. Leong, & R. M. Joshi (Eds). (1995). *Developmental and acquired dyslexia* ( 237- 261). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers

morfemë. Ajo duhet të mbarti një kuptim, një funksion që lidhet me një fjalë tjetër ose me një kuptim të caktuar *p.sh. un- in, unbelievable dhe unhappy*, (e pabesueshme, jo e lumtur ) dhe të jetë e përfshirë në një model shkëmbimi *p.sh. – “ est in longest”* mund të zëvendësohet me një tjetër morfemë të tillë si – “*er longer”*”.

Disa studiues të tjerë, sidomos ata që e quajnë morfonologjinë një rrafsh bazë ose jo bazë të gjuhës në kërkim të një njësie tjetër morfonologjike, propozojnë si të tillë “radhën morfonologjike” ose alternantin etj. ( Memushaj Rami)<sup>76</sup>. Në thelb, këto kërkime për një njësi tjetër morfonologjike që rrjedhin nga nevoja për të mbështetur rrafshin morfonologjik të shpien përsëri te morfema.

Kështu, E.Makajev dhe E.Kubriakova pranojnë, se “morfonema nuk mund të qëndrojë as si njësi konvencionale, për të lehtësuar përshkrimin e gjuhës, por, me vlerën si njësi morfonologjike, ajo përcakton “radhën morfonologjike” dhe “skemën morfonologjike”, së cilave ju mbart funksione që më parë ja mohonin morfemës”.

Sipas tyre, “radha morfonologjike” mbështetet në një skemë të caktuar të vendosjes së njësive fonologjike, e cila përmbush funksione diakritike të veçanta. Skema paralajmëron funksionet e ardhshme morfologjike të ndryshoreve të veta”(E.Makajev, E.Kubriakova 113)<sup>77</sup>

Përbërja (kompozimi) është një mënyrë fjalëformimi shumë prodhimtare në mjaft gjuhë, sidomos në ato që nuk i njohin ndajshitesat. Me përbërje kuptohet bashkimi i dy termave për të formuar një fjalë të vetme: buzëqesh, hekurudhë, syzi, shitblerje etj, ose në gjuhën angleze “*blackbird*” (mëllenjë), “*dogfish*” (peshkaqen), etj. Fjalët e përbëra, ashtu si të prejardhurat, kanë gjithnjë strukturë binare, d.m.th. janë formime dygjymtyrëshe. Kjo do të thotë, se kur krijohet një fjalë e përbërë bashkohen gjithnjë dy terma , të cilat mund të jenë rrënjë të thjeshta, por edhe fjalë të prejardhura ose të përbëra. Zakonisht, mbizotërojnë fjalët e përbëra me dy rrënjë, ndonëse ka edhe fjalë të përbëra me terma jo të thjeshta. Fjalë të përbëra të formuara nga bashkimi i dy rrënjëve sapo u përmendën; fjalë të formuara nga bashkimi i temave jo të thjeshta janë: bukëpjekës “bukë + (pjek+ ësh), triditësh “(tri + ditë ) + ësh”; në gjuhën angleze *superhighway*, “super + (high + way)” etj.

Sipas natyrës së lidhjeve midis elementeve të tyre, fjalët e përbëra janë dyfarëshe: me lidhje përcaktore dhe me lidhje këpujore. Në fjalët e përbëra me lidhje përcaktore midis temave vendosen lidhje varësie, d.m.th. njëra prej tyre shërben si bosht i kompozitës, si element i përcaktuar i saj, kurse tjetra si përcaktuese. P.sh. te fjala kryeqytet, tema e përcaktuar është *qytet*, kurse tema përcaktuese *krye*. Kuptimi i kompozitave të tilla nuk është shumë e kuptimeve të elementeve përbërëse, d.m.th. kuptimi i *kryeqytet* nuk është “qytet dhe krye” po “qytet i kreut, kryesor”; te *syzi*, sy është tema e përcaktuar, (i) zi është tema përcaktuese dhe kuptimi i kompozitës është “që i ka sytë të zinj”

Në fjalët e përbëra me lidhje këpujore, lidhja midis temave është bashkërenditëse, d.m.th. të dyja temat janë të së njëjtës shkallë nga pikëpamja sintaksore, dhe kuptimi i kompozitës del si shumë e kuptimit të dy elementeve: *shitblerje* është “shitja dhe blerja e mallrave”, *shurdhmemec* ka kuptimin “njeri që është shurdh dhe memec”. Edhe më qartë, duket lidhja me bashkërenditje në fjalë me elemente lidhëse, si: këmbadoras, ecejake etj. (Rami Memushaj)<sup>78</sup>

Në renditjen e rrafshëve gjuhësore, rrafshi i morfemës qëndron një shkallë më poshtë se rrafshi i fjalës dhe morfema përfshihet te fjala si element përbërës i saj. Ajo është njësia më e vogël me kuptim që mund të veçohet nga fjala. P.sh. fjala *barkas* përbëhet

<sup>76</sup> Memushaj Rami 1989 Morfologji e eptimit të gjuhës së sotme shqipe Shtëpia botuese Toena . F.35

<sup>77</sup> E.Makajev dhe E.Kubriakova Разных уровней граматикого строя 113

<sup>78</sup> Rami Memushaj Hyrje në gjuhësi 2006 Shtëpia botuese Toena -235

nga dy morfema: *bark* dhe *-as*, asnjëra prej të cilave nuk përmban njësi më të vogla që t'i kenë të dyja planet.

Edhe morfemat si njësi më të vogla se fjala, mund të klasifikohen si të lira ose të lidhura. Morfemat e lira, janë thjeshtë ato morfema që mund të rrinë më vete (p.sh. *book* në *notebooks*), ndërsa morfemat e lidhura nuk mund të qëndrojnë më vete (p.sh. *s-* në *notebooks*) (Coates,1999)<sup>79</sup> Fjala “reestablishments” mund të ndahet në katër morfema: *re-*, *establish*, *-ment*, *-s*. “*Establish*” është quajtur rrënja. Rrënja është thelbi i një fjale, të cilës i janë bashkangjitur njësitë e tjera morfologjike. “*Establish*” mund të jetë një temë (*pra, një morfemë bazë ku elementet e tjera i janë bashkangjitur*). Tema mund të jetë e thjeshtë (*establish*) ose e përbërë (establishment). *Re-*, *-ment* dhe *-s* janë quajtur ndajshitesa. Ndajshitesat mund të shfaqen në forma të tilla si:

- Parashitesë (p.sh. *re-*): morfemat e lidhura që i janë bashkangjitur përpara temës.
- Prapashtesë (p.sh. *-s*): morfemat e lidhura që i janë bashkangjitur prapa temës.
- Rregullues rrethor : morfemat e lidhura që i bashkëngjiten në të njëjtën kohë, përpara dhe pas fjalës (*nuk është e përdorshme në gjuhën angleze*).
- Rregullues brenda fjalës: morfemat e lidhura që bashkëngjiten në mes të fjalës (*jo në gjuhën angleze*), një shkronjë apo një grup shkronjash që vihet brenda fjalës dhe i ndryshon kuptimin asaj)

Problemeve të lidhura me përcaktimin e njësisë së morfemës i është kushtuar një vëmendje e posaçme nga morfologjia dhe veçanërisht nga morfonologjia, pasi përcaktimi i njësisë së morfemës përbën një ndër detyrat e rëndësishme për studimin e saj. Por zgjidhja e kësaj detyre është bërë në mënyra të ndryshme, sipas kuptimit të thelbit të morfemës nga shkollat e drejtimit e ndryshme gjuhësore (R.Memushaj)<sup>80</sup>

Morfemat janë studiuar më tepër si morfema leksikore (p.sh. *-full,-ness etj*) ose morfema gramatikore (p.sh. *-ed,-s*). Morfemat gramatikore janë pjesë e morfologjisë modeluese që motivon proceset e përfshira në ndërtimin gramatikor të formave të fjalës. Fjalët që përmbajnë ndryshim quhen fjalët modeluese (p.sh. *larger, willing, biggest, bottles, etj.*). Morfemat leksikore janë pjesë e morfologjisë që ka të bëjë me proceset e përfshira në ndërtimin e formave leksikore të fjalëve (Coates,1999). Morfemat e prejardhura janë të dy llojeve. Në llojin e parë, morfemat mund të shkaktojnë ndryshime në rrënjën e fjalës apo ndryshime në caktimin e theksit (p.sh. *-ity në sanity, -ive në productive*) ndërsa në llojin e dytë, morfemat nuk shkaktojnë ndryshime (p.sh. *-ness në promptness, -less në hairless*) (O’Grady, Cuzman, 1997)<sup>81</sup>. Fjalët që përmbajnë derivim janë quajtur fjalë të prejardhura (p.sh. *unsatisfactory, etj.*).

Studimi i morfologjisë karakterizohet nga dy trajtime plotësuese: analitike dhe sintetike. Këto trajtime pasqyrojnë dy dimensione të njohurive të nxënësve në formimin morfologjik të fjalës. Trajtimi analitik ka të bëjë me zbulimin dhe me ndarjen në përbërësa kuptimplotë të fjalëve. Për shembull kur flitet për kompjuter të lëvizshëm, ata në gjuhën angleze njihen si *notebooks*. Nxënësit mund ta ndajnë atë fjalë në pjesë të vogla kuptimplota që janë në përbërje të saj (Mc-Bride-Chang et al., 2005)<sup>82</sup>. Nga ana tjetër trajtimi sintetik ka të bëjë me prodhimtarinë e strukturës

<sup>79</sup> Coates, R. (1999). Word structure. London: Routledge.Cunningham, A., E., & Stanovich, K., E. (1997). Early reading acquisition and its

relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934- 945.

<sup>80</sup> Memushaj Rami 1989 Morfonologji e eptimit të gjuhës së sotme shqipe

<sup>81</sup> O’Grady, W., & de Cuzman, V. P. (1997). Morphology: the analysis of word structure. In W. O’Grady, M. Dobrovolsky, F. Katamba (Eds). (1997).*Contemporary linguistics: an introduction* (132- 180). London: Longman.

<sup>82</sup>Mc-Bride- Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W, & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children’s vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415- 435.

morfologjike ose me ndarjen e fjalës në pjesë (*morfemat*) për të formuar fjalë të reja. Mendohet, se nxënësit dinë të bëjnë ndarjen e fjalës, në mënyrë që të jenë në gjendje të ndërtojnë një kuptim të ri të saj. (Arnoff and Fudeman, 2005, Mc-Bride-Chang et al., 2005).<sup>83</sup> Prandaj, analiza e mëvonshme është bazuar në sintezë ose në parimin që sinteza nënkupton analizën.

Çështja nëse morfemat janë njësi të pavarura, siç mendojnë strukturalistët, i dallon pikëpamjet e tyre nga ata që mbështesin teorinë e lidhjeve. Nga pikëpamja e këtyre të fundit, morfemat përkufizohen si çifte të përfaqësuar nga tinguj fonologjik dhe nga të dhënat kuptimor/semantik (ngjashmërisë *midis formës dhe kuptimit*) (Gonnerman, Seidenberg, Anderson, 2007)<sup>84</sup>. Këto dy tipare të ndryshme dallohen nga pikëpamja e informacionit morfologjik, sidomos në përfaqësimin e fjalëve të përbëra. Fjalët e përbëra, nga pikëpamja e strukturalizmit janë paraqitur në kujtesë si dy ose më shumë morfema që shkojnë bashkë dhe që kanë një kuptim (Feldman, 1995)<sup>85</sup>. Morfemat janë të lidhura morfologjikisht, por në mënyrë të dallueshme. Strukturalistët i konsiderojnë fjalët e përbëra në këtë mënyrë: {*un {help} {ful}*}. Kjo do të thotë, kuptimi i fjalëve të përbëra është i parashikueshëm nga kuptimi i njësisve të tyre morfemike (*përbërësit*). Përkundrazi, fjalët e përbëra nga pikëpamja e lidhjeve të tyre përbëhen nga morfema të padallueshme.

Të mësuarit e fjalëve të përbëra është mirë të bëhet përmes lidhjes që ekziston midis tiparit semantik dhe fonologjik të tyre. Tipari semantik dhe fonologjik i fjalëve të veçanta lehtëson përgjigjet e nxënësve për fjalët e synuara, si do që çiftet e fjalëve mund të jenë apo jo morfologjikisht të përbëra (*p.sh. ponder – pond*, lehtëson procesin e *territory- territ*). Ngjashmëritë semantike dhe fonologjike të çifteve të fjalëve vlerësohen përmes fjalëve (*çifte të lidhura fjalësh të thjeshta, çifte fjalësh mesatare dhe çifte fjalësh të përbëra*) (Gonnerman et al., 2007)<sup>86</sup>.

Përdorimi i fjalëve të leksikut tonë mendor për të rimarrë kuptimet e tyre ndikohet nga faktorë të veçantë, siç janë: klasa e fjalëve, shpeshësia e shfaqes së fjalëve, si dhe rregullat e formimit të tyre. Ndërrimet morfologjike dalin si një mjet gramatikor i veçantë dhe bëhen objekt i morfonologjisë, falë rolit që luajnë në morfologjinë e një gjuhe. Përderisa ato, ashtu si ndajshesat eptimore, shërbejnë për të dalluar format e ndryshme gramatikore të një fjale, atëherë edhe pritimimi i tyre dhe i funksioneve gramatikore që kryejnë, mund të bëhet vetëm, duke u nisur nga analiza e fjalë formave.(Rami Memushaj)<sup>87</sup>.

Janë propozuar modele të ndryshme që marrin parasysh mënyrën sesi njësitë morfologjike janë koduar dhe dekoduar (Chialant & Caramazza, 1995).<sup>88</sup> Gjithë hamendësimet mbi fjalën bëhen, sipas një modeli të qasjes leksikore. Një fjalë e hasur më parë, qoftë ajo e thjeshtë apo e përbërë kodohet në leksikon tonë mendor si një e tërë (*p.sh. helped (u ndihmuar)*) është e përfaqësuar në leksik, si një fjalë e tërë). Kjo do të thotë se, nuk ka dallime ndërmjet përpunimit të fjalëve të përbëra dhe të thjeshta (Chialant dhe Caramazza, 1995).<sup>89</sup> Një model tjetër është përfaqësimi tërësor i fjalëve

<sup>83</sup> Arnoff, M., & Fudeman, K. (2005). What is morphology? (3- 21). Malden: Blackwell.

<sup>84</sup> Gonnerman, L. M., Seidenberg, M. S., & Andersen, E. (2007). Graded semantic and phonological similarity effects in priming: evidence for a distributed connectionist approach to morphology. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (2), 323-345.

<sup>85</sup> Leong, C. K. (1999). Phonological and morphological processing in adult students with learning/ reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 224- 238Feldman, L. B. (Ed). (1995). Morphological aspects of language processing

<sup>86</sup> Gonnerman, L. M., Seidenberg, M. S., & Andersen, E. (2007). Graded semantic and phonological similarity effects in priming: evidence for a distributed connectionist approach to morphology. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (2), 323-345.

<sup>87</sup> Rahmi Memushaj 1989 Morfonologjia e eptimit të gjuhës së sotme shqipe

<sup>88</sup> Chialant, D., & Caramazza, A. (1995). Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition. In L. B. Feldman (Ed). (1995). Morphological aspects of language processing . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association

<sup>89</sup> Chialant, D., & Caramazza, A. (1995). Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition. In L. B. Feldman (Ed). (1995). Morphological aspects of language processing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

të shpërbëra. Ai bazohet në faktin që njësitë morfemike të rrënjës së fjalës (në një version tjetër) dhe ndajshesat përfaqësohen në mënyrë të pavarur në leksik, ku fjalët e përbëra shfaqen në një formë plotësisht të shpërbërë. Shtysat analizohen përpara qasjes leksikore (*Chialant and Caramazza, 1995*).

Sipas një modeli tjetër me këndvështrim drejt morfologjisë del, se informacioni sipërfaqësor drejtshkrimor udhëzohet nga mënyra se si përpunohen nxitësat. Fjalët e njohura arrihen në tërësi, ndërsa fjalët e panjohura shpërbëhen plotësisht. Veprimi në kujtesë me fjalën e njohur, është më i shpejtë, se sa shpërbërja e plotë e një fjale të panjohur.

Ky model është mbështetur nga Katz's et al.(1991) me një seri eksperimentesh të kohës së pakryer të foljeve të rregullta të gjuhës angleze dhe kohës së ardhme të foljeve të rregullta të një gjuhe tjetër. Rezultatet treguan, se identifikimi i “ed” si pjesë e rrënjës, udhëzon që fjalët të njihen në tërësi, dhe më pas të ndodhë veprimi i shpërbërjes. Modeli i fundit është modeli kompjuterik. Ky model i propozuar nga Schreuder dhe Baayen (1995)<sup>90</sup>, e vështron përpunimin leksikor si një qëllim kuptimor informatik, në funksion të përbërësve morfologjik. Ky model përfshin tri faza të procesit të analizës gramatikore. Faza e parë është ajo e segmentimit, ku duhet të identifikojmë të gjithë fjalën dhe morfemat e kufizuara (ndajshesat, rrënjën e saj të kufizuar). Pastaj, në fazën e dytë, shikohet nëse ndarja e fjalës është bërë, sipas nën kategorive dhe roleve sintaksore të ndajshesave. Në fazën e tretë, vlerësohet procesi sintaksor dhe informacioni semantikor i fjalëve të përbëra.

Kushti udhëzues për të gjitha modelet e mësipërme është që të analizohet ndikimi i strukturës morfologjike për ndërtimin dhe përpunimin e fjalës. Ka tre faktorë të rëndësishëm, të cilët vërtetojnë ndikimin e strukturës morfologjike në formimin e fjalëve të përbëra. Faktori i parë është shpeshtësia e përdorimit fjalës që i referohet mënyrës sesi një fjalë përdoret në një gjuhë. Shpeshtësia e përdorimit të fjalës mund të vlerësohet, sipas shpeshtësisë së përdorimit të rrënjës së saj (p.sh. shpeshtësia e rrënjës në një fjalë të tillë si *establish* në *establishment*), dhe hapësirës që zë ajo (p.sh. shpeshtësia e një fjale si rezultat i ndryshimit dhe derivimit gjithëpërfshirës të saj) (Rastle dhe Davis, 2003)<sup>91</sup>. Studimet tregojnë, se fjalët që përdoren më shpesh kanë më përparësi, se fjalët që përdoren më pak. Katz et al.(1991)<sup>92</sup> tregon, se qasjet leksikore varen nga shpeshtësia e paraqitjes së rrënjëve të këtyre fjalëve.

Studiuesit kanë analizuar ndikimin e shpeshtësisë së paraqitjes së rrënjës së fjalës, në krahasim me shpeshtësinë e përgjithshme të përdorimit të saj ose njohjen e saj, duke përdorur 100 folje të rregullta (kohën e tashme, pjesore e shkuar dhe pjesore e tanishme). Ata u shprehën, se shpeshtësia e shfaqjes së rrënjës së foljes, qoftë në të tashmen apo në formën e së shkuarës, ndikon në një njohje më të mirë të fjalës, se sa shpeshtësia e shfaqjes së të tërës në përgjithësi. Si e tillë, efekti i shpeshtësisë së shfaqjes së rrënjës në njohjen e një fjale vërteton, se njësitë morfemike janë të përfaqësuara si të pavarura në leksik. Një faktor i dytë është nxitja paraprake morfologjike që i referohet një fjale të synuar, të paraprirë nga një tjetër nxitje, e cila lehtëson ose pengon njohjen e fjalës së synuar (Underwood dhe Batt, 1996)<sup>93</sup>.

<sup>90</sup> Schreuder, R., & Baayan, R. H. (1995). Modelling morphological processing. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (131– 154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Scott, J. A., & Nagy, W. E. (2004). *Developing word consciousness*. In J. F. Baumann, and E. J. Kame'enui. (Eds). (2004). *Vocabulary instruction: research to practice*. (201- 217) New York: The Guilford Press

<sup>91</sup> Rastle, K., & Davis, M. H. (2003). Reading morphologically complex words: some thoughts from masked priming. In S. Kinoshita, and S. J. Lupker (Eds). (2003). *Masked priming: the state of art* (279-305). New York: Psychology Press

<sup>92</sup> Katz, L., Rexer, K., & Lukatela, G. (1991). The processing of inflected words. *Psychological Research*, 53, 25- 32.

<sup>93</sup> Underwood, G. & Batt, V. (1996). Reading as skilled information processing. In G. Underwood., V. Batt. (1996). *Reading and understanding: an introduction to the psychology of reading* (1- 36). Oxford, Blackwell. White, T.G., Power, M.A. & White, S. (1989). *Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth*. *Reading Research Quarterly*, 24, 283–304.

Studimet tregojnë, se fjalët, të cilat nuk kanë lidhje morfologjike me njëra-tjetrën, pengojnë njohjen e fjalëve të synuara, ndërsa fjalët që kanë lidhje morfologjike me njëra-tjetrën lehtësojnë njohjen e tyre. Kjo lidhet me faktin, se njësia përfaqësuese morfologjike është pjesë e leksikut.

Për shembull, Murrell dhe Morton (1974)<sup>94</sup> kanë studiuar efektin e ngjashmërisë drejtshkrimore dhe ngjashmërisë fonetike në njohjen e fjalës. Fjalët bazë të lidhura morfologjikisht me “bored” (i mërzitur), lehtësojnë kuptimin leksikor të fjalëve të synuara “boring” (i mërzitshëm), ndërsa nga pikëpamja fonetike “bored”(jam i mërzitur), nuk ndihmojnë në zbulimin e kuptimeve të fjalëve të ngjashme me to në tingull si p.sh. në rastin e “born” (lind). Këto gjetje janë marrë si dëshmi të një niveli të përfaqësimit morfemik në leksik. Një faktor i tretë është struktura pa fjalë që i referohet një vargu shkronjash që duket si një fjalë e vërtetë. Këto mund të jenë bashkime germash në natyrën e inicialeve që shprehin diçka, por që nuk janë drejtpërdrejtë fjalë kuptimplote si p.sh. *ROLT*) që përfaqëson një aktivitet (Underwood dhe Batt, 1996)<sup>95</sup>. Kjo është edhe si dëshmi për qasjen e njësive morfemike. Modeli i qasjes leksikore së bashku me faktorët që ndikojnë në të nxit përdorimin e strukturave morfologjike të fjalëve për t’u përfaqësuar në leksikon tonë mendor dhe për të marrë kuptimin morfologjik të fjalëve të përbëra të ndodhura në kujtesën tonë. Prandaj, këto modele dhe faktorët që ndikojnë në to, shtrajnë si detyrë që njësitë morfemike të gjuhës së dytë duhet të paraqiten si pjesë e mësimave të saj.

Duhet të theksojmë këtu se, morfologjia ka të bëjë me format e fjalës dhe rregullat e formimit të tyre. Strukturat morfologjike përfaqësohen në leksikon tonë mendor, e vërtetuar kjo nga shembuj të ndryshëm leksikor, apo nga shpeshësia e përdorimit të fjalës si dhe studimet e strukturave pa-fjalë. Morfologjia mund të trajtohet në dy këndvështrime, sipas pikëpamjeve të strukturalistëve dhe sipas pikëpamjes së ndërrimeve.

Siç shprehet dhe gjuhëtari Rami Memushi (1989): ndërrimet morfologjike të gjuhës shqipe janë të shumta dhe të larmishme, si nga pikëpamja e përdorimit të mjeteve fonologjike në sistemin morfonologjik të saj, ashtu edhe nga funksionet morfologjike që kryejnë. Për qëllimin e studimit të tanishëm, pranohet si e vërtetë, pikëpamja tradicionale e strukturalistëve. Roli i morfologjisë në njohjen e fjalorit është e dokumentuar mirë. Rezultatet, sidomos për anën njohëse të fjalëformimit, kanë përmbushur suksesshëm kërkesat e shkollës shqipe në të gjitha nivelet.

Studimet e kohëve të fundit në këtë fushë kanë ecur më tej, duke pasur për bazë studimet e thelluara të gjuhëtarëve tanë si: prof. Xhuvanit, prof. Çabejt, Kostallari etj.. Mund të thuhet, se lista e autorëve që janë marrë në tre dhjetëvjeçarët e fundit me aspekte të ndryshme të fjalëformimit është e gjatë (A.Kostallari, Sh.Demiraj, E.Hysa, J.Thomai, M.Çeliku, Xh.Lloshi, A.Dhrimo, J.Kole, E.Angoni, M.Samara, M.Totoni, S.Mansaku, Th.Feka, K.Topalli, A.Vehbiu, M.Halimi, R.Mulaku etj.), ashtu siç është e gjatë edhe lista e problemeve që ngrenë ata në këtë fushë studimi (formimi i fjalëve në gjuhën shqipe dhe të nxëniet nëpërmjet morfologjisë fjalëformuese, tipat sipas formimit, koncepti për fjalën, vendi dhe kufijtë e saj në vargun e njësive themelore të gjuhës, lidhjet ndërmjet formës dhe përmbajtjes, grupimi sipas formës, grupimi sipas kuptimit, rrugët kryesore për pasurimin e leksikut, formimi i fjalëve të reja, e të tjera). Shumë studues të huaj kanë vërtetuar ndikimin përfitues në shfrytëzimin e fjalorit

<sup>94</sup> Murrell, G. A., & Morton, J. (1974). Words recognition and morphemic structure. *Journal of Experimental Psychology*, 102 (6), 963- 968

<sup>95</sup> Underwood, G. & Batt, V. (1996). Reading as skilled information processing. In G.Underwood., V. Batt. (1996). *Reading and understanding: an introduction to the psychology of reading* (1- 36). Oxford, Blackwell.

morfologjik (*d.m.th. vetëdijen morfologjike*) në përcaktimin e kuptimit të fjalës (p.sh. Raymond, Matti, Maria, 2000),<sup>96</sup> si dhe (Sandra, 1994, Wysocki and Jenkins, 1987).<sup>97</sup>

### 1.1.7. Kuptimet e parashtesave, prapashtesave dhe rrënjëve të fjalëve

Mënyra më e mirë për pasurimin e leksikut, është krijimi i fjalëve të reja me anë të mjeteve dhe mënyrave të fjalëformimit. Studimi i kësaj mënyre të formimit të fjalëve është objekt i një dege të morfologjisë që sot quhet morfologji leksikore. Mënyrat më të njohura të fjalëformimit janë prejardhja me ndajshtesa, kompozimi dhe përngjitja, ndonëse ka dhe mënyra të tjera që luajnë një rol më të vogël në pasurimin e leksikut, si shkrirjet, shkurtesat dhe prejardhja prapavajtëse.

Fjalët e reja të formuara me prejardhje quhen fjalë të prejardhura. Si mjete për formimin e fjalëve me këtë mënyrë shërbejnë parashtesat, prapashtesat dhe brenda shtesat që i shtohen temës fjalëformuese, e cila mund të jetë rrënjë fjale ose fjalë e prejardhur. Në të gjitha rastet, struktura e fjalës së prejardhur është binare, d.m.th. ajo përbëhet gjithmonë nga dy elemente: tema dhe ndajshtesa.

Jo të gjitha gjuhët i njohin dhe i shfrytëzojnë njëloj ndajshtesat. Ka nga ato që nuk kanë ndajshtesa, si p.sh. gjuha kineze. Kurse në gjuhët me ndajshtesa, të rralla janë ato që i përdorin të tri llojet. Më të shumta janë ato që përdorin parashtesat dhe prapashtesat. Gjuha shqipje është një ndër gjuhët e pasura në prapashtesa e parashtesa. Ndryshe ndodh me gjuhë të tjera, që janë të varfëra në këto mjete. Ka gjuhë që përdorin vetëm prapashtesat, në varësi të kufizimeve strukturore të tyre. Më të shumta janë gjuhët që përdorin prapashtesat, kurse ato që përdorin parashtesa janë tepër të pakta.

Në gjuhët që kanë parashtesa dhe prapashtesa ka raste kur fjala e re formohet me anë të rreth shtesave, d.m.th., duke i shtuar rrënjës së fjalës njëherazi parashtesë dhe prapashtesë. P.sh. fjala *i përpiktë* është formuar nga rrënja pikë, së cilës i janë shtuar njëherazi parashtesa “për” dhe prapashtesa “të”. Pra këtu nuk kemi një formim prapashtesor të një fjale, as edhe parashtesor dhe kjo provohet me atë që në gjuhën shqipe nuk gjendet as fjala “përpikë” dhe as fjala “piktë”. Në raste të tilla flitet për fjalëformim parashtesor-prapashtesor dhe “për” dhe “të” shihen si ndajshtesa të një lloji të veçantë që quhen rreth shtesa. Shembuj të tjerë nga shqipja janë: “për” dhe “shëm” tek i përditshëm, “a” dhe “i” tek *arritmi*, “pa” dhe “ësi” te *pangopësi* etj.

Jo vetëm ndërmjet gjuhëve, por edhe brenda një gjuhe ka dallime si në tërësinë e prapashtesave dhe parashtesave, por edhe në numrin e këtyre ndajshtesave në fjalët e prejardhura. Prapashtesat janë më të shumta në numër se parashtesat, po ashtu edhe numri prapashtesave që mund të dalin te një fjalë e prejardhur është më i madh. Për shembull, në gjuhën angleze nuk gjenden fjalë me më shumë, se dy parashtesa, si “in-sub-ordinate” (i pa-nën-renditur), ndërkohë që fjalë me tri prapashtesa ka shumë: *un-constitut-ion-al-ity* (*pa-kushtetutë-shmë-ri*). Edhe në gjuhën shqipe janë të rralla fjalët me dy parashtesa, por të shpeshta ato me tri prapashtesa: i pa-zh-vidh-os-ur, art-ist-ik-isht. Madje, në shqip nuk mungojnë edhe fjalë të prejardhura me katër prapashtesa, si veprimtari, rrotullimthi etj:

*Veprimtari*     → *vep(ë)r-(o)-im-tar-i*  
*Rrotullimthi*   → *rrot(ë)-ull-(o)-im-thi*

<sup>96</sup> Raymond, B., Matti, L., & Maria, V. K. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: get by with little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (4), 287-296

<sup>97</sup> Sandra, D. (1994). The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective. *Language and Cognitive Processes*, 9, 227-269



Prejardhja me brendashtesim (infiksim) ndeshet më rrallë, se llojet e tjera të prejardhjes me ndajshitesa. (Rami Memushaj)<sup>98</sup>.

Jemi ndeshur me ndajshitesën si morfemë e kufizuar, e cila i bashkëngjitet rrënjës. Ndonëse duket si një përkufizim i qartë, ka së paku dy probleme të mëdha. Së pari, nuk është gjithmonë e lehtë të thuhet nëse është një morfemë e lidhur, apo një morfemë e lirë, dhe së dyti, nuk është gjithmonë e qartë nëse duhet të trajtohet si një rrënjë apo thjeshtë një ndajshitesë. Le të shqyrtojmë shprehjet e dhëna nga (1) deri në (4), në të cilat bëjnë pjesë ndajshitesa të supozuara - *free*, -*less*, -*like*, dhe -*wise* në një numër fjalësh të prejardhura, të cilat do të sqarohen më poshtë:

1. *There was never an error-free text, - Cropper said.* (Nuk mund të gjendet tekst pa gabime)

2. *Now the lanes were carless, lawless* (tani renditjet janë të pa rregullta)

3. *Arriving on her broomstick at the prison-like school gates, Mildred peere through the railings into the misty playground.* (Sapo mbërriti me fshesë në dorë para portës së shkollës si para derës së burgut Mildred, ashtu e përhumbur shikonte përmes shinave terrenin e lagësht)

4. *She had been a teacher, and made sure the girl went to a good school: "my granny had more influence on my education-wise."* (Ajo kishte qenë mësuese dhe ishte kujdesur që vajza të ndiqte një shkollë të mirë: "gjyshja kishte me shumë ndikim në zgjedhjen e shkollimit tim)

Në fjalitë e mësipërme duhet të përcaktojmë, se cilat nga katër morfemat, është morfemë e lidhur dhe cila prej tyre morfemë e lirë. Duke pasur parasysh, se shumë fjalë janë formuar me modele të njëjta, mund të mendohet, se kemi të bëjmë me ndajshitesa në të katër rastet. Në fakt gjërat nuk janë aq të qarta dhe kjo mund të kuptohet vetëm në sajë të një vëzhgimi të imët.

Tashmë kemi parë raste kur një morfemë është lidhur me morfema të tjera, si dhe raste kur këto mund t'i bashkëngjiten morfemave të tjera. Kur bëjmë këtë përcaktim, vërejmë, se në të katër rastet morfemat ndodhen në vendin e tyre dhe duhet të klasifikohen si morfema të lira dhe jo si ndajshitesa. Megjithatë, duhet të provojmë nëse elementet e lira, me të vërtetë kanë të njëjtin kuptim si elementet e lidhura. Për shembull, *error-free* (pa frikë) mund të jetë i parafrazuar *free of error(s)*, e cila do të thotë, se *free* në *error-free* dhe *free* në *free of error(s)*, janë shumë të njëjta në kuptimin leksikor dhe jo dy të ndryshme (një prapashtesë dhe një formë e lirë). Kjo do të thotë, se *error-free* duhet të konsiderohet si fjalë e përbërë dhe jo si e prejardhur. Një arsyetim i ngjashëm mund të bëhet me fjalën *prison-like* (cf. *like a prison*). Megjithatë, kur përpiqemi të bëjmë të njëjtën gjë me fjalët -*wise* dhe -*less*, dështojmë. Fjalën "*education-wise*" mund ta parafrazojmë si "në aspektin e arsimimit të zgjedhur me zgjuarsin, ashtu edhe në lidhje me arsimin në përgjithësi, gjë që tregon ndryshimin që jep morfema -*wise* dhe që e gjejmë në fjalët e ndërlikuara të tilla si ato në (4) dhe morfemën *wise* "i zgjuar". Së fundmi një morfemë e lirë, konsiderohet kështu vetëm kur i bashkëngjitet një rrënjë. Një analizë e ngjashme bëhet edhe për -*less*. Kur një morfemë e lirë *less* tregon të kundërtën e "më shumë", *less* në (2) do të thotë "pa" dhe ky kuptim ndodh vetëm kur - *less* i është bashkëngjitur një rrënjë. Kështu kemi të dhëna për të thënë që në rastin e - *less* dhe *wise*, kemi dy lloje morfemash për çdo rast, e para një prapashtesë, tjetra një morfemë e lirë. Kjo çështje është vërtetuar nga analiza e kategorive sintaksore. Ndërsa morfema e lirë *less*, është një ndajfolje, por si prapashtesë - *less* ajo kthehet në një mbiemër. Po kështu dhe

<sup>98</sup> Rami Memushaj, Hyrje në gjuhësi 2006-233-234 Shtëpia botuese "Toena"

morfema e lirë *wise* është një mbiemër, por si prapashtesë – *wise* krijon ndajfolje. Kështu, në të dyja rastet, prapashtesa dhe morfema e lirë nuk ndryshojnë vetëm në kuptim edhe kufizim, por edhe në kategoritë sintaksore. Për ta përmbledhur, mund të themi, se një element mund të jetë edhe si pjesë e një kompleksi fjalësh, por edhe si një morfemë e lirë. Në raste të tilla, vetëm një analizë e kujdesshme gjuhësore mund të zbulojë nëse elementi në fjalë është më të vërtetë i njëjtë në të dy rastet.

Në qoftë se ka dallime të rëndësishme mes dy përdorimeve, sigurisht që mund të supozojmë, se kemi të bëjmë me dy raste të ndryshme. Nëse nuk ka dallime të rëndësishme, elementi duhet të trajtohet si një morfemë e lirë dhe fjalët përkatëse si fjalë të përbëra, apo të prejardhura.

Tani mund të kthehemi te problemi i dytë, i lidhur me kuptimin e ndajshitesës, përkatësisht dallimit ndërmjet një ndajshitime dhe një rrënje të lidhur. Duke qenë se ndajshitimet janë detyrimisht elemente të lidhur, nuk është e qartë, se çfarë dallimi mund të ketë ndërmjet një rrënje të lidhur dhe një ndajshitime.

Pak më lart, kemi përcaktuar lirshëm një rrënjë, si element qendror kuptimplotë të fjalës, së cilës mund t'i bashkëngjiten ndajshitimet. Por kur mund të quajmë një element qendror dhe kur jo-qendror? Ky problem është spikatur në të gjitha klasat e fjalëve, të cilat janë formuar në bazë të morfemave që quhen elemente të formuar rishtas. Këto elemente janë leksema të huazuara nga gjuhë të tjera në gjuhën angleze, por kombinimet e tyre janë të kohës.

Shembuj të fjalë-formimit neo-klasik janë dhënë në tabelën e mëposhtme:

a	<i>Biochemistry</i>	b	<i>photograph</i>	c	<i>geology</i>
	<i>Biorhythm</i>		<i>photoionize</i>		<i>biology</i>
	<i>Biowarfare</i>		<i>photoanalysis</i>		<i>neurology</i>
	<i>Biography</i>		<i>photovoltaic</i>		<i>philology</i>

Nuk është e qartë nëse elementet brenda fjalëve duhet të konsiderohen si ndajshitime apo si rrënjë të lidhura. Nëse të dhënat në (a) janë marrë si dëshmi për prapashtesën e *bio-* dhe të dhënat në (c) janë marrë si dëshmi për statusin e prapashtesës “*logy*”, ballafaqohemi me problemin që fjalë të tilla si *biology* do të përbëhen nga një prapashtesë dhe një prapashtesë të cilat janë bazë për ndërtimin e përgjithshëm të saj. Nga ana tjetër pa vështirësi mund të kuptojmë, se nuk kemi të bëjmë me ndajshitim, por me një rrënjë të lidhur, sepse në fakt flitet për raste të përziera dhe jo për ndajshitim.

Folësit e gjuhës angleze që janë të familjarizuar me fjalë të tilla apo edhe sepse dinë origjinën e tyre mendojnë, se *bio* ka kuptimin e jetës dhe se fjalët në (a) sillen tamam si përbërës të gjuhës amtare. Pra, çdo fjale në gjuhën angleze, i përkon një fjalë e caktuar e gjuhës amtare. I vetmi ndryshim midis formave të formuar rishtas të fjalëve dhe përkatësive të tyre në gjuhën amtare është, se elementi jo-amar është detyrimisht i lidhur me rrënjën e fjalës. Kjo është edhe arsyeja pse elementet e formuar rishtas janë quajtur shpesh forma të kombinuara. Kështu kemi arsye të themi, se formacionet klasike të reformuara, janë trajtuar mirë si përbërës dhe jo si raste të ndajshimit. Dallimi ndërmjet morfemave, ndajshitimeve dhe jo ndajshitimeve, nuk është gjithmonë i drejtpërdrejtë, por ka dhe raste problematike të cilat natyra e një fjale të përbërë, krijohet si ndajshitim ose natyra e fjalëve të përbëra, krijohet në bazë të argumenteve të strukturës së tyre.

Fjalorët e kompjuterizuar mund të përdoren në mënyrë efektive për të hetuar pjesët që u përkasin fjalëve të prejardhura dhe të ndajshitimeve, prej të cilave ato vijnë.

Gjithsesi, problemi këtu nuk qëndron në faktin, se si listat e fjalëve që kemi përdorur mund të shpëputen nga këto burime dhe cilat janë problemet me të cilat përballemi në këtë përpjekje.

Ka mënyra të ndryshme të klasifikimit të këtyre ndajshitesave. Mënyra më e qartë është, sipas pozicionit që ato kanë në lidhje me rrënjën, nëse ato janë parashtesa, prapashtesa. Kështu, ndajshitesat klasifikohen shpesh, sipas kategorive sintaksore të fjalëve të tyre bazë, por, siç e kemi parë tashmë më sipër, kjo nuk funksionon gjithmonë sepse ndajshitesat mund t'i marrim me më shumë se një lloj rrënje.

Një tjetër bazë e mundshme e klasifikimit mund të jenë "tiparet semantike të ndajshitesave", por kjo ka të metën, se një pjesë e ndajshitesave mund të shprehet në një sërë kuptimesh, kështu që shpesh nuk do të jetë e qartë, se në cilat kategori duhet të jenë të listuara këto ndajshitesa. Megjithatë, një tjetër kriter mund të jetë mënyra, se si ndajshitesa ndryshon kategorinë sintaksore të rrënjës së fjalës. Përsëri, kjo është problematike për shkak, se ndonjëherë disa prapashtesa ndryshojnë kategorinë e rrënjës dhe nganjëherë jo, si për shembull, *-ee*, e cila ndryshon në *employee*, por jo në *pickpocketee*. Një kriter tjetër jo-problematik i klasifikimit me prapashtesat është përkatësisht përdorimi i kategorisë sintaksore të formës së prejardhur. Nga çdo prapashtesë në anglisht rrjedhin fjalë, vetëm nga një kategori (përjashtim i vetëm për këtë përgjithësim është, *-ish*). Për shembull *-ness* buron vetëm nga emra, *-able* vetëm nga mbiemra, *-ize* vetëm nga folje. Në këtë drejtim parashtesat janë më problematike, sepse ato jo vetëm i bashkëngjiten rrënjës së kategorive të ndryshme të fjalëve, por shpesh nxjerrin dhe kategori të tjera të reja.

Për më shumë informacion të detajuar, mund t'i referohemi Marchand (1969) ose Adams (2001)<sup>99</sup>, dhe sigurisht diskutimeve vetjake për ndajshitesat në studimet përkatëse. Megjithëse anglishtja është ndoshta gjuha, e cila ka përkrahur më mirë tiparet për ndajshitesat, ka akoma shumë ndajshitesa që nuk janë përcaktuar mjaftueshëm dhe sigurisht kanë nevojë për një studim më të detajuar.

### Prapashtesat emërore

Prapashtesat emërore janë shpesh të nevojshme për të nxjerrë emra abstrakt nga foljet, mbiemrat dhe emrat. Emrat abstrakt mund të tregojnë veprim, rezultate të veprimit ose koncepte të tjera të ngjashme, por gjithashtu edhe tipare, cilësi dhe pëlqime. Një grup tjetër i madh i prapashtesave emërore buron nga emrat pronor, të llojeve të ndryshme. Shpesh, këto janë të zgjeruara në kuptim, të lidhura në mënyrë që çdo prapashtesë, mund të shfaqet dhe të shprehet me më shumë se një kuptim, me gjendjen semantike të prapashtesave të ndryshme shpesh të mbivendosura.

### Prapashtesat mbiemërore

Prapashtesat mbiemërore të gjuhës angleze mund të ndahen në dy grupe të mëdha. Një numër i madh i tyre rrjedh nga mbiemra e ndërvarur, roli i të cilave është thjeshtë për të bërë emra dhe mbiemra që cilësojnë fjalën bazë. Për shembull, "algebraic mind" do të thotë "një mendje me prirje algjebrike", ose që i referohet algjebërës, "colonial officer" do të thotë, se ka të bëjë me "drejtimin në zonat koloniale" dhe kështu me radhë. Nga ana tjetër, ka një grup të madh të mbiemrave që shprehin koncepte më të veçanta, të cilat janë quajtur shpesh mbiemra cilësore. Ndonjëherë, mbiemrat e ndërvarur mund të përshtasin kuptime cilësore, siç mund të shihet në derivatet gramatikore, të cilat kanë një kuptim relativ që do të thotë, se ka të bëjë me gramatikën, por ka gjithashtu një kuptimin cilësor "në përputhje" me rregullat e

<sup>99</sup> Adams, Valerie 2001, *Complex Words in English*, Harlow: Longman.

gramatikës, si “This is a grammatical sentence”. ( kjo është një fjali gramatikore ). Vihet re, se mbiemrat relativ zakonisht ndeshen vetëm në pozicionin e kallëzuesit emëror, d.m.th. si ndryshues përemëror. Në qoftë se i gjejmë në pozicion pohues në një fjali të thjeshtë si: “This sentence is grammatical”,( kjo fjali është gramatikore) ato zakonisht shprehin një kuptim cilësor.

### Parashtesat

Parashtesat e gjuhës angleze mund të klasifikohen semantikisht, sipas grupeve të mëposhtme.

- Së pari, një grup i madh parashtesash që përcaktojnë sasinë, në lidhje me kuptimin e rrënjës së fjalëve të tyre, për shembull, “një”( *uni, unilateral, unification*), “dy herë ose dy” (*bi, bilateral, bifurcation* dhe *di, disyllabic, ditransitive*), “shumë” (*multi, multi-purpose, multi-lateral* dhe *poly, polysyllabic, polyclinic*) “gjysma”( *semi, semi-conscious, semi-desert*), “të gjitha” (*omni, omnipotent, omnipresent*), “të vogla” (*micro, micro-surgical, microwave*), “i madh” (*macro, macroeconomics, macro-biotic*), “të tepërt” (*hyper-, hyperactive, hypermarket* dhe *over-overestimate, overtax*), “jo mjaftueshëm” (*undernourish, underpay*).

- Së dyti, nuk janë të shumta parashtesat vendore të tilla si: *circum* “rreth” (*circumnavigate, circumscribe*), *counter* “kundër” (*counterbalance, counterexample*), *epi* “mbi” (*epiglottis, epicentral*), *inter* “midis” (*interbreed, intergalactic*), *intra* “brenda” (*intramuscular, intravenous*), “para së bashku me” (*paramedic, paranormal*), *retro* “prapa”, rikthim mbrapa (*retroflex, retrospection*), *trans* “përmes” (*transcontinental, transmigrate*).

- Së treti, ka dhe parashtesa të cilat shprehin njohuri të përkohshme si: “para” (*ante, pre* and *fore*, si p.sh.: *antechamber, antedate, preconcert, predetermine, premedical, forefather, foresee*), “pas” (*post, poststructuralism, postmodify, postmodern*) ose “të reja” (*neo-neoclassical, neo-latin*).

- Një grup i katërt përbëhet nga parashtesat që tregojnë mohim (*a(n), de, dis, in, non, un*, shih më poshtë për shembuj).

Shumë parashtesa nuk përshtaten në asnjë nga katër grupet, megjithatë, disa nga ato shprehin njohuri të ndryshme, të tilla si “gabim”, apo diçka “e keqe” (*mal-, malfunction, malnutrition* keqdashje, “gabimisht” (*mis-, misinterpret, mistrial*) false, “mashtues” (*pseudo-*)“së bashku, bashku “(co-)”, në vend të (*vice-*) etj. Shumica dërrmuese e parashtesave nuk ndryshojnë kategorinë sintaksore të rrënjëve të fjalëve të tyre, ato thjeshtë veprojnë si ndryshuese. Për më tepër japin më shumë se një lloj kategori sintaksore (folje, mbiemër ose emër) dhe nuk ndikojnë në theksin e rrënjëve të fjalëve të tyre. Parashtesat negative klasifikohen si më të përbëra për shkak të pozicionit që zënë, në krahasim me shumicën e prapashtesat që mbulojnë këtë sferë.

#### 1.1.8. Parimet e mësimin të analizës morfologjike.

Termi “morfologji” vjen nga greqishtja e lashtë (morphe) dhe do të thotë model, formë. Përkufizimi i plotë i morfologjisë lidhet me studimin e formimit të fjalëve, modeleve dhe bashkimin e pjesëve të një objekti për të formuar një të plotë. “Objektet” në fjalë mund të jenë objekte fizike, objekte sociale, objekte gjuhësore (p.sh. forma gjuhësore, koncepte apo ide). Sot morfologjia ndërthuret me një numër të madh disiplinash shkencore. Friz Zwickey propozoi një formë të përpunuar për kërkimet morfologjike. Duhet të theksojmë që termi morfologji është përdorur gjatë në shumë fusha shkencore dhe kërkime të caktuara, për ndërlidhjet strukturore të

aspekteve të ndryshme të tyre. Forma e propozuar nga Friz Zwickey, përgjithësoi dhe sistemoi konceptin e kërkimeve morfologjike, duke përfshirë jo vetëm studimin e modeleve të ndryshme të strukturave materiale, por edhe studimin e shumë ndërlydhjeve strukturore abstrakte midis fenomeneve, koncepteve dhe ideve, të çfarëdo karakteri që kanë ato ( Zwickey 1969 p.34)<sup>100</sup>

Praktikisht analiza morfologjike e përgjithshme është një metodë për zbulimin e lidhjeve të mundshme apo e rregullimit të raporteve që i referohen një problemi kompleks të dhënë. Në këtë kuptim, duke qenë e lidhur me analizat tipologjike dhe më e përgjithësuar në formë, ajo ka gjetur zbatime të gjithanshme.

Teknika fillon nga zbulimi dhe përcaktimi i sasisë së përgjithshme të lidhjeve të mundshme, parametrave, problemeve të përbëra për t'u shqyrtuar dhe në vijim çdo parametër, apo kusht për fjalët, togfjalëshat apo fjalitë.

Studimet rreth morfologjisë përfshijnë dy aspekte: analizën si dhe kërkimet. Fillimisht duhet të zbulohen dhe përcaktohen dimensionet e problemit, ose e thënë më saktë, çështjet bazë që do merren në analizë. Kjo përfshin çështje dhe aspekte të fushave të ndryshme. Një e metë e të nxëniet nëpërmjet morfologjisë është, se nuk ka një mënyrë të saktë për të ndërthurur apo krahasuar disa tipa të ndryshme çështjesh. Kjo bën që, në se jemi të interesuar të marrim informacion rreth një problemi, duhet të trajtojmë të gjitha çështjet së bashku. Së dyti për çdo parametër duhet të përcaktohen një "sërë" vlerash. Këto vlera përcaktohen nëpërmjet fakteve të mundshme apo kushteve që janë të lidhura me to. Morfologjia luan një rol të rëndësishëm në përvetësimin e të lexuarit.

Të lexuarit përfshin dekodimin, për të kaluar nga format e shkrimit, në ato të gjuhës dhe përfaqëson nivelin më të lartë fonologjik dhe morfologjik të njësive leksikore. Kështu që ai përmban disa lloje të dhënash: morfologjike, fonologjike, rrënjët e fjalëve, ndikimet sintetike, lidhjet e rrjedhura prej tyre, të cilat përmbajnë aspekte semantike dhe gramatikën e gjuhës. Ka shumë çështje psikolinguistike të nxjerra në pah nga faktet rreth morfologjisë. Gjithsesi ato përqendrohen me tepër në shpërbërjen sesa në përdorimin e gjuhës, duke i bërë lexuesit, të shpërbëjnë fjalët e përbëra morfologjike, në morfemat e tyre përkatëse.

Gjuhësisht një rëndësi e veçantë i kushtohet shmangies së ndikimit të gjuhës nga kulturat e tjera (Bybee, 1985, 1988,1995)<sup>101</sup>. Shmangia morfologjike nënkupton formimin e fjalëve të veçanta, nëpërmjet formave gramatikore të ndryshme, p.sh.(*dark, darkness, darken*) (*e errët, errësirrë, u err*), që rrjedhin të gjitha nga një morfemë bazë. Ndikimi morfologjik në një sistem fjalësh lidhet ngushtë me tiparet semantike të tyre dhe me gramatikën. P.sh. emrat mund të kenë paraqitje të formave të veçanta, mbiemrat përshtaten me emra që u bashkëngjiten dhe foljet mund të kenë forma kohore, aspekte, gjendje, zë, valencë dhe lidhje gjinore të ndryshme. Në një shprehje të huazuar, pjesa semantike pasqyrohet me një fjalë të vetme, në formën e një fjale të re, kur asaj i shtohen parashtesa dhe prapashtesa (p.sh. *looked*), apo në një formë të shndërruar në vetvete (p.sh. *saw*).

Ndryshe nga shmangiet gjuhësore, huazimet janë morfema që nuk e ndryshojnë klasën e fjalës së cilës i bashkëngjiten, apo prej së cilës kanë rrjedhur dhe përgjithësisht mund t'u shtohen çdo fjale të së njëjtës klasë gramatikore. Modelet morfologjike ndryshojnë shumë përse i përket produktivitetit dhe lehtësisë së krijimit të formave të reja leksikore, me të cilat marrin kuptim. Shmangia e përdorimit të

<sup>100</sup> Zwicky, F. (1969) *Discovery, Invention, Research - Through the Morphological Approach*, Toronto:

<sup>101</sup> Bybee, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.

Bybee, J. L. (1988). Morphology as lexical organization. In M. Hammond & M. Noonan (Eds.), *Theoretical morphology: Approaches in modern linguistics* (pp. 119–141). London: Academic.

Bybee, J. L. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10, 425–455

morfologjisë së fushës së huazimeve, është padyshim me një shtrirje më të gjerë, për shembull, përveç *dark*, *darkness*, dhe *darken*, një formë e shmangies gjuhësore, mund të pranojë dhe forma të tilla si: *undark*, *darkish*, dhe *darkity*. Sa më shumë të përdorim shmangie gjuhësore aq më shumë ndryshime në kuptimin e fjalëve do të kemi, krahasuar me huazimet. Kuptimi që ndryshon nga huazimet është i ndërtuar mbi bazat e qartësisë. Në disa raste kuptimi i një formë fjale të përbërë mund të dalë shumë lehtë nga pjesët përbërëse të saj (p.sh. ... *short*, *shortness*), ndërsa në disa raste të tjera nuk ndodh kështu, (p.sh. *fine*, *final*). Shumë forma të tjera të fjalëve janë jo në përputhje, me rregullat e formimit morfologjik të tyre.

Ka shumë gjuhë që për shumë fjalë të gjuhës angleze krijojnë një mbështetje të fortë. Mendohet që fjalëformimi mund të realizohet edhe me ndihmën e proceseve të tjera më të gjera, si p.sh. nga përbërjet. (cf, Berent, Pinker, Shimron, 1999).<sup>102</sup>

Proceset morfologjike për përvetësimin e të lexuarit, eksperimentalisht janë mbështetur në strukturat morfologjike dhe shfaqet te leksiku që gjendet në kujtesën tonë. Megjithatë, janë propozuar modele të ndryshme në lidhje me rolin që luan shpërbërja morfologjike në leximin e fjalëve të përbëra. Duke u mbështetur në hamendësimin e shpërbërjes, kuptimi i fjalëve të përbëra morfologjike merret nëpërmjet morfemave, në dy faza. Analizat e përbërsave të tyre mbështetet në ndryshimin rrënjësor të kuptimit të bazës së fjalës, si dhe në kuptimin leksikor të saj. Pas një sërë eksperimentesh, Taft në (1981)<sup>103</sup> doli në përfundimin, se rrënja e fjalës riparaqitet në fushën leksikore në një formë që e paraprin funksionin e saj të parë.

Duke u mbështetur në hamendësime dhe studime të shumta u provua, se disa forma të përbëra fjalësh, kanë mënyrën e tyre si hyjnë në kujtesën e njeriut (Butterworth, 1983; Henderson, 1985; Manelis & Tharp, 1997)<sup>104</sup>. Këto hamendësime mbi fjalët e përbëra të krijuara nëpërmjet proceseve morfologjike, kanë vendin e tyre në fushën leksikore, megjithë larmishmërinë që i karakterizon. Ato ndërthuren me shumë modele ndërvepruese, të cilat bazohen në forma direkte leksikore, duke përfshirë këtu dhe riparaqitjen e formave të plota. (Caramazza, Laudanna & Romani 1988; Taft, 1994)<sup>105</sup>. Disa modele, janë të lidhur me një numër variantesh të zbulimit të kuptimit të fjalëve të përbëra dhe kanë zënë vend në rregulloren ortografike të fjalëve (Bertram, Baayen & Schreuder, 2000; Paap & Noel, 1991; Schreuder & Baayen, 1995, 1997).<sup>106</sup>

Përvetësimi i të lexuarit bëhet brenda drejtshkrimit, ku përfshihet ndërthurja e strukturave të fonemave, me ato të grafemave. Fakte të qarta kërkimore tregojnë që zbulimi i kuptimit të fjalëve gjatë leximit, mbështetet në një mekanizëm fonologjik, që krijon format fonologjike të fjalës. Përbërësi fonologjik fillon të zbatohet sapo gërmëzohen shkronjat dhe fillojmë të flasim. Megjithatë roli i morfologjisë në procesin e mësimin të lexuarit është jo shumë i kuptueshëm. Mënyra se si fillojmë të njohim fjalët e përbëra, në bazë të pjesëve të tyre, mbetet e pa arsytuar apo studiuar mirë. Gjithashtu, i perceptojmë dhe i njohim fjalitë edhe pse nuk kemi asnjë aftësi që ta bëjmë të dukshme formimin e tyre.

Disa anë të morfologjisë, duket se ndikojnë për t'u aftësuar në lexim. Ecuria në

<sup>102</sup> Berent, I., Pinker, S., & Shimron, J. (1999). Default nominal inflection in Hebrew: Evidence for mental variables. *Cognition* 72, 1–44.

<sup>103</sup> Taft, M., & Forster, K. I. (1976). Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 607–620.

<sup>104</sup> Butterworth, B. (1983). Lexical representation. In B. Butterworth (Ed.), *Language production (Vol. II): Development, writing, and other language processes* (pp. 257–294). London: Academic.

<sup>105</sup> Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28, 297–332.

<sup>106</sup> Bertram, R., Baayen, R. H., & Schreuder, R. (2000). Effects of family size for complex words. *Journal of Memory and Language*, 42, 390–405.

këtë fushë varet dhe kërkon njohuri mbi morfemat si njësi abstrakte gjuhësore. Lidhja midis njohurive të morfologjisë dhe përvetësimit të gjuhës së huaj me anë të leximit mund të shihet si reciproke dhe lehtësuese nga të dyja palët, bazuar në njohuritë e marra që më parë në këtë fushë. Ortografitë e fjalëve ndryshojnë nga njëra tjetra nga shkalla e qëndrueshmërisë së përfaqësimit të fonemave, pra, aty ku mbështeten, ose e thënë ndryshe, nga shkalla me të cilën shmangen nga parimet e përfaqësimit të nivelit fonetik, me anë të cilit ruajnë tiparet e thella dhe të qëndrueshme gjuhësore ose leksikore.

Nga krahasimet e studimeve mbi aftësimin në lexim dhe shkrim në gjuhë të ndryshme, kanë dalë dhe arrijtjet që vijnë si rezultat i ndërfutjes së rregullores ortografike. Në disa gjuhë që kanë rregulla ortografike jo të mirëformuara, morfemat përfaqësohen nga grafemat në një mënyrë të drejtpërdrejtë, ndërsa në ato që kanë rregulla ortografike më të sakta, si p.sh. gjuha angleze, lidhja midis shqiptimit dhe tingujve të fjalëve që dallohen shumë në gjuhën e folur, nuk janë të shprehura qartë. Pavarësisht mungesës së përbërjes së grafemave në këto gjuhë, ka disa arsye pse ndodh kjo (sidomos në anglisht). Një nga ato, është ndryshimi i shqiptimit, kur ndryshon morfologjia e fjalës, sado i vogël që të jetë ky, ( p.sh. *library–librarian, human–humanity*) ( *Biblotekë / punonjës bibloteke, njeri / qeniet njerzore* ).

Kur mësojmë të lexojmë, mësojmë se pjesët e fjalëve që janë të lidhura në kuptim, zakonisht shqiptohen njëllor, pavarësisht ndryshimeve. Kështu, pra, mësojmë parimin e izomorfizmit, i cili përcakton gjermëzime të ngjashme të pjesëve të njëjta të shqiptimit, për aq kohë sa shqiptimi e lejon këtë.

Duke u nisur nga fakti që në disa raste rregullat ortografike nuk udhëhiqen drejtpërdrejtë nga struktura e rrokjeve fonologjike, duhet t'i kthejmë tingujt, në një shqiptim që bazohet te rrokjet ortografike që në këtë rast përfaqësojnë morfemat. Kjo është një çështje e rëndësishme por ende e pazgjidhur dhe ka të bëjë me procesin e aftësimit në leximin e fjalëve me shumë rrokje. Sot nuk gjejmë asnjë metodë që do të na qartësonte rrugën, se si një lexues fillestar do të aftësohej në dallimin e këtyre njësive të nën fjalës, si rrokjet dhe morfemat, ose, se si ndikon shpeshësia e përdorimit, në përcaktimin e fjalëve shumëerrokëshe. Edhe pse konceptet ndryshojnë në varësi të rregullave që i përkasin grafemave dhe morfemave, nxjerrja në pah e ngjashmërive, bazuar mbi modele leksikore të përcaktuara mirë, ka treguar, se është shumë e vështirë të bëjmë dallime midis dy proceseve për zbulimin e fjalëve shumëerrokëshe. Pavarësia e mundshme e dijes leksikore dhe jo leksikore gjithashtu ndërlikohet nga natyra e rregullave ortografike dhe fonologjike që karakterizojnë vijën jo leksikore.

Gjatë viteve të kaluara, studimit të morfologjisë në lidhje me përvetësimin e leximit i është kushtuar vëmendje e pakët. Dihet tashmë, se sa më shumë fjalë të përbëra të hasim gjatë leximit, sa më shumë shqiptime të pasakta të tyre të bëjmë, aq më shumë pasqyrohen ato në proceset e morfologjisë, duke shfaqur një gatishmëri konceptuale për të vërtetuar faktin, se si gjermëzimi ruan lidhjet kuptimore midis fjalëve, nisur nga prejardhja e tyre. Gjithashtu ka arsye të besojmë se, duke u përqendruar tek lidhjet midis ortografisë dhe kuptimit të fjalëve, mund të bëjmë të mundur një lexim dhe gjermëzim më të mirë të fjalëve të prejardhura e të ndërlikuara. Nagi dhe Anderson<sup>107</sup> kanë dalë në përfundimin, se “studiuesit e nivelit mesatar, në pjesën më të madhe të rasteve arrijnë t'i kuptojnë fjalët e reja, duke i analizuar ato, sipas pjesëve përbërëse të tyre”

---

<sup>107</sup> Nagy, W., & Anderson, R. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.

Studimet gjuhësore mbi përvetësimin e leximit, në kuadrin e përvetësimit të një gjuhe të dytë, kanë përcaktuar pesë drejtime bazë të punës:

- kërkimet për rolin e morfologjisë në përvetësimin e të lexuarit
- modelimin e proceseve morfologjike
- zbulimin e njohurive morfologjike
- gjetjen e pjesëve për t'u analizuar
- ballafaqimin e leximit të nënkuptuar me atë të drejtpërdrejtë. (Perfetti.C.A 1992)<sup>108</sup>

Vëmendja i'u kushtua rolit të morfologjisë në përvetësimin e të lexuarit në tre gjuhë të ndryshme ku përfshihej edhe gjuha angleze. Kështu, gjetjet nga studimet e vazhdueshme në fushën e rolit të morfologjisë, si faktor ndikues i dobishëm në leximin dhe drejtshkrimin në gjuhën angleze, u vërtetuara nga rezultatet e punës kërkimore në dy gjuhët e tjera. Si fillim Reichle dhe Perfetti<sup>109</sup> propozuan një model të leximit të fjalës që kombinonte fjalë të thjeshta me fjalë morfologjikisht të përbëra, në një drejtim të caktuar. Saktësia e këtij arsyetimi u mbështet në faktin, se kuptimi i fjalëve, mund përcaktohet mirë me anë të larmisë së morfemave. Në anglisht për shembull kuptimi i *blackbird* origjinon nga : *black* dhe *bird*. Në gjuhë të tjera, procesi është dhe më i hapur, duke lejuar një larmi të pafundme të emrave të përbërë që origjinojnë nga një proces prodhues, i cili kuptohet drejtë dhe ashtu siç duhet.

Kërkimet kanë arritur në përfundimin, se zbulimi i kuptimit të fjalëve, morfologjikisht të përbëra, mund të bëhet i mundshëm edhe direkt, nëpërmjet formës së përbërjes së morfemave leksikore edhe pse njësitë leksikore mund të jenë të plota ose jo. Modeli i Reichle dhe Perfetti i paraqet këto si fonema të përbëra morfologjike, sipas një modeli, të formuar nga fjalë të thjeshta morfemike. Idea kryesore është që ndeshja me lloje të fjalëve që përdoren shpesh, të bëjë të mundur mbajtjen mend të tyre, së bashku me përbërësit morfologjik. Rekomandohet që modeli të përmbajë të paktën disa fonema morfologjike, si dhe disa tipare të përgjithshme për zbulimin e fjalëve, si shpeshësia dhe rregullsia e tyre.

Është shumë e rëndësishme që modelet të shfaqin një ndarje të saktë të huazimeve nga shmangiet gjuhësore, duke u mbështetur, jo në statusin e tyre të paracaktuar, por në funksion të shkallës së ngjashmërisë ortografike, fonologjike dhe semantike. Nunes, Bryant, Olson, kanë shqyrtuar dobishmërinë e trajtimit të qartë morfologjik që bëhet në gjuhën angleze. Ata pohojnë dy lloje të rregullave të kushtëzuara të ortografisë që janë me rëndësi të madhe në të mësuarin e leximit dhe të shkrimit. I pari ka të bëjë me fonologjinë (p.sh., si ndikon rrokja e fundit në shqiptimin e zanores së mëparshme) dhe i dyti me morfologjinë (p.sh., drejtshkrimin e foljeve të rregullta në kohën e shkuar me mbaresën e tyre *-ed*). Suksesi i këtyre rregullave të kushtëzuara nuk varet nga njohuritë e veçanta që kemi mbi fjalët, por nga zbatimi i tyre në fjalët e panjohura.

Analizat e përgjithshme morfologjike janë bazuar në metoda të mirëfillta gjuhësore të ndërthurura me parimet e fjalëformimeve, prandaj dhe ato mund të besohen si të dobishme, por jo shumë të vlefshme, për hulumtimin e problemeve të fjalëve të përbëra, të cilat nuk mund të trajtohen nga metoda formale apo modele rastësore. Zwickey e emërtoi qasjen morfologjike si një “kërkim rrënjësor”, e cila në një mënyrë jo fortë bindëse, përpiqet të paraqesi të gjitha zgjidhjet e mundshme të një problemi të dhënë. Ajo mund të ndihmojë në zbulimin e vendndodhjeve apo lidhjeve

<sup>108</sup> Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145–174). Hillsdale, NJ: Erlbaum

<sup>109</sup> Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification. *Scientific Studies of Reading*, 7, 219–238.



të reja të fjalëve, të cilat nuk mund të jenë fort të dukshme, apo që nuk mund të zbulohen nga metodat e tjera, më pak sistematike.

Siç shihet, të nxënit e fjalorit, nëpërmjet morfologjisë, ka padyshim avantazhe të caktuara në komunikimin gjuhësor dhe është shumë i rëndësishëm për punën në grup. Si një proces, metoda kërkon disa parametra, kushte dhe çështje, të cilat duhen nënvizuar dhe përcaktuar qartësisht. Të gjitha tiparet e fjalëve të shfaqura si jo të qarta, bëhen menjëherë të qarta, kur i referohen analizave të përmbajtjes së tyre. Të tilla vlerësime nuk mund të bëhen aq thjeshtë, derisa fusha morfologjike të përcaktohet mirë dhe puna në grup të realizojë një marrëveshje rreth domethënies së këtyre tipareve. Përfundimisht, fusha morfologjike edhe vlerësimet e bëra nga ajo, përfaqësojnë një model qartësie, i cili i bën proceset vlerësuese, të lënë gjurmë në të nxënit nëpërmjet morfologjisë.

### 1.1.9. Mësimi i kuptimit të fjalës nga konteksti

Një nga lidhjet më të vjetra që ekziston në fushën e studimit të gjuhëve të huaja është pikërisht lidhja e fjalorit me tekstin, pasi njohja e fjalëve është element bazë për të kuptuar një tekst, si dhe faktor i rëndësishëm për përvetësimin e një gjuhe të huaj në të gjitha nivelet e studimit.

Kuptueshmëria e tekstit është diçka më e madhe se njohja e fjalëve dhe të mbajturit mend të kuptimit të tyre. Është e kuptueshme tashmë, që nëse nuk do të kemi një sasi të mjaftueshme fjalësh të njohura, do të jetë e vështirë për të kuptuar, apo për t'u futur thellë në përmbajtjen e tekstit. Ekspertët e fjalorit pohojnë se kuptueshmëria e tekstit, varet direkt nga njohja e kësaj sasive fjalësh. Kështu ata kanë arritur në përfundimin, se kushdo që studion një gjuhë të huaj mund të hyjë në përmbajtjen e një teksti vetëm nëse njeh 90% të fjalëve të tij. Duke njohur midis 90% dhe 95% të fjalëve të tekstit, çdokush e ka më të lehtë që të marrë idenë kryesore nga leximi i tij, të gjejë më lehtë kuptimin e fjalëve të panjohura, duke ndihmuar në rritjen e fondit të përgjithshëm të njohurive të tij mbi fjalët. Ata që nuk njohin, të paktën 90% të fjalëve, jo vetëm që do kenë vështirësi në kuptueshmërinë e tekstit, por edhe do të humbasin mundësinë për të mësuar fjalë të reja. (Hirsch, 2003)<sup>110</sup>

Ne mund t'i zhvillojmë aftësitë tona, duke i marrë njohuritë e dobishme rreth kuptimit të fjalëve të reja nga konteksti, nga shpjegimi, nga fjalori apo kuptimi direkt i tyre. Një ndër faktorët e rëndësishëm për rritjen e këtyre aftësive, është të kujtuarit e formës fonologjike të fjalës, nëse ajo është e regjistruar në kujtesë. Në fakt ky hap mund të bëhet edhe përpara se të fillojmë mbledhjen e të dhënave që kanë të bëjnë me përkufizimin e fjalës. Megjithatë është e qartë edhe forma tjetër, që tingulli fonetik i fjalës të zgjojë kujtesën për të ideuar përkufizimin e saktë, të mundshëm, Gathercole & Baddeley, 1989, 1990).<sup>111</sup> Disa studime sugjerojnë që ky efekt duhet të jetë shumë i fortë në këndvështrimin e përvetësimit të gjuhës së dytë (Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992),<sup>112</sup> Vështirësi gjithashtu paraqesin edhe fjalët që nga ndërtimi i tyre

<sup>110</sup> Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, Spring, 2003. American Federation of Teachers

<sup>111</sup> Gathercole, S., & Baddeley, A. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.

Gathercole, S., & Baddeley, A. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81, 439-454.

<sup>112</sup> Gathercole, S., Willis, C., Emslie, H., & Baddeley, A. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.

fonologjik, ndryshojnë nga ato të gjuhës amtare (Papagno, Valentine & Baddeley, 1991).<sup>113</sup>

Ka një marrëdhënie të dukshme midis kujtesës së shpejtë fonetike dhe gjuhës amtare, e cila mund të gjendet e shprehur në moshat e reja. Një tjetër faktor që mund të ndikojë në aftësinë e të mësuarit të kuptimit të fjalëve, si u tha dhe më sipër është sasia e fjalëve që njohim që më parë. Shefelbine (1990)<sup>114</sup> në studimin e tij doli në përfundimin, se nxënësit me nivel gjuhësor të ulët në përvetësimin e fjalëve të fjalorit nga kontekstit, dështojnë shpesh në kuptueshmërinë e tekstit, pasi ata nuk i dinë shumë fjalë që kanë lidhje të drejtpërdrejtë me të. Në këtë rast, duke mos njohur pjesën më të madhe të fjalëve, ata e kanë të pamundur të japin një shpjegim të qartë të kuptueshmërisë së tekstit. Por aftësia për të njohur tekstin varet dhe nga përvoja e herëshme me gjuhën e dytë të huaj. Është më e lehtë të mësosh një përkufizim për një koncept ekzistues, sesa të mësosh një koncept komplet të ri, nën një përkufizim po ashtu të ri. (Graves, 1986; Nagy, Anderson & Herman, 1987).<sup>115</sup>

Kujtesa fonologjike dhe njohuritë ekzistuese për fjalët, mund të jenë faktor i rëndësishëm në aftësinë e njohjes së tyre, por ndonjëherë ato na japin vetëm një ndihmë të kufizuar në kuptimin e fjalëve, na kthejnë mbrapsht dhe aq më shumë, forcojnë idenë që puna me fjalorin duhet filluar që në moshë të herëshme. Faktorët metalinguistike dhe metakonjitive japin një kontribut shumë të mirë në përvetësimin e njohurive të fjalëve të reja.

Njohuria bazë mbi fjalën është rrjedhojë e njohjes së botës. Studimet kanë treguar, se njohuritë ekzistuese mbi botën në tërësi janë faktorë përcaktues, për të kuptuar atë çfarë lexojmë. (Anderson & Pearson, 1984).<sup>116</sup> Ndodh që të kuptojmë të gjitha fjalët e tekstit dhe ende të mos i japim kuptim real përmbajtjes së tij, nëse nuk kemi njohuri për çështjet që diskutohen aty. Që të ndërtojmë një fjalor konstruktiv kemi nevojë për njohuritë bazë që mban konteksti. Kjo na aftëson që të bëjmë kombinimin e fjalëve të dhëna, më lehtësisht dhe të zgjedhim, midis të gjitha mundësive, atë më të mundshmen (Hirsch, 2003).<sup>117</sup>

Kur kemi njohuri mbi çështjet që merren në studim, sigurisht që njohim edhe fjalorin përkatës të tyre. "Kuptimi i fjalëve nuk është i palidhur me informacionin përkatës, por është pjesë e strukturës së të tërës" (Stahl, 1999).<sup>118</sup> Kuptueshmëria e tekstit dhe fjalori mund të përvetësohen më mirë, duke bërë njëkohësisht leximin, dëgjimin e të njëjtës çështje dhe pastaj diskutimin e fakteve dhe mendimeve për të. Kjo lidhje me çështjen, jo vetëm që përmirëson leximin, zhvillon fjalorin, por zhvillon edhe aftësinë e të shkruarit. (Hirsch, 2003). Lexuesit e mirë shpesh përdorin disa referenca të kontekstit, për të hyrë në kuptueshmërinë e tekstit, në sajë të njohjes së kuptimit të fjalëve të panjohura. Të gjithë ata që nuk janë shumë aktivë, duhen të ndjekin rrugën e dhënies së përkufizimit të saktë të fjalëve të reja. Kjo është pjesë e strategjisë që duhet përdorur kur ndeshemi me fjalë që nuk ja u dimë kuptimin, pra, që:

1. Të rilexojmë fjalinë me zë dhe të mbajmë shënim fjalët kyçe .

<sup>113</sup> Papagno, C., Valentine, T., & Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.

<sup>114</sup> Shefelbine, J. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*, 22, 71-97.

<sup>115</sup> Graves, M. F. (1986). Vocabulary learning and instruction. In E. Z. Rothkopf & L. C. Ehri (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 13, pp. 49-89). Washington, DC: American Educational Research Association

<sup>116</sup> Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

<sup>117</sup> Hirsch, E.D. (2003). *Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores*. American Educator, Spring, 2003. American Federation of Teachers

<sup>118</sup> Stahl, S.A. (1999). *Vocabulary development*. Newton Upper Falls, MA: Brookline Books.

2. Të rilexojmë fjalinë pa zë dhe të mbajmë shënim, se cilat janë fjalët që mbartin kuptim .
3. Të rilexojmë fjalinë përsëri dhe të mbajmë shënim referimet apo pikat e referimit.

Të dhënat përcaktuese mund të jenë pjesë e të dhënave që dalin nga kuptimi i tekstit, shembujt, dallimet, krahasimet, përshkrimet, sinonimet apo antonimet, të cilat gjenden, kryesisht në tekstet shkollore, që ofrojnë më shumë shpjegime të kontekstit, se sa tregimet.

Është e rëndësishme të trajtojmë çdo kontekst si të rëndësishëm. Kontekstet ndryshojnë në dobishmëri, sipas shkallës së njohurive që ato ofrojnë. Ndonjëherë kontekstet japin një shpjegim direkt, për kuptimin e fjalëve të reja.

### 1.1.10. Mjetet ndihmëse të kontekstit

Kur ndeshemi me fjalë të panjohura, mund të përdorim njohuritë bazë të fjalës ose më mirë të themi, të rrënjës së fjalës (rrënja, parashtesa, prapashtesa) për të ndihmuar në gjetjen e kuptimit. Kjo është veçanërisht e vërtetë kur mësojmë nëpërmjet leximit dhe varet nga masa e kuptimit të teksteve në përgjithësi, pasi ato përmbajnë fjalë që rrjedhin nga e njëjta familje fjalësh. P.sh. rrënja e fjalës greke "Bio" që do të thotë jetë, apo organizëm i gjallë, rishfaqet shumë herë edhe në lëndë e tekste shkencore. p.sh. biologji, biosfere, degradim biologjik, biokimi, etj. Një tjetër shembull është me pararshtesat "poly" që do të thotë "shumë", "mono"(vetëm një) dhe rrënjës "theism" që do të thotë besim në ekzistencën e një zoti, në sajë të të cilave mund të përcaktojmë lehtësisht ndryshimin midis "monotheism" apo "polytheism" që përbën diferencën midis besimit në vetëm një zot apo në shumë të tillë.

Analiza strukturore e fjalës, si mjet në ndihmë të kontekstit, tërheq vëmendjen drejt një njësie më të vogël kuptimore të fjalës që është morfema. Një morfemë e lirë apo rrënja e fjalës, mund të jetë e vetme p.sh. *cut* (*pres*) apo dy ose më shumë se dy morfema, mund të kombinohen në formën e një fjale të përbërë. P.sh. (*airplane*) *aeroplan* (Blachowicz & Fisher, 2004).<sup>119</sup>

Analiza e shpejtë dhe automatike e fjalëve, kur fillojmë që të mësojmë një gjuhë të huaj, është vendimtare për zhvillimin e aftësisë dhe rrjedhshmërisë së leximit në ndihmë të kontekstit, por edhe për të përvetësuar shqiptimin. Përqendrimi i analizës së fjalëve të fjalorit, bëhet për pjesën më kuptimore të tyre dhe kjo relativisht ndihmon në kuptimin e tekstit.

Në përgjithësi studiuesit e gjuhës së huaj, e kanë të vështirë të kuptojnë, se si mund të ndajnë fjalët në pjesë, për të mësuar kuptimin e tyre, si dhe të kontekstit në tërësi. Ka burime të ndryshme që vlejné për të ndihmuar në gjetjen e kuptimit të rrënjës së fjalëve, si dhe të fjalëve të reja të formuara, në sajë të plotësimit të tyre me parashtesa dhe prapashtesa, në kontekste të veçanta. Është e rëndësishme të theksojmë që beteja e studiuesve të gjuhës së huaj me problemet që hasin gjatë leximit në përgjithësi, apo të mësimin në veçanti, mund ta ketë origjinën pikërisht te mungesat në mënyrën e paraqitjes së analizës së fjalës dhe te aftësia e kufizuar në fushën e leximit, si mjete në ndihmë të kontekstit.

Fjalët e veçanta që zgjidhen për t'u orientuar në ndihmë të kontekstit, duhet të jenë analitike dhe të rëndësishme për të kuptuar atë, pra, duhen "fjalë që me të vërtetë ngjisin" (Juel & Deffes, 2004). Duhet shpjegime të qarta të këtyre fjalëve, të jepet

<sup>119</sup> Blachowicz, C.L.Z. & Fisher, P. (2004) *Building vocabulary in remedial settings: Focus on word relatedness*. Perspectives, 30, 1. The International Dyslexia Association.

kuptimi i tyre në kontekste të ndryshme dhe njëkohësisht duhet të krijohen mundësi të diskutimit, analizës dhe përdorimit të tyre.

Thjesht, të shikosh shpjegimin e zakonshëm të fjalëve në një fjalor, nuk është asnjëherë e mjaftueshme. Kur jepet kuptimi i parë i fjalës duhet t'u referohemi situatave, ku kjo fjalë mund të përdoret, si dhe sinonimeve dhe antonimeve të saj, gjithnjë kur është e mundur. Duhet të krijojmë fjali me fjalë të veçanta, nëpërmjet të cilave, realisht tregohet kuptimi i saj. Ndonjëherë është e nevojshme të fusim në fjali më shumë se një fjalë të udhëzuar dhe kjo na ndihmon për të vërejtur lidhjet që krijojnë fjalët me njëra tjetrën (Stahl, 1999)<sup>120</sup>. Ky lloj veprimi është veçanërisht i këshillueshëm, në rast se kemi probleme në të mësuar (Juell & Deffes, 2004)<sup>121</sup>. Mësimi direkt i fjalëve të veçanta mund të përfshijë edhe dhënien e një game të gjerë të kuptimit të tyre, lidhje të ndryshme të fjalës me fjalët e tjera në fjali (anonime, sinonime), konceptet e fjalëve dhe kategoritë gramatikore të tyre.

### 1.1.11. Mësimi i fjalëve më anë të hamendjes.

Dihet tashmë, se një aspekt kryesor në njohjen e një gjuhe është patjetër njohja e fjalëve të saj. Në përgjithësi njohuritë mbi fjalët zakonisht fitohen nëpërmjet formave dhe metodave të ndryshme të mësuarit. Një nga ato është dhe mësimi i fjalëve me hamendje, i cili përfaqëson një lloj fjalori që përmban të dhëna rreth kuptimit, shqiptimit, tipareve sintaksore etj. Por përmes kësaj është e mundur që fjalët të tjetërsohen në një këndvështrim ndryshe. Në këtë këndvështrim, ato përftohen nga nxitës të hamendësuar që veprojnë në mënyrë të drejtëpërdrejtë, në mendjen e individit. Kërkesat fonologjike, sintaksore dhe semantike të një fjale, zbulohen nga efektet që ajo merr në një situatë të caktuar. Me përafërsi po të shprehemi në mënyrë figurative, leksiku është si një depo fjalësh në kujtesën afatgjatë, nga e cila, nëpërmjet gramatikës ndërtojmë fraza dhe fjali (Ray Jackendoff)<sup>122</sup>.

Krijimi i mendimit se si ndihmon mësimi i fjalëve në kontekste të veçanta, nën ndikimin e hamendësimit teorik të tyre dhe sa ndikim ka ky në kuptueshmërinë e teksteve të ndryshme, ka qenë dhe mbetet një çështje në studim të vazhdueshëm. Qëllimi është të përcaktojmë, si, dhe çfarë formash marrin këto influenca të hamendësimit të fjalës brenda një konteksti. Janë dy tipare të rëndësishme ku bazohet hamendësimi dhe që vlejné për t'u mbajtur mend.

Në radhë të parë hamendësimet bazohen në rezultatet e studimeve të gjata mbi kontekste të ndryshme dhe në radhë të dytë te klasa ku zhvillohet mësimi, e cila duhet të jetë e konceptuar për një aktivitet teorik themelor dhe të larmishëm. Studiuesit që vëzhgojnë procesin e të mësuarit kanë arritur të evidentojnë parimet që japin ndikim pozitiv në të, por këto janë disi ndryshe nga ato të hamendësimit. Ndryshimi shfaqet në dy drejtime.

Së pari, këto parime janë të përcaktuara për një nivel shumë të përgjithshëm "thjeshtë për të nxjerrë në pah". Për këtë shkak ato funksionojnë vetëm për një nivel të përgjithshëm njohurish dhe bëhen të pa testueshme specifikisht. Pra, dhe ndikimi i tyre mbetet në terma të përgjithshme. Ndërsa në të kundërtën, hamendësimet shfaqen në nivele të veçanta, gjë që i bën ato të shprehin, se sa të dobishme janë, ose të përjashtohen si ndikim.

<sup>120</sup> Stahl, S.A. (1999). Vocabulary development. Newton Upper Falls, MA: Brookline Books.

<sup>121</sup> Juell, C. & Deffes, R. (2004) Making words stick. What Research Says About Reading, 61, 6. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, VA

<sup>122</sup> Jackendoff, R.S. (2002) Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, and Evolution, Oxford University Press

Së dyti, duke qenë, se hamendësimi bazohet në përvojën vetjake, përpunimi i realizuar nga ai nuk çon thjeshtë në përmirësimin e klimës së të mësuarit, por çon fuqishëm në kuptueshmërinë e njohurisë së synuar të fjalës.

Në zbatimin e elementeve të strategjisë së bazuar në hamendësim është shumë e rëndësishme gjetja e mënyrave më të sakta që ndihmojnë në rrugën drejt përsosmërisë në këtë proces përvetësimi.

Megjithëse koncepti i hamendësimit përfshin idenë, se njohuritë teorike janë faktorë kyç në nxitjen e procesit të të nxënies, nuk duhen lënë mënjanë rrethanat dhe kushtet e të mësuarit, të cilat duhen përshtatur në mënyrë të tillë që të nxisin shprehje të ndryshme të këtij procesi. (Brown, 1992; di Sessa & Cobb, 2004).<sup>123</sup> Tiparet që përmban hamendësimi lidhen me teori tipike psikologjike dhe përfshijnë një sasi të madhe faktorësh ndikues në ruajtjen e fjalëve në kujtesën tonë. Hamendësimi e kryen rolin e tij ndikues nëpërmjet faktorëve që përqendrohen kryesisht në aspekte të tilla si: konkretizimet, mjetet që përdoren për të arritur kuptueshmërinë e tekstit, aktivitetet e ndryshme, të cilët kanë si qëllim përfundimtar të përmbushin rolin e të mësuarit të fjalëve të fjalorit të një gjuhe të huaj (Cobb et al., 2003).<sup>124</sup> P.sh. konkretizimet përveç arritjes së qëllimit funksional që mbartin, ndihmojnë edhe për të rritur kuptueshmërinë e fjalëve nëpërmjet hamendësimit. E veçanta e rolit që luan hamendësimi qëndron në faktin, që nuk duhet të nisemi nga çështjet e rastësishme që hasen gjatë studimit të gjuhës së huaj për të përqendruar vëmendjen, por duhet të thellohemi në çështjet e përgjithshme dhe sidomos në ato thelbësore, që përbëjnë edhe bazën e kuptimit më të qenësishëm të fjalës apo kontekstit të dhënë. Në fund të fundit të arrijmë që të nxjerrim idenë kryesore mbi të cilën ngrihet një kontekst dhe kështu mund të themi që kemi realizuar këtë aspekt kaq psikologjik dhe të rëndësishëm.

Një karakteristikë tjetër e rëndësishme që përmban hamendësimi, është vlerësimi i fjalës dhe kontekstit, sipas niveleve, një prej të cilëve është p.sh. niveli mesatar, që do të thotë vëzhgimi i tipareve të fjalëve, kontekstit në kuadrin e rolit ndihmës që luan hamendësimi në procesin e njohjes dhe përvetësimit të tyre. Kjo karakteristikë është e ngjashme me atë të konkretizimit me bazë më të gjerë, i cili synon “ti bëj tiparet e fjalëve të dukshme”. Nëpërmjet tij studiuesit e gjuhës, artikulojnë mendimet e tyre rreth fjalës, për ta bërë atë sa më të dallueshme, duke e zhvilluar dhe përmirësuar procesin e të mësuarit në mënyra të ndryshme. Ata duhet të mendojnë mirë, se çfarë duhet të bëjnë për t’i konkretizuar me sa më shumë saktësi fjalët, për të arritur kuptueshmëri sa më të lartë të tyre dhe të tekstit të dhënë.

Në mbështetje të kësaj, është shumë e rëndësishme të nxirren në pah paraprakisht parimet mbi të cilat vepron ky lloj hamendësimi, për ta bërë atë sa më real dhe të kuptueshëm dhe për rrjedhojë, të nxjerrim, se çfarë është përfutur rreth kuptimit të kontekstit.

Një sferë e rëndësishme e hamendësimit është dukuria që do të thotë, krijimi i një strukture pamore për një kontekst të dhënë, e cila është një mënyrë shumë e saktë që ndihmon dhe nxit kuptueshmërinë e fjalëve dhe tekstit, veçanërisht kur bëhet fjalë për ato me përmbajtje shkencore. Një tjetër rast që psikologët e quajnë të suksesshëm, është kur studiuesi mëson atë çfarë i intereson të mësojë, d.m.th. përqendrimi në atë që i intereson individit, te ajo që individi mbart interesa, pasi kjo e bën procesin

<sup>123</sup> Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.

di Sessa, A., & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77–103.

<sup>124</sup> Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.

shumë më të thjeshtëzuar dhe efikas. E veçanta këtu është që hamendësohen kontekstet që jepen për shqyrtim, por kjo, jo automatikisht do të thotë, se çdo lloj konteksti që merret për shqyrtim, është i thjeshtë që të hamendësohet. Kështu për të zgjeruar idenë, që hamendësime të tilla të jenë produktive, duhet mbështetur edhe ajo çka është edhe më e qenësishme, vëmendja analitike që duhet përqendruar, jo vetëm në tiparet e dukurisë së jashtme të fjalëve e konteksteve, por edhe në ato të paparashikuarat, që kërkojnë një vëmendje më analitike

Një proces tjetër që duhet të vlerësohet brenda konceptit të hamendësimit, është hamendësimi shenjues dhe përshkrimi i fenomenit përmes një studimi. Kjo formë vlen më shumë në rastet e konteksteve shkencore dhe në rastet e hulumtimeve studimore, ku përvetësimi shkencor arrihet nëpërmjet ngritjes së pyetjeve bazuar te njohuritë shkencore. Ngritja e pyetjeve është menduar si proces i hulumtimit të fenomeneve të ndryshme natyrore, e hartimit dhe shenjimit të modeleve të ndryshme të hulumtimit dhe përgjigjet përkatëse për to, mbledhja, shpjegimi i të dhënave dhe nxjerrja e përfundimeve. Ndryshimi themelor midis përpilimit të pyetjeve në këtë rast dhe “metodës tradicionale shkencore” është, se procesi i ndërtimit të pyetjeve është ciklik dhe jo linear.

Përfundimisht përpjekjet për të shpjeguar sukseset dhe kufizimet e teorisë së hamendësimit, bazuar në mësimdhënien konkretizuese, çojnë drejt psikologjisë së hartimit të pyetjeve si dhe çështjeve të ndryshme që kanë lidhje me fjalën në kontekste të ndryshme, sidomos në kërkimet shkencore. Është e sigurtë, që baza e teorisë së konkretizimit shërben si prag për teorinë e të mësuarit nëpërmjet hamendësimit.

Janë një sërë mënyrash që forcojnë procesin e përmirësimit të të mësuarit. Por sukcesi i hamendësimit, nisur nga mjetet që përdor ai (konkretizimet, shënjetet etj.) qëndron kryesisht në rëndësinë që ai ka teorikisht. Hamendësimi mund të gjykohej nga kontrolli i rezultatit, duke krahasuar përputhshmërinë e parashikimit të bërë nëpërmjet tij, me rezultatin real, e shprehur më saktë me gjetjen e kuptimit në kontekstin e dhënë.

Vihet re se, ata që studiojnë gjuhën e huaj, shpesh përqendrohen në shpjegimin e strukturës së fjalëve dhe jo në vlerësimin e tyre. Përqendrimi në shpjegimin e vlerësimeve, mund të bëhet një mekanizëm që zhvillon krijimtarinë dhe për rrjedhojë edhe njohuritë gjuhësore, e kështu arrihet qëllimi përfundimtar i përparimit në përvetësimin e gjuhës.

Falë kësaj veçorie të hamendësimit, bëhemi disi të ndërgjegjshëm për suksesin që studiuesit e gjuhës do të kenë, pasi ata do të jenë në gjendje të trajtojnë dhe të vlerësojnë çështje të ndryshme mbi fjalët dhe fjalitë, të japin shpjegime për mjaft probleme jo të lehta. Por kjo punë është akoma e paplotë, nëse nuk fusim në përdorim të gjithë elementet e tjerë që ndihmojnë dhe mbështesin këtë proces, që nga aktivitetet paraprake e deri te shembujt e ndryshëm që duhen marrë si modele të ngjashme në të cilët duhet të mbështetemi.

Duke ju referuar hamendësimit teorik, studimet e mbështetura në përvojën praktike janë bërë për të thjeshtëzuar dhe praktikuar mësimin e fjalëve të gjuhës së huaj nëpërmjet tij. Rezultatet mbështesin ndërthurjen e hamendësimit konkretizues me atë konceptual, sidomos në hartimin e pyetjeve dhe trajtimin e çështjeve mbi fjalët dhe kontekstet, ku përdorimi i mjeteve konkretizuese e plotëson këtë bashkëpunim më së miri. Por akoma kemi një lloj mospërputhje midis praktikave të përpilimit të pyetjeve dhe trajtimit të çështjeve mbi fjalët dhe kontekstet, në këndvështrimin profesional, përgjithësisht në tekstet shkencore.

Studiuesit përpiqen të ngrenë një strukturë të dobishme të dhënash, nëpërmjet të cilave ata rrahin mendimet dhe debatojnë rreth kuptimit të hamendësimeve dhe lidhjeve të tyre me kërkesat e veçanta, duke ndjekur procesin e shpjegimeve të veçanta, në raport me teoritë përkatëse për to. Aftësia e studiuesve për t'u përshtatur dhe përfituar nga kjo rrugë, kuptohet që është e ndryshme. Për t'u thelluar diçka më shumë në këtë aspekt, mund të themi, se këta studiues nuk duket, se tërhiqen shumë nga përvojat e hartimit dhe formulimit të pyetjeve, veçanërisht kur ju kërkohet ta bëjnë këtë në kontekstet shkencore

### 1.1.12. Sinonimia

Sinonimet janë fjalë të ndryshme me kuptim të njëjtë ose të përafërt. Ato përbëjnë një klasë të pasur në gjuhën shqipe. Kështu, kemi dy, tri a më shumë fjalë që shënojnë të njëjtin send, të njëjtin tipar, të njëjtin veprim a të njëjtin dukuri, si emrat *laps-kalem-*, *dhëpër – skile*, *udhë-rrugë*, *kurriz-shpinë*, *gjel-kokosh...*, foljet *hap-çel*, *ngre-çoj*, *vrapoj-rend...*Ato formojnë vargje sinonimike dhe të tilla në gjuhën shqipe ka shumë.

Sikurse polisemia, edhe sinonimia është shprehje e thellimit të njohjes njerëzore, që synon të zbulojë gjithnjë anë të reja të sendeve e të dukurive. Sipas Rami Memushit, “më i pranueshëm është të kuptuarit e sinonimeve leksikore si fjalë me kuptime të afërta ose të njëjta, por të ndryshme nga ana tingullore. P.sh. *përzgjedh* dhe *seleksionoj*, *dentist* dhe *stomatolog* janë sinonime që kanë të njëjtin të shënuar, kurse *i mirë* dhe *i mrekullueshëm*, *shikoj* dhe *këqyr*, *çuditem* dhe *mahnitem* kanë të shënuar që përputhen në disa sema, por jo në të gjitha”<sup>125</sup>. Duke u ndeshur me një objekt në realitetin që na rrethon, krijojmë për të një njohje të thjeshtë dhe të pakët, duke e shoqëruar këtë me një koncept të ngushtë. Këtë koncept e veshim me një grup të caktuar fonetik, me fjalën. Duke u shtyrë më tej në procesin e njohjes, njeriu zbulon anë të tjera, veti të reja të sendit a të dukurisë. Kjo jep mundësi që i njëjti objekt ose e njëjta dukuri të emërtohet me fjalë të ndryshme. Këtë del dhe funksioni i sinonimeve, funksion dallues, i përcaktimit të përpiktë; p.sh. *shikoj*, “perceptoj diçka me anë të syve” – *vështroj*, “shikoj me qëllim të caktuar e i përqendruar në një anë të veçantë” – *vërej*, “shoh me vëmendje për të zbuluar diçka”

Në përgjithësi sinonimet më të shumta janë fjalë të afërta nga kuptimi, pra, kanë dhe njëfarë dallimi ndërmjet tyre, njëra fjalë mund të shpreh një nuancë, kurse tjetra një nuancë tjetër kuptimore. Një kriter të përpiktë për të përcaktuar me siguri sinoniminë, në disa raste, nuk ka, pra, edhe përcaktimi i sinonimeve nganjëherë është i përafërt. Këtu kemi parasysh përjasjen e fjalëve nga kuptimet leksikore. Përveç kësaj, kur studiohen sinonimet, duhet parë jo vetëm kuptimi leksikor por edhe anë të tjera, si *ngjyrimi stilistik-emocionues*, *shtrirja e gjerësia e përdorimit të fjalëve*, *aftësia e tyre për të formuar fjalë të reja a për t'u lidhur me fjalë të tjera në togfjalëshja ose në njësi frazeologjike*, pra, jo vetëm çka i afron fjalët por edhe çka i dallon ato.

Duke emërtuar të njëjtin send a të njëjtën dukuri, duke shënuar të njëjtin koncept, sinonimet pasqyrojnë në kuptimet e tyre anë të ndryshme, japin ngjyime emocionuese dhe në këtë mënyrë e pasurojnë leksikun. Në këtë kuptim, s'ka sinonime pa asnjë farë dallimi, vetë gjuha s'do të ngarkohej me fjalë të tepërta nëse do ishte kështu. Prandaj, kur i studiojmë ose kur i përdorim sinonimet në ligjërime, vëmendjen e drejtojmë edhe në dallimet e tyre. Sinonimet dallohen ndërmjet tyre:

- a) Nga *nuancat kuptimore*: ndër emrat *djalë* e *çun* dallohet *çun* që është më i

<sup>125</sup> Rami Memushi, Hyrje në gjuhësi 2006

vogël, se *djalë*; *te laps e kalem* emërtimi i dytë vlen edhe për *kalem shartimi*; te çifti *shkak e sebep* dallohet *sebe* si “shkak i sajuar”; ndër mbiemrat *i mirë e i mrekullueshëm* ndryshon shkalla e cilësimit; te foljet *shikoj, vërej e vështroj* kemi shkallë të ndryshme të intensitetit të veprimtimit etj.

b) Nga ngjyrimi stilistik *emocionues*: *mësues e dhaskal* shënojnë të njëjtin njeri sipas detyrës, por, ndërsa sot fjala *mësues* ka kuptim mësimdhënës, *dhaskal* ka kuptim përbuzës, keqësues ( “mësues i keq, i prapambetur e pedant”; dikur edhe *dhaskal* ka qenë me kuptim mësimdhënës dikur: *dhaskal Todhri, dhaskalicat e Korçës....*); po kështu : *fëmijë-kalama, fjalë-llafe, fytyrë-surrat, kokë-rradake, tregti-pazarllëk....*

c) Nga aftësia për të krijuar fjalë të reja a për t'u lidhur me fjalë të tjera në *togfjalësh* ose në njësi frazeologjike; fjala vjen, të tjera fjalë formon fjala *kokë* dhe me të tjera fjalë lidhet ajo (*kokëderr, kokëmish, kokëtul, kokëmadh, kokëdrejtuese, kokë me rëndësi* “i ditur”...) dhe të tjera fjalë formon fjala *krye* e me të tjera lidhet ajo (*kryeqytet, kryeministër, kryeinxhinier, kryetar, kryesoj, krye e librit, në krye të javës....*). Këto dy sinonime nuk mund të zëvendësojnë gjithnjë njeri-tjetrin; kështu, nuk mund të themi *krye me rëndësi, krye drejtuese*, ashtu si nuk mund të themi *kokëqytet, kokëtar, në kokë të vitit, ia dalë në kokë...Pra, kokë dhe krye janë sinonime, por nuk e mbulojnë plotësisht njeri-tjetrin në përdorim.*

Po kështu: *shkoj e iki* janë sinonime, por thuhet *më shkoj në mend*, d.m.th. “më erdhi në mend, u kujtova”, kurse nuk thuhet *më iku në mend*, përkundrazi, thuhet *më iku nga mendja*, d.m.th. “e harrova”; *rrugë e udhë* janë sinonime dhe kështu kemi “kontroll rrugor”, “udha (rruga) Qemal Stafa”....Kjo do të thotë se, kur flasim për sinonimet, duhet të kemi të qartë se në ç’kuptim i krahasojmë e i lidhim në një varg.

Për të përcaktuar drejt lidhjet sinonimike mund të na shërbejë metoda e analizës së përbërësve kuptimor, sipas rregullës së përgjithshme: në qoftë se të gjithë përbërësit e kuptimit të një fjale janë të njëjtë me të gjithë përbërësit e kuptimit të fjalës tjetër, atëherë këto dy fjalë janë sinonimet e plota, me kuptim të njëjtë. Kështu, janë sinonime në kuptimet themelore fjalët e përmendura më lart (*dritare – penxhere, vajzë – çupë – gocë, i zbrazët – bosh....*) Në qoftë se shumica e përbërësve ose përbërësit kryesor të kuptimit të një fjale janë të njëjtë me shumicën e përbërësve ose me përbërësit kryesor të një fjale tjetër, atëherë këto dy fjalë janë sinonime me kuptim të afërt (*djalë – çun, lagem – qullem* “lagem shumë”, *shikoj – vështroj – vërej...*) Së fundi, në qoftë se dy fjalë takohen në ndonjë përbërës kuptimor, po dallohen në shumicën e përbërësve të tjerë të kuptimit, atëherë këto fjalë nuk duhen marrë si sinonime: *dele e dhi* e kanë një tipar të përbashkët, janë “kafshë me ngjashmëri përveç, se futen edhe në kafshë që mbahen në shtëpi në fshatra”, po dallohen nga tregues të tjerë të rëndësishëm; *mollë e dardhë* janë “pemë”, por po ashtu dallohen nga tregues të tjerë. Kjo metodë vlen dhe për të dalluar sinonimet konteksture.

Duhet thënë, se sasia e përbërësve kuptimorë që duhet të jenë të njëjtë për t'i pranuar dy a më shumë fjalë si sinonime, nuk mund të përcaktohet me përpikmëri, matematikisht, prandaj dhe cilësimi i shumë fjalëve si sinonime, siç u tha, është i pasigurtë. Pra, te sinonimet kemi lidhje kuptimore barazie dhe afrie. Të njëjtin metodë mund ta përdorim edhe për vlerat e tjera të fjalëve, d.m.th. për ngjyrimin emocionues, për aftësitë fjalëformuese etj., duke ballafaquar të gjitha lidhjet leksiko-sintaksore të fjalëve e duke parë, se në sa lidhje të tilla fjalët e zëvendësojnë plotësisht njëra-tjetrën dhe në sa të tjera nuk e zëvendësojnë dot. Edhe këtu përcaktimi i sinonimisë nuk mund të quhet gjithëherë i përpiktë e i sigurt, por me këtë metodë, sidoqoftë, i afrohem shumë së vërtetës shkencore.

Fjalët shpesh herë janë sinonime jo të plota dhe nga shkalla e përputhjes së strukturave kuptimore, ato mund të kenë të njëjtë vetëm një kuptim a dy kuptime,



kurse në kuptimet e tjera mund të mos përputhen; p.sh. folja *çoj* është sinonim me foljen *ngre* në kuptimin “lëviz diçka nga poshtë lart” (*çoj* dorën//*ngre* dorën), kurse në kuptimin “ia nis diçka”, folja *çoj* është sinonim me foljen *dërgoj* (*i çoj* një letër// *i dërgoj* një letër, *i çoj* fjalë diku//*i dërgoj* fjalë diku). Si rrjedhim, e njëjta fjalë në kuptime të ndryshme mund të ketë sinonime të ndryshme. Kështu, shumë fjalë polisemantike janë dhe polisintonimike.

Sinonimet dallohen edhe se nuk kanë të njëjtën gjerësi e denduri përdorimi, në fusha të ndryshme e në rrethin e folësve, në shtresat shoqërore, në ligjërimet e stilet e ndryshme, ku fjalët përdoren më shumë, sinonimi i saj më pak; ose një sinonim mund të përdoret në një stil, kurse tjetri në një stil tjetër; p.sh. *konshiençë* – *ndërgjegje* – *vetëdije* janë sinonime, por *konshiençë* është e huazuar, përdoret kryesisht në stilin shkencor e në ligjërimin libror dhe sot është e kufizuar në përdorim të përgjithshëm; *vetëdije* është formim shqip, por gjithashtu më e kufizuar, kurse *ndërgjegje* është fjalë shqipe më e përhapur dhe më e përdorshme. Këto të fundit janë dalluar edhe nga kuptimi.....: në njërin kuptim *ndërgjegje/e-ja* do të thotë “ndjenja e përgjegjësise morale që ka njeriu për sjelljen e tij para shoqërisë”, kurse *vetëdije/e-a* do të thotë “aftësia që ka njeriu për të menduar, për të kuptuar realitetin dhe për të marrë qendrim ndaj tij, si veçori a si formë më e lartë e veprimtarisë njerëzore”. Studimi i sinonimeve duhet të nxjerrë në dritë këto dallime për të ndihmuar përdorimin e drejtë. (Jani Thomaj 2006)<sup>126</sup>

Fjalët sinonime, brenda sistemit leksikor, bashkohen në radhë a vargje. Këto radhë a vargje nuk janë tjetër veçse mikrosisteme brenda sistemit leksikor, mikrosisteme që shënohen e shpjegohen në fjalorët sinonimik. Radhët sinonimike mund të jenë dygjymtyrëshe, p.sh. *lajmëroj* – *njoftoj*, *ngre* – *çoj*, *prapa* – *pas*, *tregoj* – *dëftoj* – *rrëfejë* – *kallëzoj*, *shoh* – *shikoj* – *vështroj* – *vërej* – *këqyr etj.* Që të krijohet një radhë sinonimike, duhet që, së paku, një nga kuptimet të jetë karakteristik për gjithë gjymtyrët e saj.

Për klasifikimin e sinonimeve përdoret metoda e zëvendësimit. Kur dy a më shumë fjalë mund të zëvendësojnë njëra-tjetrën në mënyrë të ndërsjellë në të njëjtin kontekst, pa sjellë ndryshime kuptimi, kemi sinonime të *plota*. Këto më shpesh thirren *sinonime absolute*, ose *dublete leksikore*. Që dy njësi leksikore të jenë sinonime absolute, duhet të kenë të njëjtën përndarje. P.sh. në fjalinë *Vër firmën këtu*, fjala *firmë* mund të zëvendësohet me fjalën *nënshkrim*: *Vër nënshkrimin këtu*. Kjo do të thotë, se sinonimet absolute janë fjalë me vëllim kuptimor të barabartë. Si rregull, ato paraqiten çifte, më rrallë edhe në vargje, dhe u takojnë sistemeve të ndryshme leksikore. Të tilla janë çiftet sinonimike fjalë shqipe-fjalë e huaj që gjenden edhe në leksikon e përgjithshëm, por sidomos në terminologji: *bashkësi* dhe *komunitet*, *gjuhësi* dhe *linguistikë*, *përndarje* dhe *distribucion etj.*; fjalë dialektore – fjalë e gjuhës standarde: *fultere* për *tigan*, *kërtolla* për *patate*, *kallamboq* për *misër*, *tamël* për *qumësht*, *njime* për *tani* etj. Në radhën e sinonimeve absolute mund të futen edhe disa formime prej të njëjtës rrënjë me anë mjetesh të ndryshme fjalëformuese, si p.sh. *shtruarje* (e çështjes) – *shtrim* (i çështjes), *tymoj* – *tymos*, *plas* – *pëlças etj.*

Nga pikëpamja e racionalitetit gjuhësor, sinonimet absolute përbëjnë një ngarkesë të panevojshme, prandaj gjuha zakonisht nuk i ruan ato për një kohë të gjatë, prandaj paraqiten si dukuri kalimtare. Këtë gjë e kanë vënë në dukje shumë gjuhëtarë, të cilët kanë theksuar se “sinonimia e plotë është e pamundur në gjuhë”. Dhe vërtet, me kalimin e kohës njeri nga sinonimet mund të dalë nga përdorimi ose të largohet kuptimisht, duke u shndërruar në një sinonim të afërt me të. Pra, edhe në këtë fushë të

<sup>126</sup> Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006-151-154 Shtëpia botuese “Toena”

leksikut, sistemi gjuhësor vendos një baraspeshim midis prirjes për shtim pafund të sinonimeve të plota dhe prirjes së kundërt për mënjanimin e tyre nga gjuha.

Kur dy a më shumë fjalë mund të zëvendësojnë njëra-tjetrën vetëm në disa kontekste atëherë këto fjalë janë sinonime të pjesshme. P.sh. dallimi kuptimor i fjalëve *i shtrenjtë* dhe *i dashur* neutralizohet kur bashkohen me fjalën *njeri* (*njeri i dashur*, *njeri i shtrenjtë*), por jo me fjalën *mall*, pasi mund të themi *mall i shtrenjtë*, por jo *mall i dashur*. Në raste si këto, kur zëvendësimi i mundur vetëm në disa prej pozicioneve, flitet për *neutralizim pozicional*, të dallimit kuptimor. Sinonimet e pjesshme disa i quajmë dhe sinonime të vërteta, por ky term sjell ngatërtime, pasi të tjerë gjuhëtarë e përdorin për sinonimet absolute.

Sinonimet e pjesshme janë në përndarje plotësuese dhe nga pikëpamja e përmbajtjes semantike kanë vëllime kuptimore të pabarabarta. Le ta ilustrojmë këtë me foljet *çuditem* dhe *mahnitem*. Këto folje afrojnë shumë nga kuptimi me njëra-tjetrën, pasi të dyja kanë të përbashkëta semat: (1) folje vetvetore, (2) emocion, (3) i shkaktuar nga një gjë e papritur, por dallojmë në (4) tiparin e shkallës së emocionit, që të *çuditem* është “i madh”, kurse të *mahnitem* “shumë i madh”.

Pra, tek sinonimet e pjesshme dallimi në rrafshin e shprehjes shoqërohet te rrafshi i përmbajtjes nga një dallim në tiparet semanike që nuk shpie në ndryshimin e të shënuarit. Në varësi të llojit të tiparit semantik dallues, këto sinonime janë disa farëshe.

#### ○ *Variante semantike,*

Janë sinonime që dallohen nga shkalla e ndryshme e shfaqjes së një tipari kuptimor të tyre. Fjalët *greminë* e *humnerë* janë sinonime që dallojnë në shkallën e thellësisë. Në këtë çift, fjala *greminë* është neutrale, e pamarkuar për nga tipari i thellësisë, kurse *humnerë* është e markuar. Një dallim të tillë e kemi dhe te *frikë – tmerr*, *trim – hero*, *varfëri – mjerim*, *i rëndë – i vështirë*, *mbaroj – përfundoj etj.*

#### ○ *Variante afektive,*

Këtu përfshihen fjalë sinonimike që dallojnë në ngjyrimet emocionore, si: *fytyrë – surrat*, *vajzë- keçe*, *dembel – përtac*. P.sh. *fytyrë* dhe *surrat* dallohen në ngjyrimet emocionor, sepse *fytyrë*, duke shënuar po atë gjë si fjala *surrat*, është asnjë nga ana ndjesore, ndërsa kjo e dyta, si fjalë e gjuhës së folur, ka një ngarkesë ndjenjësore të theksuar (kuptim përkeqësues). I tillë është edhe dallimi midis *ha* dhe *gëlltit*. Kur përdoret si sinonim i foljes *ha*, fjala *gëlltit* përmban edhe një vlerësim ndjenjësor që ka shprehësi më të lartë.

#### ○ *Variante stilistike,*

Dallohen nga përkatësia në një zhanër të caktuar të ligjërimit, si *kapërcej* dhe *kaptoj*, *varfëri* dhe *pauperizëm* (e stilit libror) etj. Në këtë tipar dallohen dhe fjalët *shqiptar* dhe *arbëror*. Kjo e dyta përdoret kryesisht në stilin e poezisë: *nusja jonë arbërore/e bardhë si qumështore*; kurse fjala *shqiptar* (populli shqiptar) është neutrale, e pa markuar stilistikisht. Kështu dallohet edhe fjala *pëshpërit* që u takon gjithë stileve të ligjërimit, nga sinonimi i saj *çuçurit* që i përket më fort ligjërimit bisedor.

#### ○ *Variante sintagmatike,*

Dallohen nga aftësia për të hyrë në lidhje me fjalë të tjera. Kështu, thuhet *përbuz një njeri* ose *përçmoj një njeri*, por me fjalën *frikë* vetëm folja *përbuz* përdoret: themi *përbuz frikën*, por jo *përçmoj frikën*. Po ashtu, mund të themi *eja prapë* ose *eja përsëri*, por, ndërsa mund të thuhet *përsërite prapë*, *përsërite përsëri* është e pamundur. Fjalët sinonime *çudi* e *habi* dallohen nga mundësitë e lidhjeve. Ndërsa përputhen me lidhje të tjera, si *shprehu çudinë/ habinë* e tij, këto fjalë dallohen më tutje, sepse lidhjet *më vjen çudi*, *s’është çudi* janë të pamundura për fjalën *habi*.

Sinonime kontekstore janë dhe *fitore* e *triumf*, pasi mund të themi ***triumfi mbi armikun*** dhe ***fitorja mbi armikun***, por në shprehjen si ***fitorja e Piros***, fjala *fitore* nuk mund të zëvendësohet nga *triumf*. (Rami Memushaj)<sup>127</sup>

Sinonimet përdoren si në gjuhën e folur, ashtu edhe në gjuhën e shkruar. Sa më shumë sinonime të ketë gjuha standarde, aq më i pasur është leksiku i saj. Me anë të tyre gjuha shpreh nuancat më të holla të mendimit, bëhet më e bukur dhe më e zhdërvjellët. Gjuha standarde shqipe është e pasur me sinonime dhe kjo u jep forcë ligjërimeve, i bën të gjalla e të larmishme.

### 1.1.13. Antonimia

Antonimet përcaktohen si dy a më shumë fjalë që i përkasin të njëjtës gjuhë, të njëjtës pjesë ligjërime, nga e njëjta fushë semantike, të njëjta në stil dhe pothuaj të njëjta në shpërndarje, shpesh të shoqëruara së bashku dhe pothuaj përdoren së bashku, kuptimi i tyre është i kundërt dhe mbartin ide të kundërta. Idetë e kundërta qëndrojnë të kundërta për të dyja fjalët dhe kundërshtojnë njëra tjetrën p.sh. *alive* ( i gjallë ) koncepti i kundërt për të është “not dead “(i vdekur) dhe po kështu “impatient “ do të thotë “ i pa duruar”. Kuptimet e kundërta janë sigurisht të kundërta për të dyja fjalët por kjo kundërshti ndonjëherë është graduale, p.sh. më tipike është “old “ ( i vjetër) dhe “young” ( i ri) që shprehin dy polet e kundërshtisë por pa mohuar që midis këtyre ky kundërshtirave shtrihet vargu ( i ri, moshë e mesme, i vjetër ), të njëjtën gjë mund të shprehim për “hot “( i nxehtë) dhe cold ( i ftohtë) midis këtyre koncepteve shtrihet vargu ( i ngrohtë, i vakët ) dhe ashtu si vë në dukje dhe F.R. Palmer këto formojnë çifte antonimike më vete. Dallimi midis të dy tipeve nuk është i prerë ashtu siç është p.sh. te : ( i vdekur dhe i gjallë ). Një klasifikim tjetër i antonimeve bazohet në trajtimin morfologjik : rrënja e fjalëve formon menjëherë një antonim: “right – wrong” i drejtë – i gabuar ) po ashtu edhe prania e parashtesave mohore jep fuqi antonimike ose kundërshtie (happy–unhappy )

Tradicionalisht antonimet përcaktohen si fjalë të kuptimeve të kundërta por sidoqoftë ky përcaktim nuk është përfundimisht i saktë, pasi ai ngre pyetjen, çfarë fjalësh mund të quhen saktësisht antonime? Çfarë fjalësh mund të konsiderohen si të kundërta në kuptim?.

Pasi të shqyrtojmë këto atëherë do themi që kemi të bëjmë me çift saktësisht antonimik. Studiuesi V.N.Komisarov i ndan antonimet në antonime të rrënjës së fjalës dhe antonime të varianteve të saj. Nëse i referohemi këtij studiuesi atëherë pranojmë edhe përkufizimin e tij që dy fjalë duhet të shikohen si antonime nëse ato përherë kundërshtojnë njëra tjetrën në çdo ligjërim, kjo do të thotë që të kundërtat në kuptimin e tyre dalin në çdo kontekst. Antonimet e mirëfillta janë ato fjalë që gjithmonë kanë kuptim të kundërt kur i vendosim së bashku, apo edhe kur i shikojmë në struktura fjalësh paralele. Anëtarët e të njëjtit çifti antonimik shfaqin sfera të njëjta lidhjesh.

Antonimet (nga greqishtja e vjetër anti + onyma “emër”) emërtojnë fjalët me kuptime të kundërta. Qenia e antonimeve në gjuhë lidhet me prirjen e përgjithshme njerëzore për ta kategorizuar botën në çifte konceptesh të kundërta. Antonimia argumentohet si lidhja semantike tipike leksikore. Të gjithë pranojnë, se ajo ekziston dhe se është e dukshme në të gjitha gjuhët natyrore.

Kundërvëniet binare përbëjnë një prej parimeve themelore të organizimit të gjuhës njerëzore. Mëshirim i këtij parimi në fushën e njësive me kuptim është dukuria e antonimisë, me të cilën duhet kuptuar lidhja kundërvënëse midis dy njësive gjuhësore.

<sup>127</sup> Rami Memushaj, Hyrje në gjuhësi 2006 -165-167

Po shfaqja më e qartë e veprimit të këtij parimi në fushën e leksikut, ku dukuria e antonimisë ka një shtrirje mjaft të gjerë, janë antonimet leksikore. Antonimet (nga greqishtja e vjetër anti + onyma “emër”) janë fjalë me kuptime të kundërta. Ato nuk duhen ngatërruar as me homonimet, as me sinonimet. Antonimet dallojnë nga homonimet, ku të shënuar të ndryshëm kanë një shënues të vetëm, dhe nga sinonimet, ku një i shënuar jepet me shënues të ndryshëm, pasi tek antonimet kemi të shënuar të kundërt që jepen me shënues të ndryshëm: *dashuri – urrejtje, i sjellshëm- brutal, hap – mbyll, lart - poshtë* etj.

Megjithatë, gjuha mund të bënte dhe pa fjalë antonimike dhe kjo do të sillte një kursim në inventarin e njëjësive leksikore. Kështu, *urrejtje* mund të shprehej dhe me “jodashuri”, *poshtë* me “jo lart” e kështu me radhë. Mirëpo emërtimi i dy koncepteve të kundërta me dy fjalë antonimike e forcon në një farë mënyre kundërvënien e dy poleve.

Po ashtu si konceptet e kundërta mohojnë dhe njëkohësisht nënkuptojnë njëri-tjetrin, edhe fjalët antonimike mohojnë njëra-tjetrën në mënyrë të ndërsjellë dhe në të njëjtën kohë parakuptojnë njëra-tjetrën. Kjo do të thotë, se qenia e dy fjalëve antonime nënkupton një bërthamë semantike të përbashkët, së cilës i mbishtresohen pastaj tipare semantike të kundërta. (Rami Memushi)<sup>128</sup>

Dimë pak se si fjalët paraqiten në mendjen tonë. Pikërisht, ky problem ka shqetësuar filozofë dhe gjuhëtarë si Kanti dhe Jesperseni. Ka shumë teori rreth kuptimit të fjalës. Disa i referohen kuptimit të fjalës *si referencë, si formë logjike, si kontekst dhe përdorim, si kulturë dhe si strukturë kuptimore*. Të tjerë mendojnë se fjalët shprehin kuptime dhe se një kuptim mund të përfaqësohet nga përbërësit e një grupi sinonimik ose antonimik.

Antonimia argumentohet si lidhja semantike tipike leksikore. Të gjithë pranojnë, se ajo ekziston dhe se është e dukshme në të gjitha gjuhët natyrore. Antonimia është shprehje e kundërvënies ndërmjet koncepteve, aq sa është lidhje ndërmjet fjalëve me kuptim të kundërt. Duke qenë shembull kaq i mirë lidhjeje leksikore-semantike, antonimia ka qenë në qendër të shumë debateve nëse lidhjet semantike janë të vendosura, të ruajtura apo të prejardhura.

Si të gjitha lidhjet e tjera leksiko-semantike si p.sh. sinonimia, polisemia apo hiponimia, edhe *antonimia* është trajtuar prej kohësh nga filozofët, psikologët, antropologët, gjuhëtarët, dhe leksikografët. Këto lidhje leksiko-semantike kanë një gjë të përbashkët: *Të gjitha kanë një cilësi të vetme, dimensionin semantik që haset në të gjitha gjuhët dhe që mësohen shumë më lehtë nëpërmjet shembujve, se sa nëpërmjet shpjegimeve teorike*.

Kështu, p.sh. nëse duam të mësojmë, se ç’do të thotë fjala “antonim”, rruga më e thjeshtë dhe më e kuptueshme është të paraqesim disa shembuj me çifte antonimike në gjuhën angleze apo në gjuhën shqipe, si p.sh. *hot/cold, wet/dry, old/new, active/passive, good/bad, clean/dirty; i nxehtë/i ftohtë, i mirë/ i keq, i ri/ i vjetër, i thatë/ i njomë, lart/poshtë* e të tjerë shembuj si këto.

Çiftet antonimike mund të jenë me përkatësi leksiko-gramatikore të ndryshme, nuk janë vetëm mbiemra, por edhe emra, folje, ndajfolje, përemra e parafjalë, pjesëza, pasthirma, si p.sh. *male/female, true/false, friend/enemy, front/back, beginning/end, love/hate, pass/fail, quickly/slowly, in/out, up/down, i bardhë/i zi, vajzë/djalë, para/mbrapa, lart/poshtë, shkoj/vi, ah, uh, aha, hm, po, jo, etj*. Në kuptimin e saj të gjerë, ashtu si përdoret nga njerëzit e thjeshtë, por edhe si jepet në disa fjalorë, termi “antonimi” është i njëjtë me fjalën “e kundërt”. Në këtë koncept ajo është përdorur si

<sup>128</sup> Rami Memushi, Hyrje në gjuhësi 2006-169 Shtëpia botuese “Toena”

kundërvënie semantike në antonimet komplementare, si p.sh. *hot/cold, large/small*, apo edhe tek ato të mirëfillta, si p.sh. *child/parent, frank/hypocritical*.

Meqënëse gjuha ka lidhje me logjikën, ato shprehjen e të kundërtave e paraqesin në forma të ndryshme. Në logjikë kemi të bëjmë me kundërvënie konceptesh, pasi në filozofi e logjikë ekzistojnë kontradikta, ndërsa në gjuhë kemi të bëjmë me kundërvënie të fjalëve dhe të kuptimeve të tyre. Kundërvënia<sup>129</sup> gjuhësore e fjalëve ndryshon nga kundërvënia logjike (e koncepteve), sepse në gjuhë antonimia shprehet me fjalë që kanë kuptim leksikor të mëvetësishëm e të kundërt me një fjalë të vetme antonimike, kurse kundërvënia logjike shprehet me fjali ose paragrafë, ku nuk ka fjalë antonimie.

#### ➤ **Përkufizimi leksikor**

Justeson J. S. e përkufizoi antoniminë si lidhje leksikore d.m.th. lidhje ndërmjet fjalëve dhe jo ndërmjet koncepteve. Ai thekson në punimin e tij, se “të kundërta të rregullta ” janë ato mbiemra që jo vetëm zënë vendin në skajet e kundërta, por njëkohësisht përshkruajnë të njëjtin grup të emrave<sup>130</sup>.

Fenomeni leksikor i antonimisë lidhet me raportin e kundërvënive të çiftit antonimik dhe mundësisë së shkallëzimit të tij.

Muelhaisen. V, duke trajtuar çiftet antonimike të “*large/small*” dhe “*big/little*”, ka theksuar se: “Megjithëse, “*big*” dhe “*large*”apo “*small*” dhe “*little*” janë sinonime, kjo nuk do të thotë, se janë identike në kuptim. Ato janë sinonime, sipas tiparit të përbashkët që kanë në të njëjtën fushë semantike, por ndryshojnë në faktin, se ato cilësojnë lloje të ndryshme emrash”.<sup>131</sup> Më tej ajo cilëson, se antonime të mira janë ato mbiemra që jo vetëm zënë vendin në skajet e kundërta të fushës semantike, por njëkohësisht përshkruajnë të njëjtin grup të emrave. Pikërisht këto mendime na bëjnë të pohojmë, se antonimia duhet të shikohet si marrëdhënie ndërmjet fjalëve dhe jo ndërmjet koncepteve.

Ndërsa, Fellbaumi. C.<sup>132</sup> Shpjegon, se antonimia shfaqet jo vetëm ndërmjet çifteve që i takojnë të njëjtës klasë emërore, por edhe ndërmjet klasave të tjera të fjalëve, çifte gramatikisht të krahasuara, si p.sh. *loving/hate, love/hates, loved/hated*.

#### ➤ **Përkufizimi semantik**

Antonimet janë semantikisht të kundërta, por jo të gjitha fjalët e kundërta semantikisht janë antonime. P.sh. fjalët *i pasur dhe i varfër* përbëjnë një çift fjalësh që veprojnë në një fushë dhe shkallë semantike të caktuar, atë të pasurisë, ndërsa fjalët *me bollëk, i begatshëm dhe trokë* veprojnë po në këtë fushë semantike të pasurisë. Por, dikush mund t'i trajtojë ato si antonime dhe dikush tjetër jo, pasi ky i fundit i konsideron ato si fjalë të një çifti që nuk kanë të njëjtën shkallë kundërtie si çifti *i pasur/i varfër*.

Gjithsesi, përkufizimi për antoniminë është sa leksikor aq edhe semantik. Sipas Jackson, Howard.<sup>133</sup> antonimet duhet të kenë kundërti të kuptimit, por njëkohësisht fjalët duhet të kenë edhe lidhje leksikore të vendosura mirë me njërin nga përbërësit e çiftit antonimik. Ato lloje antonimesh që plotësojnë kriterin leksikor dhe semantik njihen si prototipe ose ndryshe kanonike, ndërsa ato që plotësojnë vetëm njërin nga kriteret quhen periferike ose jo-kanonike. Antonimia në gjuhën shqipe si dukuri

<sup>129</sup> Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 14

<sup>130</sup> Justeson, J. S. *Co-occurrence of antonymous adjectives and their context* 1991 fq. 138

<sup>131</sup> Muelhaisen. V. *Antonymy and semantic range in English* 1997 f. 1-26

<sup>132</sup> Fellbaum.C. *Co-occurrence and antonymy, International Journal of Lexicography* 1995

<sup>133</sup> Jackson, Howard. *Words and their meaning* 1988

leksikore është trajtuar në tekstin e Jani Thomait<sup>134</sup>, “Leksikologjia e Gjuhës Shqipe”.

Miço Samara ka bërë një studim më të plotë rreth antonimisë dhe e përcakton antoniminë si kategori gjuhësore që shpreh marrëdhënie e raporte të kundërvënies midis kuptimeve a varianteve leksiko-semantike të fjalëve ose të togfjalëshave të qëndrueshëm.<sup>135</sup> Në fjalorin e antonimeve të gjuhës shqipe Samara<sup>136</sup> i koncepton fjalët antonime si elemente të një mikrosistemi me kufij pak-a-shumë të gjerë dhe të veçantë në gjuhën shqipe, të lidhura harmonikisht me specifikën e tyre brenda shqipes, për të plotësuar nevojat dhe kërkesat që i shtron shoqëria gjuhës, e cila është konsideruar mjet marrëdhëniesh e shkëmbimi të mendimeve. Kështu, p.sh. çifti antonimik jap/marr shpreh reciprocitet. Më tej, ai shprehet, se në përcaktimin e antonimeve duhet të kihet parasysh karakteri i kundërt i kuptimeve të fjalëve dhe se në qendër të antonimisë qëndron antonimia semantike e fjalëve, duke u quajtur kështu antonimi leksikore, për ta dalluar nga antonimia gramatikore dhe stilistikore. Samara i jep një kuptim më të gjerë antonimisë. Me përkufizimin e lartpërmendur, ai e zgjeron dhe e shtrin kuptimin e saj jo vetëm në rrafshin leksiko-semantik, por edhe në atë shoqëror e psikolinguistikë. Ai, gjithashtu, thekson, se “lidhjet antonimike të fjalëve kanë karakter objektiv, pasi ato janë mjetet më të përshtatshme gjuhësore, me anë të të cilave njeriu shpreh karakterin e kundërt të sendeve, të proceseve e të dukurive të ndërlikuara në natyrë e në shoqëri”.<sup>137</sup>

Në të gjithë fjalorët shpjegues të gjuhës angleze dhe të gjuhës shqipe *antonimia përkufizohet, duke patur parasysh karakterin e kundërt të kuptimeve të fjalëve si dhe kundërvënien e tyre*. Pjesa më e madhe e autorëve të këtyre fjalorëve i studionte antonimet, duke i vendosur në kontekst, ndërsa të tjerë, duke grumbulluar lista fjalësh antonimike nga fjalorë të ndryshëm. Në studimet e grupit të dytë mungonte informacioni kontekstual, i cili përbën bazën e shqyrtimeve rreth antonimisë.

Samara<sup>138</sup> sqaron, se antonimia është kundërvënie leksiko-semantike, kurse kundërvënia është një koncept më i gjerë dhe shpreh edhe raporte midis fjalëve ose njësisive të tjera të gjuhës që nuk janë antonime. Me këtë përkufizim kuptojmë se lidhjet antonimike ndërmjet fjalëve kushtëzohet nga kuptimi leksikor i tyre. Kështu, p.sh. në çiftin mbush / derdh, kemi të bëjmë me kundërvënie të kuptimeve që lidhen me veprime, të cilat kryhen në drejtime të kundërta. Siç e kemi përmendur edhe më sipër, janë pikërisht përbërësit e kundërt të përmbajtjes kuptimore të fjalëve antonimike që realizojnë lidhjen antonimike ndërmjet fjalëve.

Rami Memushaj<sup>139</sup> thekson, se qenia e antonimeve në gjuhë lidhet me prirjen e përgjithshme njerëzore për ta kategorizuar botën në çifte konceptesh të kundërta. Fjalët antonimike kundërshtojnë njëra-tjetrën në mënyrë të ndërsjellë dhe në të njëjtën kohë e parakuptojnë njëra-tjetrën, e cila do të thotë, se qenia e dy fjalëve antonime nënkupton një bërthamë semantike të përbashkët, së cilës i mbishtresohen pastaj tipare semantike të kundërta. P.sh. *i gjatë/i shkurtër* hyjnë në raporte antonimike sipas tiparit ± të gjatësisë, ndërkohë që tiparin tjetër e kanë të përbashkët.

Antonimia duke qenë se është një tipar i rëndësishëm në jetën e përditshme, është prezentë kudo dhe zë një vend në shoqëri. Sipas Lyons, J<sup>140</sup>, nëse ekziston apo jo “një tendencë e përgjithshme njerëzore për të kategorizuar përvojat në terma kontrasti,

<sup>134</sup> J. Thomai. *Leksikologjia e Gjuhës Shqipe*, 1974, f. 90-95

<sup>135</sup> Miço Samara Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe f. 11 1985

<sup>136</sup> Miço Samara Fjalor i Antonimeve në Gjuhën Shqipe f. 6 1998

<sup>137</sup> Miço Samara Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe f. 43 1985

<sup>138</sup> Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 11

<sup>139</sup> Memushaj, Rami. *Hyrje në Gjuhësi* 2002, f. 183-186

<sup>140</sup> Lyons, J. *Semantics* 1977 f. 277

kjo, nuk mund të vendoset lehtë, por sido që të jetë, përballja jonë me antoniminë është e pamasë: i mbajmë mend "të kundërtat" që në fëmijëri, i ndeshim ato çdo ditë dhe mundësisht i përdorim si mjete njohëse për të organizuar eksperiencën njerëzore. Ndërsa për Jones, Steven<sup>141</sup>, antonimia është një fenomen që shpjegohet më mirë me ilustrime, se sa me përkufizime dhe pikërisht në këtë mënyrë ai i tregon funksionet e antonimisë gjatë ligjëritimit. Lidhjet semantike, veçanërisht ato të antonimisë përftohen brenda ligjëritimit, me qëllim që të krijohet një lidhje kuptimore e natyrshme, duke përjashtuar, kështu, përsëritjen e panevojshme të fjalëve me të njëjtin kuptim.

### 1.1.13.1. Veçoritë leksikore të antonimeve

Tashmë është e qartë, se antonimia është një fenomen universal, por me tipare të ndryshme në gjuhë të ndryshme. Disa mbrojnë tezën e ekzistencës së ekstremiteteve apo polaritetit ndërmjet përbërësve të çifteve antonimike.

Arthur Mettinger<sup>142</sup> këtë fakt e shpjegon duke thënë, se polariteti në kundërti luan një rëndësi të veçantë në ndërtimin e mbiemrave. Gjatë analizës së mbiemrave, ai shënoi me shenjat (+pol) dhe (-pol) mbiemrat për të treguar polaritetin e tyre. P.sh. themi *katër orë larg/afër* etj. Ai, gjithashtu thekson, se si bazë e klasifikimit të antonimeve shërbejnë këto tipare: *shkalla e kundërvënies, përputhja ose jo e aftësisë bashkuese, numri i kuptimeve antonimike, struktura morfologjike dhe kategoria gramatikore*. Samara<sup>143</sup> në monografinë e tij shprehet, se përveç tipareve të lartpërmendura, është dhe vetia apo aftësia që kanë gjymtyrët e një çifti antonimik për t'u lidhur nga ana semantike e gramatikore dhe se nga pikëpamja leksiko-gramatikore ato duhet të jenë homogjene; p.sh. fjalët *shitje* dhe *blej* nuk i përkasin të njëjtës kategori gramatikore dhe pra, nuk janë antonime.

Antonimet në gjuhën shqipe mund të jenë fjalë:

- fonetikiisht të ndryshme, gjë që ndodh edhe në gjuhën angleze (i mirë/ i keq; majtas/djathtas; good/bad; left/right),
- krejt të kundërta në vendosjen e tyre (dashuroj/urrej; lart/poshtë; love/hate; up/down),
- të shprehura me parashtesa (i pastër/ i pa pastër, i shterur/ i pa shterur; important/unimportant, careful/careless, possible/impossible),
- njësi frazeologjike (me doreza/ padoreza; me krahë hapur/ me këmbët e para) etj.

Vetia dalluese e këtij grupi antonimik është, se të kundërtat emërtojnë cilësi që krahasohen, d.m.th. cilësi që mund të konceptohen si 'pak a shumë', prandaj dimensionin apo shkallën me të cilën çifti shoqërohet ka një pikë matëse të mesme e neutrale, të cilën Samara e quan normë<sup>144</sup>. Kështu, p.sh. po të kundërvëmë kuptimet e fjalëve *hot* dhe *cold*, të cilat shënojnë dy skajet ekstreme të temperaturës, gjithmonë nisemi nga gjendja normale që mund të ketë p.sh. uji, dhe mund të themi: *Water is hotter than needed. It's fairly cold outside. It's very cold.* Kur uji nuk është as i ftohtë as i ngrohtë, atëherë themi, se ai është *i vakët (warm) etj.*

Ndërmjet dy ekstremeve të kundërtisë ndodhet një pikë e mesme e vetisë së temperaturës, e cila mund të shprehet me mbiemrat *warm dhe cool* kur diçka nuk është as i nxehtë as i ftohtë. Ky shembull tregon qartë, se dimensionin e temperaturës

<sup>141</sup> Jones, Steven. *Antonymy a corpus-bases perspective* 2002 f 45

<sup>142</sup> Arthur Mettinger *Aspects of Semantic Opposition in English* 1994 f. 18-23

<sup>143</sup> Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 41-55

<sup>144</sup> Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 40

është më tepër i leksikalizuar për faktin, se intervalet e temperaturës shprehen me fjalë të tjera.

Mbiemrat e shkallëzuar shfaqin veti karakteristike të antonimeve të shkallëzuara si: *krahasim i pastër, i paragjykuar, dhe i markuar (shënuar)*.

Diçka krahasohet si e *madhe, e gjatë, e re, e nxehtë*, në raport me gjërat e tjera të ngjashme.

*Krahasim i paragjykuar* do të thotë përdorimi i mbiemrit në fjali të ndryshme pyetëse. Mbiemri thuhet, se është i *paragjykuar* nëse nënkupton një vlerë të caktuar kur përdoret në fjalinë pyetëse dhe i *paparagjykuar* apo *pjesërisht* nëse ai nuk ka një ndikim të tillë. P.sh. mbiemri *i gjatë* kur përdoret në fjalinë pyetëse “*Sa i gjatë është Agimi?*”, në këtë rast është i *paparagjykuar*. Kjo pyetje është neutrale dhe mund të përdoret nëse bashkëbiseduesi e di apo jo gjatësinë e Agimit, i cili mund të jetë i gjatë, i shkurtër apo mesatar. Por, mbiemri ‘*i shkurtër*’ është i paragjykuar pasi folësi mund të bëjë vetëm një pyetje “*Sa i shkurtër është Petriti?*” Këtë pyetje e bëjmë nëse besojmë, se Petriti është më i shkurtër, se sa gjatësia mesatare e shokëve të tij. Shumë çifte antonimike të shkallëzuara kanë një term të paragjykuar dhe një term të paparagjykuar si p.sh. *i ri/i vjetër, i rëndë/i lehtë, i shpejtë/i ngadaltë etj.*

Samara<sup>145</sup> thekson në monografinë e tij, se lidhjet antonimike midis fjalëve kushtëzohen nga kuptimi leksikor i tyre, kryesisht nga përbërësit e këtij kuptimi. Lind pyetja: ç’janë përbërësit kuptimorë dhe cili është roli i tyre në përcaktimin e lidhjeve antonimike?

Studiues të huaj dhe të vendit i kanë quajtur **përbërësit kuptimor** *sema ose njësi semantike minimale; tregues i reales që përgjithësohet në mendjen e njeriut si përbërës i njohurive dhe që pasqyrohet gjuhësisht*. Semat luajnë rolin kryesor për të futur fjalët në marrëdhënie antonimike. Thomai<sup>146</sup>, në librin “*Leksikologjia e Gjuhës Shqipe*,” thekson se **kuptimi leksikor**, duke qenë kategori gjuhësore, përbën anën më thelbësore të fjalës, por pa lënë mënjandë formën e saj, pasi fjalët formohen që të shprehin diçka që të na vënë në lidhje me diçka të veçantë nga realiteti. Thomai vazhdon më tej duke theksuar, se përbërësi kuptimor është njësia më e vogël, minimale që përfaqëson gjuhësisht një tregues të realies (ndryshe e quajtur *referenti*). Memushaj<sup>147</sup> thekson, se antonimet komplementare kundërshtojnë njëra tjetrën, por pohimi i njërit prej përbërësve të çiftit komplementar do të thotë mohim i tjetrit. Kuptimet e shprehura në çiftin komplementar nuk mund as të mohohen, as të pohohen njëkohësisht. Samara<sup>148</sup> vëren, se mohimi është gjithnjë element përbërës i kuptimit pohues brenda çiftit antonimik. Mohimi i njëres fjalë mund të sjellë ndërmend të kundërtën e saj. P.sh. *i mirë / i keq*. Kemi kuptimin mohues, por edhe atë pohues. Në këtë çift antonimik kemi të shprehur si cilësinë pozitive, edhe cilësinë negative.

Kundërvënie kemi jo vetëm tek mbiemrat, por edhe tek emrat dhe foljet, si p.sh. (*mik / armik; ngarkim / shkarkim; dashuroj/urrej; pyes / përgjigjem*). Përveç mbiemrave, foljet si *kaloj / ngel*, apo emrat si, *ditë / natë*, parafjalët *lart / poshtë*, ndajfoljet *para / mbrapa* zakonisht trajtohen si antonime komplementare.

Një tip tjetër antonimie që është përshkruar nga Lyons, J. dhe më vonë nga Cruse, D.A, janë të kundërtat që tregojnë drejtim. Zakonisht këto janë ndajfolje apo parafjalë si p.sh. *lart / poshtë, para / mbrapa etj.*

<sup>145</sup> Samara, Miço *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f. 54

<sup>146</sup> Thomai, Jani. *Leksikologjia e Gjuhës Shqipe*. f. 51. 1964

<sup>147</sup> Memushaj, R. *Hyrje në Gjuhësi* 2002 f.185

<sup>148</sup> Samara, Miço *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f. 29



### 1.1.13.2. Veçoritë semantike të antonimeve

Veçoritë e leksikore të termit antonimi nuk mjaftojnë për ta klasifikuar atë, pa përmendur veçoritë semantike, të cilat zënë një vend të veçantë.

Analiza<sup>149</sup> semantike e antonimeve garanton mundësinë për të nxjerrë në pah tiparet e çiftit antonimik, si dhe shkallën e kundërvënies së përbërësve të tij. Kjo mund të arrihet, duke bërë analizën semantike të fjalëve antonimike si dhe lidhjen e tyre me fjalët e tjera. Antonimet lidhen me forma të ndryshme me elementë të tjerë gjuhësorë. Pikërisht, këto lidhje bëjnë që antonimet të marrin kuptim nëpërmjet kontekstit. Samara<sup>150</sup> e zgjeron mendimin e tij kur thotë, se përbërës të caktuar kuptimorë kushtëzojnë lidhjet antonimike ndërmjet fjalëve që ndryshe, quhen sema apo njësi semantike minimale. Memushaj<sup>151</sup> thekson, se semat e përbashkëta përbëjnë bërthamën semantike që i lidh dy përbërësit e çiftit antonimik. Pra, sipas Memushajt me atë që semat e përbashkëta shfaqen, shpjegohet pse fjalët antonimike nënkuptojnë njëra-tjetrën. P.sh. fjala *libër* dhe *tavolinë* nuk janë antonime, pasi kuptimet e tyre nuk kanë asnjë semë të përbashkët; kurse fjalët *i ftohtë/i nxehtë* janë antonime, pasi i takojnë të njëjtës fushë semantike, atë të temperaturës, dhe hyjnë në raporte antonimike, sipas tiparit ± i nxehtë.

Sipas teorisë së fushave, leksikoni strukturohet, duke patur parasysh lidhjet semantike paradigmatiche, kryesisht me anë të sinonimisë, antonimisë dhe hiponimisë. Fjalët *steam*, *boil*, *fry*, *broil*, *roast* dhe *bake* formojnë një bashkësi të kundërtash dhe njëkohësisht janë hiponime të fjalës *cook*. Nuancat që shprehin fjalët e tjera tregojnë, se kemi përputhje semantike. P.sh. *roast* dhe *bake* përdoren për t'u referuar të njëjtit proces (*roasting/baking a chicken in the oven*), megjithëse në situata të ndryshme ato përdoren ndryshe (themi: *bake cakes*, dhe jo *roast cakes*). Në gjuhën shqipe kemi vetëm një përdorim të fjalës *pjek*, si kur themi *pjek kek* apo *pjek pulë në furrë*. Me sa u tha më lart, mbështesim mendimin, se lidhjet leksikore përfytyrohen si kufi ndërmjet fjalëve dhe se tensioni që krijohet midis këtyre kufijve mund të kuptohet si një faktor përcaktues në kuptimet e veçanta të fjalëve që përfshihen në këto lidhje leksikore.

### 1.2. Teoritë e ndryshme të mësimit të gjuhës së huaj për fjalën

"Të mësosh një gjuhë tjetër do të thotë të fusësh në sistemin e njohurive të tua të dhëna të reja të eksperiencës, ato të një gjuhe dhe të një kulture tjetër" (C. Piva, *Manuale di Glottodidattica* 2000)<sup>152</sup>. Ky proces është kompleks dhe ndodh me kalimin e kohës, përmes ndërfitjes së vazhdueshme të elementëve kulturorë dhe sistemeve të njohurive që çon në formimin e një sistemi të ri të mendimit të studiuesëve në tërësi. Kjo është arsyeja pse mësimit dhe të mësuarit e një gjuhe të huaj ka të bëjë me shumë disiplina dhe konsiderohet si një shkencë që ka lidhje me to. Ajo përfshin disiplina të ndryshme shkencore si: arsimin, psikologjinë dhe gjuhësinë. Në nivelin epistemologjik ajo ndryshon nga shkencat teorike, të cilat studiojnë dhe përshkruajnë problematikat e ndryshme (p.sh., biologjia e gjuhësia), si dhe nga shkencat e zbatuara që studiojnë vetëm aspekte të caktuara të fushës së tyre, në kuadrin e zgjidhjes së problemeve praktike.

Mësimi i një gjuhe mund të konsiderohet si shkencë e zbatuar nga pikëpamja e gjuhësisë pasi ka brenda edhe aspektin e mësimit dhe të mësuarit, por në këndvështrimin e

<sup>149</sup> Samara, M. *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f.44

<sup>150</sup> Samara, M. *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f.54

<sup>151</sup> Memushaj, R. *Hyrje në Gjuhësi* 2002 f.184

<sup>152</sup> Cristina Piva, *Manuale di Glottodidattica* 2000

përgjithshëm, të mësuarit e gjuhëve të huaja mbetet në një nivel teorik. Nëse do ta shikonim në një aspekt tjetër si shkencë praktike atëherë ajo do trajtuar si një nga disiplinat e shumta, më të nevojshme, që i shërben njohjes së gjuhës dhe komunikimit. Mësimi gjuhës në këtë kuptim është një shkencë praktike ndërdisiplinore, sepse, siç u përmend, bazohet në shkencat e ndryshme teorike: gjuhësi, shkencat arsimore, psikologji, shkencat kulturore dhe shoqërore (Balboni, 2000). Ajo merret me planifikimin, projektimin dhe zbatimin e programeve të mësimit të gjuhëve dhe trajton tema të tilla si të mësuarit e pavarur, vendosjen e nxënësit në qendër të procesit mësimor, marrëdhëniet ndërmjet përmbajtjes dhe metodave të mësimdhënies, vlerësimin dhe verifikimin e procesit mësimor. (Ciliberti 1994: p.17).

Në procesin e mësimit të gjuhës së huaj mund të zbulojmë një subjekt, një objekt, një situatë dhe një sërë mjetesh. Nxënësi dhe për shumë arsye mësuesi, është subjekt i vetë procesit mësimor, gjuha është objekti, situata është konteksti social-kulturor në të cilin ata veprojnë dhe në fund metodat dhe strategjitë e përdorura nga mësuesit dhe nxënësit për të mësuar një gjuhë të huaj, përfaqsojnë mjetet, (Pichiassi 1999: p 17)

Në teorinë e mësimit të gjuhës së huaj për fjalën është shumë e rëndësishme mënyra se si i interpretojmë një sërë të dhënash që marrim. Nëpërmjet kësaj teorie, i kuptojmë dhe i organizojmë sistematikisht të dhënat, nga të cilat bëjmë përgjithësime të qarta, gjithashtu krijojmë ide mbi rrugën drejt parashikimit të fenomeneve të tjera. Ajo nuk ka qëllime edukative, por përshkruese dhe gjuhësore dhe është e përqendruar në aktin e gjuhës. Në të bëjnë pjesë:

➤ **Orientimi i përgjithshëm** që është pjesa teorike e mësimit të gjuhës dhe ka si qëllim final edukimin gjuhësor, plotësimin e nevojave të nxënësve në kuadrin e objektivave të të mësuarit të gjuhës. Në këtë rast mbahen parasysh parimet shkencore për të propozuar "metoda" për mësimdhënie, në mënyrë që të arrihen qëllimet dhe objektivat. Orientimi i përgjithshëm përshkruhet dhe vlerësohet në saj të:

1. Bazës shkencore të teorisë nga e cila burojnë parimet e saj
2. Nga logjika e brendshme e veprimeve didaktike kundrejt tre poleve: mësues / nxënës / gjuhë.
3. Aftësia për të prodhuar metoda

➤ **Metoda:** përkthen qasjen, në modelin e punës. Analiza e nevojave nëpërmjet saj përfshin përkufizimin dhe zgjedhjen e synimeve, të situatave, temave, formave gjuhësore, strategjive dhe teknikave që do t'i përshtaten mësimdhënies.

➤ **Teknikat:** janë aktivitetet, shpjegimet, ushtrimet, përdorimi i mjeteve që realizojnë treguesit e metodës dhe objektivat e qasjes..

Teoritë e mësimit të gjuhës së huaj për fjalën, ashtu si dhe teoritë në përgjithësi, janë të shumëllojshme. Megjithatë, mund të thuhet, se bazat e teorisë ideale të të nxënësve të propozuara nga Hill (1980) janë ende të vlefshme. Sipas Hill-it, një teori duhej të përfshijë:

- kompleksitetin e të nxënësve simbolik njerëzor dhe shkathësinë e zgjidhjes së problemeve,
- të lejojë larmishmëri të sjelljes,
- të sqarojë larmishmërinë konjitive dhe aspektet e saj universale,
- të marrë parasysh proceset e zhvillimit,
- të marrë parasysh ndikimin e të nxënësve të hershëm, në atë të mëvonshëm
- të shfrytëzojë motivimin dhe përforsimin.

Teoria ideale e Hill-it që duhet pranuar, se është shumë e komplikuar, është ndërvepruese dhe bie në kundërshtim të plotë me teoritë e thjeshta që mund të merren si të cekta për të nxënësve të gjuhës dhe që motivohen edhe nga teoria e Chomsky-t, ku

të nxënit e gjuhës, duket si një ushtrim i thjeshtë aritmetik (shih: Wexler & Culicover 1980; Pinker 1994, 1999).<sup>153</sup>

Programi i Hill-it gjithsesi ishte i përparuar për kohën e vet, po të kemi parasysh kohën kur ai u botua për herë të parë në 1964. Sot, shqyrtimi i të nxënit simbolik dhe i aftësive njohëse, hulumtimi i dimensionit të përgjithshëm dhe këmbëngulja në rëndësinë e motivimit dhe përsëritjes, gjithsesi përputhen me idetë bashkëkohore të teorive të të nxënit të gjuhës, të cilat janë shkëputur nga format tradicionale të të menduarit.

Teoritë e të nxënit të gjuhës së huaj për fjalën që kanë lidhje me shumëgjuhësinë dhe edukimin, mbështeten kryesisht më shumë te ndërthurja e teorive. Këto teori përqëndrohen kryesisht:

- Së pari në dallimin e të nxënit të gjuhës së dytë nga të nxënit e gjuhës amtare (shih: Segalowitz 1997),<sup>154</sup>
- Së dyti në përparësitë dhe mangësitë e të nxënit të qartë që bazohet në mënyrën e të shprehurit dhe kuptimit (shih: Ellis 1990, 1994)<sup>155</sup>;
- Së treti, në ndikimin e aftësisë shumëgjuhëshe në aspektet konjitive të trurit (shih: Albert & Obler 1978; Cook 1997; Paradis 1997; Fabbro 1999).<sup>156</sup>

Për më shumë, dallimi mes teorive të shumëgjuhësisë përkundrajt atyre të përvetsimit të gjuhës së dytë nuk është e lehtë të evidentohet dhe është më mirë që ato të shihen si plotësuese dhe jo si kundërshtuese. Sidoqoftë, duhet pasur parasysh, se hulumtimet e tyre nuk mund të aplikohen gjithnjë në cdo mjedis të nxënit të integruar.

Numri i madh i teorive bie në kundërshti me rëndësinë e tyre për pedagogjinë e gjuhës në përgjithësi dhe për pedagogjinë e shumëgjuhësisë në veçanti. Në përpjekje për të përshtatur modelin e prodhimit të ligjërit të Levelt-it për individët dygjuhësh, De Bot del në përfundimin, se “baza e përvojës vetjake për vlerësimin e një modeli të prodhimit dygjuhësh është shumë e pakët për momentin” (De Bot 1992:24)<sup>157</sup>. Kjo është nxjerrë nga një vlerësim i artikullit të tingujve anësorë tek individët dygjuhësh. Paradis në mëdyshje për këtë thekson: “Përpjekje më të mëdha do t’u duhen neuro-psikologëve dhe specialistëve të fushës që të zbulojnë diçka për demonstrimin e artikullit të tingujve anësorë te individët dygjuhësh”. (Paradis 1990:386).<sup>158</sup> As studimet e bëra që krahasojnë të nxënit të drejtpërdrejtë me atë të nënkuptuar, nuk e kanë pasuruar mjaftueshëm pedagogjinë e shumë gjuhësisë. Sipas Ellis (1994)<sup>159</sup>, ato, në rastin më të mirë, nuk kanë sjellë përfundimet e duhura dhe në atë më të keq, nuk sjellin asnjë dobi për këtë pedagogji. Për fat të keq mund të thuhet, se ende, nuk ka asnjë teori të saktë për të nxënit e gjuhës, në të cilën do të mbështetej edukimi shumëgjuhësh dhe shumëgjuhësia.

Hill, duke hulumtuar në këtë fushë hodhi idenë, lidhur me teorinë ideale të të nxënit që mbështetet në larmishmërinë e sjelljes dhe të njohjes së fjalorit, proceset e zhvillimit, të nxënit e hershëm dhe të vonshëm, si dhe rolin e motivimit dhe përforcimit, si mundësi për formulimin e një pikëpamje më të dobishme që merr parasysh dallimet e proceseve vetjake të të nxënit, pa u përqëndruar shumë në aspektet universale të tij. Kjo ngjason, pikërisht me teorinë e Segalowitz-it (1997).<sup>160</sup>

<sup>153</sup> Wexler, K. & P. Culicover. 1980. “Parimet formale të të nxënit e gjuhës”(Formal Principles of Language Acquisition). Cambridge, Mass: MIT Press.

<sup>154</sup> Segalowitz, N. 1997. (Individual Differences in Second Language Acquisition).

<sup>155</sup> Ellis, R. 1990. “(Instructed Second Language Acquisition). Oxford: Blackwell.

<sup>156</sup> Albert M. & L. Obler 1978. (The Bilingual Brain). New York: Academic Press.

<sup>157</sup> De Bot, K. 1992. (A Bilingual Production Model: Levelt’s

‘speaking’ model adapted. Applied Linguistics 13: 1-24).

<sup>158</sup> Paradis, M. 1990.(Language Lateralization in Bilinguals. Brain and Language 39:370-86)

<sup>159</sup> Ellis, R. 1994. (The Study of Second Language Acquisition). Oxford: Oxford University Press

<sup>160</sup> Segalowitz, N. 1997. (Individual Differences in Second Language Acquisition).

Teoritë e ndryshme për mësimin e gjuhëve të huaja për fjalën, kanë një këndvështrim të caktuar mbi fjalorin ( Richards & Rodgers, 2001; JESA, 2008).<sup>161</sup> Disa prej tyre i kanë kushtuar rëndësi të madhe, të mësuarit fjalorit, ndërsa të tjerat, e kanë lënë disi pas dore (Schmitt, 2000).<sup>162</sup> Në praktikë, në thelbin e mësimit të gjuhës, janë vënë gramatika dhe shqiptimi, ndërsa fjalori është lënë në hije gjatë orëve të mësimit të gjuhëve të huaja (Fernández, Prahlad, Rubtsova, dhe Sabitov, 2009; Farghal & Obiedat, 1995).<sup>163</sup> Në ditët e sotme është pranuar gjerësisht, se të mësuarit e fjalorit është një nga elementet thelbësor të përvetësimit, si të gjuhës amtare ashtu dhe të një gjuhe të huaj (Morra & Camba, 2009).<sup>164</sup>

Mësimi i fjalorit shihet si një element kyç, për të arritur një nivel të lartë të njohurive në gjuhën e synuar, nga një numër i madh studiuesish (Boers & Lindstromberg, 2008).<sup>165</sup> Për këtë, studiuesit, mësuesit dhe shumë të tjerë të përfshirë në mësimin e gjuhëve të huaja janë, duke i kushtuar vëmendje të veçantë këtij fakti. (Zu, 2009).<sup>166</sup> Besohet se zotërimi i një numri të madh dhe të ndryshëm të fjalëve të fjalorit, tregon aftësi komunikuese dhe paraqet një nga aspektet e rëndësishme të të nxëniet të gjuhës (McCrostie, 2007).<sup>167</sup> Aftësi të tilla, si të shkruarit, leximi, si dhe njohuritë mbi fjalorin, janë ndër komponentët e rëndësishëm të aftësimit gjuhësor (Nation & Waring, 1997).<sup>168</sup> Ato duhet të konsiderohen si një pjesë integrale e të mësuarit të një gjuhe të huaj dhe si komponentë të rëndësishëm për komunikim, nëpërmjet saj. Kjo do të thotë, se vetëm njohuritë e veçanta të fjalorit, nuk mund të jenë të mjaftueshme, për një shkallë relative të komunikimit të duhur (Wallace, 1982).<sup>169</sup>

Gjithashtu Celce-Murcia dhe Rosensweig (1989)<sup>170</sup> kanë të njëjtin mendim, se fjalori duhet të njihet si një element qendror në mësimin e gjuhës, që në hapat e para të studimit të saj. Ata më tutje thonë, se të paturit e një baze të shëndoshë të njohurive të fjalorit, me një numër minimal të strukturave të tij, shpesh i ndihmon nxënësit në të kuptuarit e leximit, në arritjen e një komunikimi efikas, më shumë, se sa zotërimi i përsosur i strukturave, me një sasi të pamjaftueshme të njohurive mbi fjalorin. Mësimi i fjalorit i ndihmon shumë nxënësit, kur puna me ta përqendrohet në aktivitete që përfshijnë të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit (Nation, 2005).<sup>171</sup> Të gjitha teoritë e mësimit të gjuhës për fjalën mbështesin kryesisht metoda të caktuara të cilave ju referohen.

<sup>161</sup> Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

<sup>162</sup> Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

<sup>163</sup> Fernández, R. F., Prahlad, S. R. R., Rubtsova, E., & Sabitov, O. (2009). Collocations in the vocabulary English teaching as a foreign language. *Acimed*, 19(6), 1-5.

<sup>164</sup> Morra, S., & Camba, R. (2009). Vocabulary learning in primary school children: Working memory and long-term memory components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 156-178. doi:10.1016/j.jecp.2009.03.007

<sup>165</sup> Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), *Applications of cognitive linguistics: Cognitive linguistic Approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp.1-61). Berlin: Mouton de Gruyter.

<sup>166</sup> Zu, F. (2009). Using lexical approach to teach vocabulary. *US-China Foreign Language*, 7(8), 44-47.

<sup>167</sup> McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 61(3), 246-255

<sup>168</sup> Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (1st ed., pp. 6-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

<sup>169</sup> Wallace, M. J. (1982). *Teaching vocabulary*. London: Heinemann Educational Books Limited

<sup>170</sup> Celce-Murcia, M., & Rosensweig, F. (1989). Teaching vocabulary in the ESL classroom. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 241-257). New York: Newbury House Publishers Inc.

<sup>171</sup> Nation, P. (2005). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54

## KREU II Fjalori dhe Fjala

### 2.1. Tipat e fjalorit

Përpara se te flitet për tipat e fjalorëve duhet sqaruar më parë roli i leksikologjisë në gjuhësi si dhe dallimin që ka ajo me leksikografinë. Leksikografia përfshin teorinë dhe praktikën e përpilimit të fjalorëve, pra, është një degë e rëndësishme e linguistikës së zbatuar. Bazat e teorisë së leksikografisë janë shkruar nga LV Shcherba që në vitin 1940. Ajo ka një objekt të përbashkët studimi me leksikologjinë, të dyja merren me fjalorin e një gjuhe. Dallimi thelbësor ndërmjet tyre qëndron në shkallën e sistemimit dhe plotësisë që secila prej tyre është në gjendje të arrijë.

Leksikologjia synon të sistemojë tiparet më karakteristike të kuptimeve të fjalëve. Megjithatë nuk mund të pretendojmë që ajo e arrin plotësinë për sa i përket të gjitha njësive leksikore, sepse, duke qenë se numri i tyre është shumë i madh, sistemimi dhe plotësia nuk mund të arrihen në të njëjtën kohë. Nga ana tjetër, qëllimi i kësaj discipline është ai semantik, përshkrimi formal dhe funksional i të gjitha fjalëve më vete. Fjalorët synojnë një përshkrim pak a shumë të plotë të fjalëve, por në këtë mënyrë nuk mund të arrijnë edhe trajtimin sistemues. Leksikologët i ndajnë të dhënat në varësi të pikëpamjeve të tyre në lidhje me sistemimin e fjalorit, ndërsa leksikografët i organizojnë ato, shpesh, sipas një karakteristike të vetme, d.m.th. sipas rendit alfabetik. Kjo tregon se asnjëra prej këtyre degëve të gjuhësisë nuk mund të zhvillohet me sukses pa tjetrën, sepse marrëdhëniet e tyre në thelb kanë të bëjnë me teorinë dhe praktikën, të cilat janë objekte të të njëjtit realitet.

Termi “fjalor” përdoret për të treguar një tërësi fjalësh të listuara të një gjuhe, të shoqëruara me kuptimet dhe shpesh me të dhëna në lidhje me përdorimin, shqiptim si dhe origjinën e tyre. Ka edhe fjalorë që përqendrohen vetëm në një nga këto aspekte, si p.sh. fjalorët fonetikë ose me shqiptim si ai i Daniel Jones, fjalorët etimologjik të hartuar nga Walter Skeat dhe Erik Partridge etj. Fjalorët të cilët kanë fjalë dhe përkufizime të tyre që i përkasin të njëjtës gjuhë, janë quajtur “një gjuhësorë ose shpjegues”, ndërsa ata që shpjegojnë fjalët, duke i dhënë të barabartët e tyre në një gjuhë tjetër, janë quajtur fjalorë dygjuhësh ose përkthimor.

Fjalorët më të njohur një gjuhësh, në gjuhën angleze janë: “The Oxford English Dictionary”, A.S. Hornby’s dictionary, Webster’s, Funk and Wagnells, Random House, por ka edhe shumë të tjerë. Fjalorët janë pa fund dhe ata kryesisht krahasojnë sinonimet dhe terminologjinë në gjuhë të ndryshme .

Fjalorët një gjuhësh ndahen me tej në varësi të kohës kur ata janë përpiluar. Shembulli më i arrirë i fjalorit diakronik është fjalori anglisht i Oxfordit. Ai është shembulli që tregon qartë arritjet në hartimin e fjalorëve me të dhënat e historisë së formës dhe përmbajtjes së fjalës. Këta fjalorë ndryshojnë nga ata sinkronikët apo fjalorët shpjegues të clët kanë të bëjnë me shpjegimet më të fundit të kuptimit të fjalëve.

Dallimi midis të dy llojeve, megjithatë nuk është shumë i prerë, kjo do të thotë, se pak fjalorë janë sinkronikë, kryesisht sepse metodika e tyre nuk është e zhvilluar ende, kështu që në shumë raste parimet e tyre ngatërrohen.

Disa fjalorë sinkronik funksionojnë edhe si fjalorë historik, kur ata shpjegojnë ndryshimet që ka pësuar fjala apo shprehja në harqe të ndryshme kohore.

Të dy llojet e fjalorëve një gjuhësor dhe dy gjuhësor mund të jenë të përgjithshëm dhe të veçantë. Fjalorët e përgjithshëm janë disi më të plotë dhe kjo duket në kthimin e përgjigjeve të pyetjeve rreth kuptimit të fjalëve apo shprehjeve të reja. Grupi i fjalorëve të përgjithshëm numëron rreth trembëdhjetë volume, duke përfshirë këtu

edhe ata të formatit të vogël (fjalorë xhepi). Disa fjalorë mund të quhen si të përgjithshëm edhe pse kryejnë ndonjëherë funksione të veçanta.

Fjalori rimor është trajtuar si fjalor i përgjithshëm edhe pse i organizuar ndryshe në sistemimin e fjalëve. Mënyra e organizimit të këtyre fjalorëve është e tillë që ata e paraqesin fjalën jo sipas rendit alfabetik, por, sipas dendurisë së paraqitjes së saj në material apo tekst.

Fjalorët e përgjithshëm ndryshojnë shumë nga ata të veçantët sepse qëllimi i këtyre të fundit është që të mbulojnë një pjesë të veçantë të shpjegimeve. Fjalorët profesionalë apo teknikë siç i kemi quajtur, kanë të bëjnë me një fushë të caktuar profesionale apo teknike të aktiviteteve njerëzore, brenda të cilëve ndeshim edhe fjalorin frazeologjik

❖ Grupi i parë i fjalorëve teknik i përket një qëllimi të përcaktuar dhe përdoret nga një numër i vogël specialistësh që kanë të bëjnë me atë fushë studimi. Ata shpjegojnë termat teknik që kanë në përmbajtjen e tyre, për degë të ndryshme të shkencës, artit, mjekësisë, termat ekonomikë etj. Fjalorët e këtij tipi që japin përcaktimin e kuptimit të termit, quhen edhe përmbledhës. Ata zakonisht përgatiten nga një grup teknikësh që kujdesen për përmirësimin dhe saktësimin e terminologjisë, e cila është në përmirësim të vazhdueshëm.

❖ Grupi i dytë i përket disiplinave të veçanta të gjuhës si: frazeologjia, shkurtime dhe marrëdhëniet që ekzistojnë midis tyre, p.sh në shprehjet, fjalët e urta, huazimet, toponimet proverbat etj.

❖ Në grupin e tretë futen fjalorët sinonimikë. Fjalorë të tillë janë përmbledhje e kontributit të disa autorëve bashkë dhe vlerësohen si një bashkim i duhur për të formuar një fjalor sinonimik të nevojshëm, ku trajtohen edhe dialektizmat.

Në përgjithësi tipat kryesorë të fjalorëve klasifikohen si më poshtë:

1. Fjalorë një gjuhësorë
2. Fjalorë dygjuhësorë / shumë gjuhësorë

Fjalorët njëgjuhësorë mund të jenë:

- a. Të përgjithshëm, ku futen fjalorët shpjegues dhe fjalorët e tipit etimologjik, fonetik, bazuar në rimë.
- b. Të veçantë. ku futen fjalorë përmbledhës shkencor dhe terminologjik, fjalor antonimesh, shprehjesh të huazuara, të fjalëve të reja, shkurtime, proverbash e sinonimesh, siç janë fjalorë anglisht-anglisht (us) me dialekte dhe gjuhën e përditshme.

Edhe fjalorët dygjuhësor / shumë gjuhësor mund të jenë:

- a. Të përgjithshëm ku futen fjalorët anglisht-shqip, shqip-anglisht etj, si dhe fjalorët shumë gjuhësh
- b. Fjalorë të veçantë si fjalorët. teknikë dhe frazeologjik, fjalorë terminologjik dhe shkurtime, proverbash, si dhe fjalorët e anglishtes së vjetër dhe të mesjetës me shpjegimet përkatëse.

Fjalorët gjithashtu i ndajmë në gjuhësorë dhe jo gjuhësorë. Këta të dytë janë fjalorë që japin të dhëna për të gjitha degët e tjera të shkencës apo të njohurive enciklopedike. Ata nuk kanë të bëjnë vetëm me fjalët, por dhe me konceptet e njohuritë përkatëse mbi to. Nxënësve ju kërkohet të punojnë rregullisht me fjalorin. Ai i ndihmon ata jo vetëm për qëllimin kryesor të gjetjes së kuptimit të fjalëve, por edhe për shqiptimin, theksin etj.

Një shembull interesant është fjalori i Thorndike,<sup>172</sup> i cili është ndërtuar mbi parimin që fjalët dhe kuptimet që shoqërojnë ato, duhet të jenë pak a shumë vetëm ato

<sup>172</sup> Thorndike E.L. The Thorndike Century Junior Dictionary. Scott Foresmann Co..Chicago –Atlanta- Dallas New York, 1935.

që nxënësit ndeshin në tekstet e tyre mësimore, apo mund të dëgjojnë. Shpjegimet përkatëse janë pikërisht ato që i'u nevojiten grup moshave të ndryshme dhe nivelit të ecurisë në të nxënit e gjuhës së huaj. Një fjalor dygjuhësh i shërben pak a shumë të gjithë grup moshave në një nivel të caktuar gjuhësor, duke pasur parasysh, se një shqiptim i saktë ka të njëjtën rëndësi si kuptimi i fjalës për të arritur komunikimin e duhur.

Fjalori dy gjuhësh gjithashtu ju shërben shumë kategorive të atyre që studiojnë gjuhën e huaj, por edhe profesionistëve të fushave të caktuara. Ai realizon afërsisht dy qëllime kryesore: referencën për përkthimet dhe udhëzon për shprehjet, gjithashtu duhet të sigurojë një përkthim të saktë të çdo fjale apo fjalie në gjuhën e synuar nga gjuha e burimit, si dhe të shpjegojë të gjitha kuptimet semantike, format e fjalës, të dhënat sintaksore, por edhe shqiptimin e vendosjen e theksit në fjalë apo shprehje. Të dhënat dhe niveli i përdorimit konsiderohen ende jo të mjaftueshme, duke përfshirë këtu edhe nxjerrjen në pah të fjalëve që mund të jenë të veçanta, që përdoren rrallë, apo të fjalëve, të cilat kërkojnë një shpjegim më të mirë.

Numri i fjalorëve dy gjuhësh për qëllime të veçanta profesionale e teknike është rritur. Fjalët e shprehjet në këto fjalorë janë organizuar, sipas rregullit alfabetik, përveç fjalëve apo shprehjeve që rrjedhojnë nga to, apo fjalëve të përbëra që jepen nën të njëjtin renditje bazë. Në fjalorin ideografik boshti kryesor organizohet, sipas një renditje logjike të njohurive që ai shpreh. Por fjalorët e këtij tipi gjithmonë kanë edhe një tregues alfabetik që bashkëngjitet për të lehtësuar kërkimin e fjalëve të nevojshme. Ndryshe nga ky, “*Thesaurus*” e jep fjalë për fjalë çdo gjë që duhet të shprehet dhe ndonjëherë përdor një kolonë paralele për të dhënë kuptimet ndryshe të fjalës përkatëse. Ky fjalor është parashikuar vetëm për lexuesit (vendas ose të huaj) që kanë njohuri të mira për gjuhën dhe kështu i aftëson ata të marrin kuptimin e saktë të fjalës apo shprehjes dhe të shmangin përdorimin e shpeshtë të së njëjtës fjalë. Në rastin e këtij fjalori fjala latine “*Thesarus*” do të thotë “thesar” Libri i P. Rover i jep fjalorit një kuptim figurativ, duke e quajtur “ruajtja e njohurive” dhe kështu fjalori u quajt si “depo e të gjitha fjalëve të një gjuhe”. Struktura semantike e fjalëve dhe sistemi semantik i fjalorit varen nga faktorët gjuhësor, historik dhe kulturor.

Fjalori është vepër gjuhësore që përmban një numër të madh fjalësh, të renditura zakonisht alfabetikisht, përkrah të cilave jepen shpjegimet për kuptimet e tyre leksikore (në fjalorët shpjegues) ose gjegjëset në gjuhë të huaj (në fjalorët dygjuhësh a shumëgjuhësh), si dhe trajtat plotësuese të fjalëve, shënimet e nevojshme gramatikore, stilistike a për fushën e përdorimit, thënie, shembuj etj. Për lëndën që përfshin një fjalor, sipas tipit, shfrytëzohen kartotekat e leksikut, të sinonimeve, të terminologjisë, të frazeologjisë, të onomastikës, të toponimisë etj., si dhe burimet e gjuhës së shkruar e të folur. (Jani Thomaj)<sup>173</sup>.

Fjalori vetjak është përcaktuar si shuma e të gjitha fjalëve të ditura nga një person. Këto fjalë i quajmë edhe “lema”. Një lemë paraqet shumë forma të një fjale p.sh. “*drive*” merr format si: “*drives*”, “*driving*”, “*drove*” dhe “*driven*”. ose e shprehur në shqip, *ngas*, *ngau*, *ngiste*, *duke ngarë*, *ka ngarë* etj. Nga këto lema përlllogaritet edhe numri total i fjalëve të fjalorit. Në vartësi nga kërkesat, fjalët formojnë emra, mbiemra, terma teknik etj. të cilat përfshijnë një shifër që llogaritet në rreth 700,000 deri në 900,000 fjalë të dala nga forma bazë. Fjalori bazë i çdo gjuhe paraqet grupin e këtyre fjalëve. Ai përmbledh fjalët që janë më të përdorshme për folësit, ato që ndeshen më shpesh në tekste dhe përfaqësojnë konceptet bazë të jetës së njeriut. Kështu p.sh. në fjalorin Oxford përfshihen afërsisht më shumë se 900,000 fjalë.

<sup>173</sup> Jani Thomai, Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006-305 Shtëpia botuese “Toena”

## 2.2.Fjalori pasiv dhe fjalori aktiv

Fjalori pasiv paraqet shumë e fjalëve që i kuptojmë por i përdorim shumë pak. Ai është në proces të vazhdueshëm ndryshimi. Sa më shumë lexojmë aq më shumë rrisim automatikisht numrin e fjalëve të fjalorit tonë pasiv. Fjalori pasiv që zotëron kushdo nga gjuha amtare, nga studimet e bëra është rreth 10,000-100,000 fjalë dhe në raste të veçanta edhe më shumë. Gjatë përpunimit të teksteve, rritet fjalori ynë pasiv, duke bërë të mundur që ta kuptojmë atë më lehtë, se më parë. Ndërsa për të përkufizuar fjalorin aktiv mund të përdorim një tjetër term, duke e quajtur atë fjalor “produktiv”. Ai është shuma e fjalëve që i kuptojmë dhe i përdorim për të folur dhe shkruar. Studimet e ndryshme kanë nxjerrë si përfundim, se në fjalorin aktiv zakonisht përfshihen rreth 8,000-15,000 fjalë. (Bauer, L. and ISP Nation 1993)<sup>174</sup>. Shumë gjuhëtarë dhe institucione që veprojnë në fushën e psikologjisë mendojnë që ky numër është më i madh.

Njohuritë mbi fjalorin aktiv dhe pasiv janë të rëndësishme për përpunimin e teksteve, sepse në sajë të tyre, i përsosim ato. Forma nuk shpreh përmbajtjen, por janë fjalët që zgjedhim në tekst që e bëjnë këtë. Ajo tregon, se për cilin grup është i kuptueshëm teksti që shqyrtojmë. Kështu forma na ndihmon në drejtshkrim dhe në përsosjen e një teksti gjatë përpunimit. Për këtë arsye fjalën “*achieve*” “*arritje*” mund ta zëvendësojmë me “*earn*”ose”*win*” “*fiton* “ Një fjalë si “*idea*”” *ide* “ në një fjali si: “*Our coach had a powerful idea*”(Trajneri ynë kishte një ide të saktë dhe të plotë) mund ta zëvendësojmë me fjalën “*plan*”dhe fjalia do marrë formën “*Our coach had a powerful plan*” apo “Trajneri ynë kishte një plan të saktë dhe të qartë “ Jo vetëm “*plan*” është më konkret, se “*idea*”, por edhe detajet që jepen, tregojnë specifikën dhe tingëllojnë më reale në tekst. Në këtë fjali, 4.01% e fjalëve janë abstrakte (MMB Bsmith)<sup>175</sup>.

Kërkimet në fushën e psikologjisë kanë treguar që tekstet konkrete janë më të lehta për t’u lexuar, për t’u përdorur dhe për t’u mbajtur mend, në krahasim me tekstet abstrakte. Duke qenë se zotërojmë një sasi shumë më të madhe të fjalëve të fjalorit pasiv, teksti do të bëhet më i plotë dhe më i kuptueshëm, duke kufizuar ato dhe duke shtuar fjalë të fjalorit tonë aktiv në të.

Fjalët si “*very*”dhe “*etc*” mund edhe të fshihen. Fjalët si “*kind*”dhe “*type*” ( *lloje*) mund të zëvendësohen me sinonimet si: *style, category, brand, variety* (*lloj, varietet, kategori, tip etj*) Fjalët si “*community*”(komunitet) mund të zëvendësohen me fjalë më konkrete si “*The citizen community in the Elite living complex on the south side of Asbury park*” “ *Komuniteti qytetar i vendosur në kompleksin “elite” në pjesën jugore të parkut Asbury.*”. Vendosja e fjalëve konkrete ul përqindjen e paqartësive. Disa fjalë mund edhe të fshihen, të tjerat mund të kenë nevojë të zëvendësohen nga fjalë më konkrete, ose të sqarohen me përshkrime të veçanta. Është e mundur të kontrollojmë dhe prapaveprimin “te përemrat e vetës së tretë në gjuhën angleze “, kjo ka të bëjë me analizën e qartësisë së përemrave vetor dhe pronor (*he, she, they, it*) (*ai, ajo, ata. etj.* ) të cilët i referohen emrave të veçantë.

Një fjalor pasiv përfshin fjalët që ruhen në kujtesën verbale dhe që njerëzit i kuptojnë pjesërisht. Ato nuk janë të mjaftueshme për përdorim aktiv. Për të aktivizuar fjalët e fjalorit tonë pasiv duhet shumë kohë dhe kërkohet një nxitje më e madhe, në krahasim me fjalët e fjalorit tonë aktiv. Fjalët nuk janë më pasive, n.q.s. rregullisht i aktivizojmë ato, derisa të zvogëlojmë numrin e nxitësave që nevojiten për t’i vënë ato në përdorim, duke e bërë të mundur përdorimin më të thjeshtë dhe më të natyrshëm të

<sup>174</sup> Bauer, L. and I S P Nation 1993 'Word families ' *International! Journal of Lexicography* 6/3 253-79

<sup>175</sup> WWB Analysis \* MMB\_BSmith \* Tempest \*



tyre. E kundërta mund të ndodhë edhe me disa fjalë aktive të cilat nga mos përdorimi mund të kalojnë në fjalorin tonë pasiv, siç janë fjalët kulturore standarde, që shumica e njerëzve i dinë por i përdorin rrallë. Të gjithë i kuptojmë ato çfarë dëgjojmë në radio, apo shohim në televizion, pra, një fjalor pasiv, por që nuk do të thotë, se e përdorim këtë fjalor, në të shkruar dhe në të folur.

### ➤ Fjalori aktiv

Fjalori aktiv përmban të gjitha ato fjalë që njerëzve ju duhen për të komunikuar në jetën e përditshme. Njerëzit dallohen nga fjalori aktiv që zotërojnë, pra, nga numri i fjalëve praktike të përfshira në të, gjë që është një pasqyrim i pozicionit shoqëror-kulturor dhe i marrëdhënieve që ata krijojnë gjatë jetës së tyre. Përveç njerëzve që shpesh kontaktojnë ndërmjet tyre nëpërmjet një sistemi fjalësh me kuptime të veçanta, që përfaqsojnë njohuritë, sipas profesioneve, gjithë të tjerët shumicën e fjalëve aktive e përdorin dendur, bazuar në shtysat që i aktivizojnë ato nga leksiku i tyre mendor. Ato janë të gatshme për përdorim, si një mesazh hyrës apo dalës, pa asnjë vështirësi (David Corson)<sup>176</sup>.

Fjalori aktiv sigurisht që përbëhet nga fjalë që i dimë më mirë së fjalët e fjalorit pasiv. Kjo vërehet edhe për folësit e gjuhës amtare, të cilët gjithashtu përdorin një grup fjalësh aktive, me të cilat janë më të familjarizuar. Mund të ndodhë që një fjalë ta ndeshësh gjatë leximit apo ta dëgjosh por kjo nuk do të thotë që t'ia dish kuptimin. Zgjerimi i fjalorit tonë aktiv bëhet i mundur në sajë të termave të fjalorit tonë pasiv, duke i përshtatur fjalët e tij, nisur nga nevoja për të shprehur atë që duam. Sido që ta quash këtë proces gjuhësor të kërkuar, e rëndësishme është që të kemi të qartë, se dikush e krijoi një fjalë dhe pak e lejuan që ajo të humbiste.

Gjuha angleze ka një pasuri të madhe fjalësh të vlefshme për përdoruesit e saj, pra, burimet për to janë të pashtershme. Siç u tha dhe më sipër fjalori i Oxordit përmban më shumë se 900.000 fjalë dhe nga këto, njerëzit e arsimuar përdorin vetëm 10% të tyre gjatë punës (Hirsh and Nation 1992).<sup>177</sup> Duke pasur parasysh këtë duhet të dimë se, nga njëra anë, duke e pasuruar fjalorin aktiv vetjak me sa më shumë grupe fjalësh, sigurojmë çelësin drejt suksesit, por nga ana tjetër është e nevojshme që t'i shmangim fjalët e mëdha dhe të përbëra. Është tërësisht e mundur që ta kapërcejmë këtë dilemë.

Pasurimi i fjalorit na bën lexues të mirë, por duke përdorur fjalë sa më të thjeshta, tregojmë një nivel të lartë gjuhësor dhe shprehës në gjuhën e huaj. Thuhet që fjala “antidisestablishmentarianism” është fjala më e gjatë në gjuhën angleze. Në fakt fjala “floccinaucinihilipilification” ja kalon me një germë më shumë. Është një fjalë e përdorshme që përcaktohet nga Oxfordi si veprim i të vlerësuarit të diçkaje që ia vlen. P.sh: “I loved him for nothing so much as his floccinaucinihilipilification of money”. (Unë e admiroj atë më shumë për mënyrën, se si ai e vlerëson paranë). Por ekzistojnë emra të ndryshëm në fushën e kimisë apo mjekësisë që, duket sikur s'kanë fund. Për ta mbajtur mend më mirë fjalën e gjatë, atë mund ta ndajmë në njësi më të vogla. Siç e pranon edhe gjuhëtari Stephen Pinker<sup>178</sup> mund të shkojmë më tej dhe të krijojmë “floccinaucinihilipilificational”, e cila ka dy gërma më shumë, “floccinaucinihilipilificiatonalize” që ka tre më shumë e kështu me radhë, teorikisht nuk ka limit. Morfemat mund të kombinohen dhe ri kombinohen në këtë mënyrë, duke krijuar një numër të pafund fjalësh. Është ky ndërtim i përbërë dhe kjo krijimtari fjalësh që dallon mënyrën e komunikimit tonë.

<sup>176</sup> David Corson, *Using English Words*. Kluwer Academic Publishers, 1995

<sup>177</sup> Hirsch, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (1), 689-96.

<sup>178</sup> Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass: MIT Press

Ato çfarë tregojnë fjalët aktive në kontekste të caktuara, kanë forma të ndryshme dhe mund të jenë të një lloji të tillë si në fjalitë e mëposhtme

- Një lloj sqarimi i përkufizimit të fjalës së përdorur në tekst.p.sh “*The factory supervisor demanded an inspection, which is a careful and critical examination of all of the meats processed each day*” (mbikqyrësi i prodhimit ndiqte dhe kontrollonte me shumë kujdes gjithë procesin e përpunimit të mishit).

- Një sinonim apo antonim i një fjale ose paragrafi: “*The boxes weren’t exactly heavy, just cumbersome, unlike the easy-to-carry bags with handles*”. (Kutitë nuk ishin të rënda për t’u transportuar, dorezat e çdo kutie e lehtësonin këtë proces). (këtu fjala “*cumbersome*” mund të kuptohet nga antonimi i saj “*easy to carry*”).

- një shembull që ndihmon të kuptohet fjalia: “*The builder decided that the house could be built on a number of sites, for example, along a wooden path, near the ocean, or a top upmountain*”. (Ndërtuesi vendosi që shtëpia të ndërtohet me një bllok apartamentesh përgjatë trotuarit të drunjtë në buzë të oqeanit apo në majë të mali)t. Këtu kemi të bëjmë jo vetëm me pohimin e fjalëve, por edhe me dhënien e idesë së saj.

Nga 900.000 fjalët që ka fjalori i Oxfordit, vetem 2000 fjalë janë aktive dhe që përdoren më shumë në bashkëbisedime të përditshme. Për fjalët aktive më të përdorshme janë hartuar shumë fjalorë me kuptimet bazë dhe kombinimet e tyre. Kushdo që duhet të ndjek një kurs për gjuhën angleze ose të lexojë diçka në një artikull, duhet që më parë t’i dijë këto fjalë (Nation 1990)<sup>179</sup>

Fjalët e para të fëmijëve janë të çuditshme, ato kanë kuptime pak qesharake dhe shmangen nga parimet semantike të fjalëve që përdorin të rriturit, por që ata i mësojnë në mënyrë të çrregullt dhe të ngadaltë. Pas 16 muajve, pasi ata kanë mësuar një numër të caktuar fjalësh, ritmi i mësimin të fjalëve të tjera ndodh me një shpejtësi të papritur, ndodh ajo që quhet shpërthimi i fjalëve ose i fjalorit. Nga këtu e më pas fëmijët mësojnë 5,10,15 fjalë të reja në ditë. Por ekziston edhe mendimi se asnjë nga këto pohime nuk është i vërtetë. Nuk ekziston një numër i saktë fjalësh që fëmijët 2-vjeçarë mësojnë në ditë, apo siç u tha më sipër, më shumë se 5 fjalë në ditë (Nation 1990)<sup>180</sup>.

### ➤ Përvetësimi i të dy llojeve të fjalorëve

Të mësosh fjalorin është një pjesë e rëndësishme e të mësuarit të një gjuhe. Sa më shumë fjalë të dimë, aq më shumë të aftë do të jemi, për të kuptuar çfarë dëgjojmë apo lexojmë, më të aftë do të jemi për të shprehur atë që duam të themi apo të shkruajmë. E rëndësishme është që të dimë, se çfarë fjalësh të mësojmë. Sipas llojit të fjalëve që mësojmë pasurojmë fjalorin tonë pasiv dhe atë aktiv.

Çdo ditë, dëgjojmë apo lexojmë fjalë të reja në gjuhën angleze, gjithashtu i gjejmë ato në fjalor kur përkthejmë nga gjuha jonë. Nuk është e mundur që t’i mësojmë të gjitha, kështu që duhet të vendosim se, te cilat fjalë duhet të përqëndrohemi.

Studiues të ndryshëm sugjerojnë:

- ✚ Të mësohen fjalët që janë të rëndësishme për temën që po studion
- ✚ Të mësohen fjalët që dëgjon dhe lexon, herë pas here
- ✚ Të mësohen fjalët që di dhe që do të nevojiten një ditë.
- ✚ Të shmangen fjalët që përdoren rrallë apo nuk përdoren fare.

Pra, siç u tha dhe më sipër fjalori që zotërojmë mund të ndahet në dy grupe, fjalor pasiv dhe fjalor aktiv. Fjalori pasiv përmban të gjitha ato fjalë që i kuptojmë kur i dëgjojmë apo lexojmë, por që nuk i përdorim (nuk i kemi lehtësisht të shprehshme) kur shkruajmë apo flasim. Fjalor aktiv janë të gjitha ato fjalë që i kuptojmë dhe i

<sup>179</sup> Nation, I S P 1990 Teaching and Learning Vocabulary New York Heinle and Heinl

<sup>180</sup> Nation, I S P 1990 Teaching and Learning Vocabulary New York Heinle and Heinle

përdorim. Fjalori ynë aktiv në gjuhën angleze dhe në gjuhën amtare, në përgjithësi është shumë më i vogël se fjalori pasiv. Sa më shumë që punojmë për të mësuar një fjalë, aq më shpejt ajo do të bëhet pjesë e fjalorit tonë aktiv. Për të rritur shkallën e përvetësimit, është e domosdoshme të kemi në qendër të vëmendjes se çfarë duhet të dimë për fjalët që mësojmë, në mënyrë që ato të bëhen pjesë e fjalorit tonë aktiv.

Zakonisht gjëja e parë që mësojmë rreth një fjale të re në një gjuhë të huaj është kuptimi i saj dhe se si përkthehet ajo në gjuhën amtare. Por ka gjëra të tjera që na nevojiten të mësojmë, para se të mendojmë që e njohim mirë fjalën. P.sh. duhet të mësojmë: si gjërmëzohet, si shqiptohet dhe si ndryshon fjala (kur është një folje, emër, mbiemër), të dhëna të tjera gramatikore, për shoqërimet e saj me fjalë të tjera, mënyrën si shoqërohet dhe nëse kanë një stil apo regjistër të veçantë.

Folësit e gjuhës amtare i mësojnë fjalët, duke i lexuar dhe dëgjuar ato herë pas herë. Kjo është mënyra më e mirë. Fjalori aktiv nuk duhet të përbëjë shqetësim. Shumë prej nxënësve të përparuar në studimin e gjuhës angleze kanë një fjalor të madh pasiv, por ata me të drejtë shqetësohen më shumë për fjalorin e tyre aktiv. Ata mund të kuptojnë shumë fjalë të vështira në këtë gjuhë, kur lexojnë apo flasin, por që nuk i përdorin shumicën e tyre, kur flasin apo shkruajnë. Njerëzit kuptojnë më shumë fjalë, se sa përdorin në bashkëbisedimet e tyre. Fjalori pasiv është më i madh, se ai aktiv. Numri i fjalëve të përdorura gjatë jetës është më i vogël, në krahasim me fjalët e kuptuara. Ky pohim nuk ka të bëjë vetëm me gjuhët e huaja, por dhe me mënyrën, se si njerëzit e përdorin gjuhën e tyre amtare. Është fakt që në gjuhën amtare, ka me qindra fjalë që nuk i përdorim, por që i kuptojmë. Ka fjalë letrare, formale, terma shkencore, shprehje të përditshme etj. të cilat i kuptojmë por nuk i përdorim. N.q.s. do të hapim një libër të shkruar në gjuhën amtare, do të gjejmë shumë nga këto fjalë. Kështu që fjalori aktiv në gjuhën amtare, është shumë herë më i vogël, se ai pasiv dhe kjo si dhe raporti i fjalorit aktiv me atë pasiv në gjuhën amtare nuk duhet të trajtohen si problem. Të gjithë ata që mësojnë gjuhën angleze si një gjuhë të huaj të dytë, i vënë re të gjitha fjalët që i kuptojnë, por kurrë nuk i përdorin. E ardhmja, si studiues të gjuhës së huaj, na bën ta vlerësojmë këtë fakt. Nuk duhet dekurajuar nëse përdorim, shumë pak fjalë të gjuhës angleze. Duhet të mësohemi që të përdorim një numër të mjaftueshëm fjalësh. Mendohet që fjalori ynë aktiv që i takon gjuhës angleze, do na lejojë të shprehim atë që duam, tamam si fjalori aktiv në gjuhën amtare. Sa herë që do të shohim një fjalë të vështirë në këte gjuhë, nuk është e nevojshme të shqetësohemi dhe të mendojmë “Do të jem i aftë ta përdorë atë në bashkëbisedim?”. Nëse mund të shprehim gjithçka që duam me fjalorin tonë aktiv, atëherë duhet të jemi të kënaqur me anglishten tonë dhe nuk duhet të shqetësohemi për ato qindra fjalë të cilat kurrë nuk do t'i përdorim.

### 2.2.1. Tiparet e fjalorit pasiv dhe aktiv

Kohët e fundit, në fushën e studimit të fjalorëve të gjuhëve të huaja, ka pasur shumë diskutime, mbi pikat e përbashkëta dhe natyrën e lidhjes që ekziston midis fjalorit pasiv dhe atij aktiv. Më i përhapur është mendimi, se dallimi ndërmjet tyre (nga Faerch et al.1984:165, Palmberg 1987:201)<sup>181</sup> është i tipit shkallë-shkallë dhe jo një dallim i qartë. Pra, njohja e një fjale aktive nga një fjalë pasive është e shkallëzuar dhe jo e drejtpërdrejtë, por ka dhe mendime që e kundërshtojnë këtë fakt, nisur nga një këndvështrim tjetër. Ka mënyra të ndryshme për të dalluar një fjalë nëse është aktive apo pasive.

<sup>181</sup> Faerch, C., K. Haastrup and R Phillipson. 1984. Learner Language and Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.

Megjithatë mund të diskutohet për fjalorin pasiv, i cili është më cilësor, se ai aktiv. Një mënyrë më e qartë, por e pa shqyrtuar mirë, është teoria grafike e përshkrimit të fjalorëve. Gjatë viteve 1960-1970, një punë e madhe u bë nga psikologët (Deese) për hartimin e duhur të fjalorit anglez (Clark 1970)<sup>182</sup>. Nga kjo punë ka dalë që shumë fjalë të gjuhës angleze formojnë modele karakteristike, të cilat përdoren në mënyra të ndryshme nga folësit vendas. Duket sikur këto lidhje fjalësh zënë një pjesë të rëndësishme në mënyrat e drejtshkrimit dhe të folurit e gjuhës angleze.

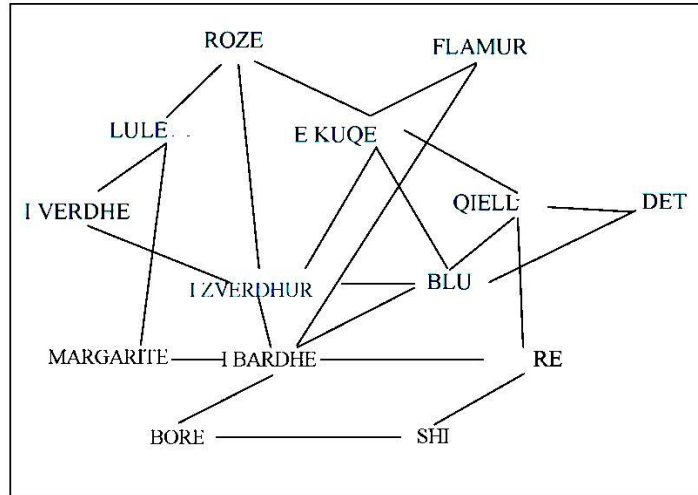


Figura II-1 Rrjeti që krijohet nga lidhja që kanë fjalët.

Ajo që është e rëndësishme, ka të bëjë me faktin që lidhjet e fjalëve mund të paraqiten me modele rrjetesh, që mund të interpretohen lehtësisht nga teoria grafike. Ajo që bën kjo teori është paraqitja e secilës fjalë me një pikë. Të gjitha pikat lidhen ndërmjet tyre me një vijë, duke krijuar një grafik kompleks por të qartë.

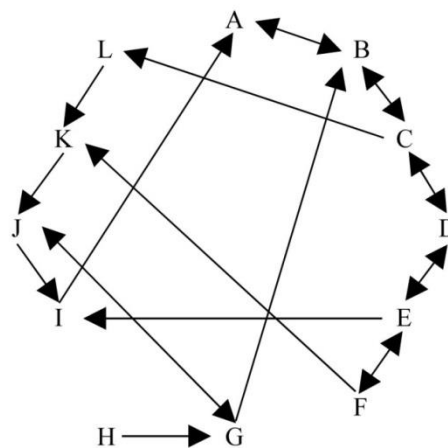


Figura II-2 Lidhja e fjalëve në rrjet, ku H-janë fjalë pasive dhe A-G janë fjalë aktive. Këtu çdo fjalë është paraqitur me një pikë, ndërsa vijat me një apo dy kahe tregojnë lidhjen e njëanshme apo të dy anshme të fjalëve me njëra-tjetrën. Pra, të

<sup>182</sup> Clark, H. 1970. Word associations and linguistic theory. In: J Lyons (ed.) New Horizons in Linguistics. Harmondsworth: Pelican

gjitha lidhjet janë me një kah të caktuar ose me dy kahe. Fjalët janë të lidhura në rrjet së bashku dhe kemi mundësi që të lëvizim nga një fjalë në tjetrën, duke parë kahun e shigjetës. Të gjitha shkronjat e mëdha të alfabetit të rrjetit i përgjigjen fjalëve të fjalorit aktiv me përjashtim të shkronjës – H - që përfaqëson një fjalë të fjalorit pasiv. Në jetën e përditshme kjo përkon me faktin që lidhjet e fjalëve, në përgjithësi nuk janë simetrike. Pika që na intereson në këtë figurë është pika H. Kjo pikë është qartësisht pjesë e strukturës së rrjetit, por vendi i saj në rrjet është shumë i ndryshëm në krahasim me pikat e tjera. Pikat e tjera janë të lidhura me rrjetin me dy lloje vijash, me një dhe me dy kahe, pra, secila pikë ka vija që lidhen më të dhe vija të tjera që e lidhin atë me pika të tjera, larg saj. Pika H nuk i ka këto tipare. Kjo do të thotë se nëse nisemi nga pika H është e mundur që të arrijmë të gjitha pikat në sistem. Nga ana tjetër, n.q.s. nisemi nga çdo pikë tjetër e sistemit, atëherë na rezulton që pika H është e pakapshme. Pika H i përket idesë ekzistuese për sa i përket fjalorit pasiv, pra, ajo i takon një fjale të fjalorit pasiv. Fjalori aktiv (në kuptimin e tërësisë së fjalëve që përmban ai) është fjalor që kapet lehtë dhe kudo në rrjetin e fjalorit, në të dy kahet. (Van Lanker, D. 1987).<sup>183</sup> Kurse fjalori pasiv është një fjalor, pjesë e të gjithë sistemit por që nuk mund të arrihet nga pjesët e tjera të rrjetit. Në fakt ai mund të arrihet vetëm n.q.s. mund të ndodhë një nxitje e jashtme, por e vlefshme. Mund ta njohim një fjalor pasiv vetëm kur kemi nxitje, ose kur e dëgjojmë, por nuk mund ta sjellim ndërmend atë pa këtë nxitje. Ky përshkrimi i bërë më sipër, ka pasur si qëllim të hedhë idenë mbi faktin që dallimi midis fjalorit aktiv dhe atij pasiv është i qartë dhe jo i shkallëzuar.

Fjalori pasiv përbëhet nga pjesë që i përgjigjen vetëm nxitjeve të jashtme. Fjalori aktiv nuk kërkon një nxitës të jashtëm por mund të aktivizohet nga fjalë të tjera. Sigurisht fjalori aktiv mund të jepet në shumë nivele ushtrimesh, disa mund të jepen si fjalë kyçe në qendër të lidhjeve të rrjetit, të tjera mund të jenë të jashtme dhe kanë kuptim vetëm n.q.s. lidhen me fjalë të ndryshme. Fjalori aktiv ekziston në forma të ndryshme, ndërsa fjalori pasiv në këndvështrimet e deritanishme është cilësisht ndryshe. Duke e konsideruar të vlefshme, do të shohim mënyrën, se si kthehet fjalori pasiv në aktiv. Metodatat tradicionale e të mësuarit të fjalorit, lidhen me mësimin e fjalëve në vetvete dhe me praktikimin, në mënyrë aktive të fjalëve që janë më pak të njohura. Ky lloj modeli tregon që kjo metodologji nuk mund të jetë e saktë për të kthyer fjalorin pasiv në atë aktiv.

Fjalori pasiv mund të ketë lidhje të mira me pjesë aktive të rrjetit që duhen shfrytëzuar, pra, duhet që jo vetëm të japim fjalën, por edhe të kërkojmë përforcime të përshtatshme, të gjejmë pikë-lidhje të reja me fjalë aktive të fjalorit aktiv. Kjo tregon që ushtrimet e dhëna duhet të synojnë gjetjen e pikë-lidhjeve që kanë të bëjnë me fjalët e njohura dhe ato të sapo mësuara. Kjo mund të jetë një rrugë më të saktë për të aktivizuar një fjalor pasiv dhe për ta kthyer atë në një fjalor aktiv.

### **2.3.Fjalori akademik dhe jo akademik**

Një numër studimesh në fushën e leksikut dhe të fjalorëve të gjuhëve të huaja, vazhdimisht kanë nxjerrë në pah rëndësinë dhe domosdoshmërinë e një fjalori “profesional” ose “akademik” ku të përfshihen fjalët kryesore dhe termat teknike të fushave përkatëse akademike (Nation 2001: 187 216).<sup>184</sup> Këta fjalorë përmbajnë një numër fjalësh dhe termash akademike që përmbushin nevojat e studiuesve të gjuhës

<sup>183</sup> Van Lanker, D. 1987. Nonpropositional speech: neurolinguistic studies. In: A. Ellis (ed.) *Progress in the Psychology of Language*. vol. III. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>184</sup> Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

për fjalë të tilla. Listat e fjalëve (Coxhead 2000)<sup>185</sup> të përfshira në fjalorët akademik përdoren sot gjerësisht në mësimet e gjuhëve të huaja, zhvillimin e testeve dhe rritjen e njohurive në fushat përkatëse akademike (Schmitt dhe Schmitt 2005)<sup>186</sup>. Ato zakonisht përbëhen nga 570 familje fjalësh që kanë një shtrirje dhe shpeshësi të arsyeshme të shfaqjes në një total prej 3.500.000 syresh që bëjnë pjesë në tekstet akademike (p.sh. *approximate, capacity, link, presume, summary, widespread, etc.*) ( *afërsisht, kapacitet, lidh, parashikoj, përmbledh, shpërndaj*). Është e rëndësishme të theksohet, se lista e fjalëve Coxhead përjashton 2.000 fjalët kryesore të gjuhës angleze të përfshira dikur në vitin 1953. Të marra së bashku, fjalët dhe njësitë leksikore të një disipline të caktuar duhet t'i përafrohen pragut kritik të 95% të fjalëve më të përdorshme për të kuptuar tekstin (Nation 2001:197).

Familjet e fjalëve përmbajnë çështje të fjalorit relativisht formal që shfaqen me një shpeshësi të lartë, në një fushë të gjerë të teksteve akademike dhe janë të rralla në tekstet jo-akademike (Coxhead 2000). Termi "Fjalor akademik", megjithatë, ka qenë i kufizuar gjatë përdorimit, sepse ai i referohet vetëm fjalëve që kanë të përbashkëta përqendrimin në kërkime, analiza dhe vlerësime, pra, në ato aktivitete të cilat karakterizojnë punën akademike" (Martin 1976:92).<sup>187</sup>

Fjalët akademike në të shumtën e rasteve i duhen studiuesve për t'i përdorur në fushën ku ata veprojnë (*assume, establish, indicate, conclude, maintain*), (*parashikoj, vendos, arrij në përfundim, kujdesem*) etj. (Nation 2001: 18), Hyland dhe Tse (2007: 238)<sup>188</sup>, megjithatë, vënë në pikëpyetje mendimin që ekzistonte gjerësisht, se "një fjalor i vetëm nuk mund të përmbledhë gjithë spektrin e fushës akademike dhe në mënyrë të vlefshme për të gjithë studiuesit, pa marrë parasysh fushën e tyre të studimit". Ata tregojnë se mbulimi i fjalëve në një total prej 3.5 milion fjalësh, nga një numër disiplinash akademike, nuk mund të shpërndahet në mënyrë të barabartë. Nga 570 familjet e fjalëve, 534 (94%), kanë shpërndarje të parregullt në tre fusha të veçanta, inxhinieria, shkencat natyrore dhe shkencat sociale. Hyland dhe Tse më tej theksojnë, se "të gjitha disiplinat formohen nga fjalët që ato përdorin", siç tregohet edhe nga prirjet e tyre të qarta rreth kuptimeve të veçanta të fjalëve dhe renditjes së tyre.

Përveç kësaj, një hulumtim i kryer nga një grup studiuesish, specialistë të fushës ka zbuluar një numër të konsiderueshëm semantikash, të natyrave të ndryshme, të disa disiplinave. Studiuesit e shkencave të natyrës dhe ata të inxhinierisë, për shembull, e kanë disi më të vështirë për të përshtatur kuptimin e fjalëve e termave që ata hasin në tekste teknike. Ekzistojnë strategji të ndryshme të përzgjedhura për përvetësimin e fjalorëve akademik, si strategjia e marketingut në biznes dhe strategjia e përballimit në sociologji. Gjuhëtarët kanë dalë në përfundimin se, duke pasur parasysh kontekstet dhe përdorimin e fjalëve akademike, fjalori akademik bëhet një domosdoshmëri.

Dy dekada më parë, në një artikull mbi mësimin e gjuhës së dytë, Saville-Troike këmbëngulën, se "njohja e fjalorit është treguesi i vetëm, më i rëndësishëm i aftësisë që vjen nga përvetësimi i gjuhës së dytë, ku të mësuarit e përmbajtjes përmes fjalorit, është ndryshore e varur" Saville Troike (1984:199)<sup>189</sup>.

Gjatë studimit të gjuhës së huaj, sidomos në pjesën akademike, duhet t'i kushtojmë vëmendje të mjaftueshme rritjes së përvetësimit të fjalorit akademik (Sutarsyah et al

<sup>185</sup> Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.

<sup>186</sup> Schmitt, D. and Schmitt, N. (2005). *Focus on Vocabulary: Mastering the Academic Word List*. White Plains, NY: Pearson Education.

<sup>187</sup> Martin A. (1976) Teaching Academic Vocabulary to Foreign Graduate Students. *TESOL Quarterly* 10(1): 91--97.

<sup>188</sup> Hyland, K. and Tse, P. (2007) Is there an "Academic Vocabulary"? *TESOL Quarterly* 41(2): 235--253.

<sup>189</sup> Saville-Troike, M. (1984). "What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement?" *TESOL Quarterly*

1994: 37).<sup>190</sup> Nisur nga kjo dhe meqënëse fjalori akademik është kaq i rëndësishëm, shtrohet pyetja se, cilat fjalë, duhet t'u mësohen grupeve të përziera të nxënësve. Këtu problemi kryesor i studimit është të hetojmë nëse është e mundur gjetja e një baze të përbashkët që mund të mësohet, në një kontekst të përgjithshëm. Për të gjetur këtë bazë të përbashkët janë organizuar mjaft anketime si dhe janë bërë mjaft studime, të cilat kanë dhënë rezultate të dobishme për gjuhën angleze për qëllime të veçanta, në kuadrin e fjalorëve akademik.

Rëndësi i'u kushtua foljeve, të cilat karakterizohen nga një saktësi e lartë dhe një renditje e veçantë, si dhe qëndrimeve të nxënësve ndaj shqiptimit, intonacionit, dëgjimit, mbasi ato krijojnë një terren të vështirë për ta. ( Hinkel 2002, Swales dhe Feak 2004, Nesselhauf 2005)<sup>191</sup>.

Anketimet kanë qenë pjesë e një studimi më të gjerë të fjalorit akademik (De Cock et al 2007; Gilquin et al 2007, Paquot 2007a, 2007b, 2008)<sup>192</sup> dhe një vazhdim i studimeve krahasuese të përdorimit me shkrim të këtyre foljeve nga akademikët dhe janë realizuar me nxënës të nivelit mesatar dhe të përparuar, të cilët e kishin amtare gjuhë angleze.

U studiua përdorimi i foljeve nga studiues të fushës, u përzgjodhën foljet që përdoren më shumë në tri fusha (biznes, gjuhësi dhe mjekësi), duke i kushtuar rëndësi kuptimit dhe modeleve të preferuara frazeologjike të përdorimit të një foljeje të veçantë, me qëllim që të identifikoheshin ngjashmëritë, veçoritë dhe përdorimi i tyre në këto tri fusha. Në fund, në bazë të rezultateve të analizës së përfshirjes së tyre në tekstet gjuhësore, u përcaktuan qasjet e përgjithshme, të cilat u ballafaquan me pikëpamjet e studiuesit Hyland, i cili sugjeronte një përdorim të veçantë të tyre.

Siç duket, 106 foljet e rëndësishme, të paraqitura më poshtë në grup që i përkasin fjalorit akademik dhe këtyre tri fushave, janë folje që zakonisht përdoren në shërbim të funksioneve organizative apo retorike të rëndësishme në shkrimet akademike.

Është me vlera udhëzimi, se këto 106 folje kyçe duhet të mësohen gjatë studimit të gjuhës së huaj. Megjithatë, siç u vu në dukje nga Hyland dhe Tse (2007: 245-246)<sup>193</sup>, edhe pse fjalët akademike përdoren në një fushë të gjerë, disiplina të veçanta i përshtatin ato për qëllimet e tyre.

*account*-> llogari, *achieve*->arrij, *affect*->ndikoj, *analyze*->analizoj, *apply*->aplikoj, *assess*->gjendem, *assign*->të caktosh, *associate*->të lidhësh, *base*->të bazosh, *calculate*->llogaris, *characterize*->karakterizoj, *classify*->rendis, *compare*->krahasoj, *comprise*->përmban, *compute*->llogaris, *conduct*->drejtoj, *consider*->marr parasysh, *consist*->përbëhet, *construct*->ndërtoj, *contribute*->, *correlate*->lidh, *correspond*->lidhen, *define*->përcaktoj, *demonstrate*->paraqes, *denote*->shënoj, *depict*->vecoj, *derive*->rrjedh, *describe*->përshkruaj, *determine*->vendos, *develop* zhvilloj, *differ*->ndryshon, *differentiate*->dalloj, *document*->dokumentoj, *eliminate*->eliminuj ose heq, *enhance*->zmadhuj, *establish*->themeloj, *estimate*->llogaris, *evaluate*->vleresoj, *examine*->keqyr, *exclude*->përfshij, *exhibit*->shfaq, *explore*->bëj kërkime, *facilitate*->lehtësoj, *favor* përkrah, *focus*->përqendrohem, *form*->formoj, *generate*->prodhoj, *highlight*->theksoj, *hypothesize*->supozoj, *identify*->identifikoj, *illustrate*->ilustroj, *improve*->përmirsoj, *include*->përfshij, *increase*->zmadhuj, *indicate*->tregoj, *influence*->ndikoj, *initiate*->nis, *interact*->bashkëveproj,

<sup>190</sup> Sutarsyah, C., Nation, P., & Kennedy, G. (1994). How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based study. *RELC Journal*, 25(2), 34-50.

<sup>191</sup> Hinkel, E. (2002) *Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>192</sup> De Cock, S., Gilquin, G., Granger, S., Lefter, M.-A., Paquot, M., and Ricketts, S. (2007) *Improve your writing skills*. In M. Rundell (editor in chief) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (second edition) IW1--IW50*. Oxford: Macmillan Education.

<sup>193</sup> Hyland, K. and Tse, P. (2007) Is there an "Academic Vocabulary"? *TESOL Quarterly* 41(2): 235--253.

*investigate*-> *hetoj*, *involve* ->*përfshij*, *lackangësi*, *limit*-> *kufizoj*, *link*-> *lidh*, *maintain*-> *mirëmbaj*, *manifest*-> *shfaq*, *measure*-> *mas*, *minimize*-> *zvogëloj*, *model*-> *modeloj*, *modify*-> *modifikoj*, *note*-> *shenjoj/ vërej*, *obtain*-> *siguroj/ pajisem*, *occur*-> *ndodh/ngjan*, *participate*-> *marr pjesë*, *perform*-*shfaq*, *predict*-> *parashikoj*, *present*-> *paraqes*, *process*-> *përpunoj*, *produce* ->*prodhoj*, *promote*->*rris në përgjegjësi*, *provide*-> *pajis/ siguroj*, *range*->*rradhit*, *reduce*-> *zvogëloj/ pakësoj*, *refer*-> *përmend*, *reflect*-> *reflektoj*, *relate*-> *lidh*, *report*-> *njoftoj/ vë në dijeni*, *represent*-> *përfaqësoj*, *require*-> *kerkoj*, *result*->*arrij në perfundim*, *reveal*-> *zbuloj*, *review* *rishikoj*, *score*-> *shenjoj*, *select*-> *zgjedh*, *show* ->*shfaq*, *signal*-> *jap sinjal*, *study*-> *studjoj*, *suggest*-> *propozoj*, *summarize*-> *përmbledh*, *support* ->*mbështes*, *target*-> *objektivizoj*, *test*-> *provoj*, *underlie*-> *qendroj poshtë*, *utilize* -> *shfrytëzoj*, *vary*-> *ndryshoj*, *yield*-> *prodhoj*.

Foljet ndërthuren me fjalë të tjera për të përcjellë idetë dhe konceptet e veçanta disiplinore dhe për të rritur krijimtarinë në të dyja aspektet e fjalëformimit. P.sh. folja “*analyse*”(analizo) e cila i përket listës së 106 foljeve kyçe, është shumë e përshtatshme për t’u përdorur në trajtimin e shumë çështjeve që kanë lidhje me probleme në inxhinieri, ndërsa në shkencat shoqërore ajo shpesh dhe thjeshtë ka kuptimin: "të marrësh në shqyrtim" diçka.

Përvetësimi i fjalorit akademik është një ndër elementët thelbësor në të mësuarit e gjuhës angleze. Të gjithë ata që studiojnë një gjuhë të huaj dhe kanë njohuri të pamjaftueshme mbi fjalorin akademik kanë vështirësi në të kuptuarit e teksteve dhe në përdorimin praktik të tyre. (Nation 1990, Kang, 1995)<sup>194</sup>. Në veçanti, njohja e fjalorit është vendimtare për të kuptuar tekstin. Hill, 1997, Hall, 2000. Huckin, Haynes dhe Coady (1993)<sup>195</sup> kanë treguar, se përmirësimi i aftësisë për të lexuar, ecën paralel me rritjen e njohurive të fjalorit të tyre akademik.

Në përgjithësi është konstatuar, se vështirësitë në leximin e teksteve në gjuhën angleze kanë ardhur kryesisht nga zotërimi i një fjalori të pamjaftueshëm (Limtrakarn, 1999).<sup>196</sup> Është e qartë se kushdo që studion këtë gjuhë duhet të mësojë si fillim fjalët që hasen më shpesh në pjesën e shkruar të saj. Për shumë vite janë hartuar dhe përdorur lista me të tilla fjalë (West, 1953, Bauman dhe Culligan, 1995)<sup>197</sup> për të ndihmuar ata që studiojnë gjuhën angleze si gjuhë të huaj të dytë. Tashmë, të tilla lista si dhe familjet e fjalëve që hasen më shpesh janë në dispozicion të studiuesëve. Nation dhe Hwang (1995) kanë treguar, se 2000 fjalët më të përdorura mbeten si hapi fillestar i studimit për çdo individ që i futet studimit akademik.

Tekstet akademike në një sërë fushash studimi mbulohen me rreth 80% nga 2000 familjet e fjalëve më të përdorshme (Nation, 2001). Nëse nxënësit do të dinin të 2000 familjet e fjalëve të përdorimit më të shpeshtë, ata do të njihnin, katër nga çdo pesë fjalët që hasen gjatë leximit. Pjesa e mbetur e fjalëve (rreth 20%), i përket atyre teknike, të cilat kanë të bëjnë me fushën akademike të përmbajtjes së tekstit. Këto janë fjalët që specialisti i një fushe akademike duhet që t’u mësojë nxënësve, për shembull në një kurs ekonomie, në studimet mjekësore, të biokimisë, inxhinierisë etj. Është rënë dakord në përgjithësi, se nuk është domosdoshmërisht përgjegjësi e mësuesit të gjuhës angleze, për t’u mësuar nxënësve këto fjalë teknike. Gjithashtu në këtë 20%, futen edhe të ashtuquajturat "fjalë me shpeshtësi të ulët". Ka mijëra nga këto në anglisht, edhe pse ato nuk hasen shpesh kur lexon. (Xue dhe Nation(1984)

<sup>194</sup> Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning new vocabulary*. New York: Newbury House

<sup>195</sup> Hall, B.T. (2000). Issues in teaching vocabulary [Online]. Available: <http://www.suite101.com.htm> [2001, Feb 25], Hill, J. (1997). Collocation [Online]. Available: [http://www.dissal.com.br/nroutes/nr6/pgnr6\\_03.htm](http://www.dissal.com.br/nroutes/nr6/pgnr6_03.htm) [2001, March 25].

Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (Eds). (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Ablex

<sup>196</sup> Limtrakarn, S. (1999). Getting Thai students to read effectively. ELT Collaboration: Towards excellence in the new millennium (the 4th CULI international conference), Bangkok, Thailand.

<sup>197</sup> West, M. (1953). *General service list of English words*. London: Longman, Green & Co.



përzgjedhën një grup fjalësh që gjenden relativisht shpesh në tekstet akademike. Ata sugjeruan, se do të ishte e përshtatshme për studiuesit e gjuhës angleze që t'i mësojnë këto fjalë, për ta pasur më të lehtë të kuptuarit e teksteve akademike. Coxhead (1998, 2000) e konkretizoi këtë ide, duke botuar një listë të fjalëve akademike nga shkenca të ndryshme, arti, tregëtia, si dhe nga tekstet me përmbajtje ligjore etj. Kjo listë përmban 570 familje fjalësh që gjenden më shpesh në tekste akademike. Njohja e këtyre 570 familje të fjalëve mund të rrisë të kuptuarin e një teksti akademik deri në 85% të tij (Nation, 2001)<sup>198</sup>. Kjo tregon që duhet t'i jepet rëndësi mësimdhënies së fjalorit akademik në nivelet e larta të studimit.

Në një rishikim hulumtues të teknikave të mësimdhënies dhe mësim nxënies së fjalorit të vitit 1997, Sokmen lëshoi sfidën e mëposhtme për hartuesit e programeve dhe për të gjithë ata që studiojnë një gjuhë të huaj. Sipas tij është e nevojshme që të kemi programe të specializuara në degë të ndryshme që mund t'i drejtojnë studiuesit në nivele më të thella dhe në mënyra të ndryshme, në saj të përdorimit të fjalorit akademik.

Mbështetje duhet të kërkohet në drejtim të mjeteve të fuqishme që ofron interneti, bota e pa njohur e tij, si një burim për materiale ndihmëse, kuptimplota të fjalorit akademik, për të gjithë studiuesit e pavarur. Duhet theksuar këtu, se në vendin tonë interneti është bërë territor i njohur për të gjithë, veçanërisht pas vitit 1997. Por mbetet ende shumë për të bërë në këtë fushë. Disa nga tiparet e fjalorit akademik që shërbehet on-line janë studiuar në çdo detaj dhe është përcaktuar efektiviteti i tyre për mësimin e gjuhës. Është shumë e rëndësishme të ndërmarrim një hap drejt adresimit të kësaj mundësie të madhe. Mjetet janë të lira dhe tërësisht në dispozicion të kërkuesve, edukatorëve, nxënësëve, apo kujtdo që ka një kompjuter me një lidhje interneti, dhe mund të përdoren nga ata studiuesit e gjuhës angleze ose të çdo gjuhe tjetër të dytë. Aktualisht, këto mjete përdoren fuqishëm në vendet e kulturës perëndimore.

Gjatë 20 viteve të fundit, një sasi e konsiderueshme materialesh të disiplinave të ndryshme (p.sh., tekste akademike në anglisht), janë analizuar, duke përdorur kompjuterë dhe programe gjithnjë e më të specializuara. Kjo ka bërë që gjuhëtarët të përkufizojnë me një shkallë më të lartë saktësie fjalët dhe frazat akademike të përsëritura, për t'i shërbyer qëllimeve të studiuesve të gjuhës së huaj për të mësuar dhe për të përfituar sa më shumë nga studimi ( McCarthy dhe Carter, 1997; Schmitt, 2004;)<sup>199</sup> Listat e familjeve të fjalëve më të shpeshta të gjuhës angleze dhe masa me të cilën ato ofrojnë të dhëna të llojit të veçantë, janë hulumtuar nga studiuesit që hartojnë fjalorë të gjuhës së huaj, të tillë si Coxhead (2000)<sup>200</sup>, Laufer (1992), Nation dhe Waring (1997), Sutarsyah, Nation, dhe Kennedy, (1994)<sup>201</sup> dhe të tjerë në rastin e gjuhës angleze, apo ngjashmërisht edhe në rastin e gjuhëve të tjera.

Edhe pse idea e përdorimit të një grupimi fjalësh, të përcaktuara nga një fjalor i përshtatshëm akademik për nevojat e një zone të veçantë nxënie, është pranuar gjerësisht në fushën kërkimore, kjo nuk duket të jetë përdorur gjerësisht në aktivitetet e kompjuterizuara të të mësuarit. Nga vëzhgimet e fjalorit akademik on-line të gjuhës angleze, të bëra nga studiues që kishin njohuri të mira kompjuterike dhe aftësi hulumtimi në kërkime fjalësh apo termash në internet, u vërejt se mundësitë e përdorimit të një hapësire të qartë për të mësuar fjalorin e synuar akademik, ishin të pakta, por, se si mund të veprohet bëhet e qartë po t'i referohemi aktivitetit që mund

<sup>198</sup> Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

<sup>199</sup> Schmitt N. and D. Schmitt (2005) *Focus on vocabulary: Mastering the Academic Word List*. London: Longman.

<sup>200</sup> Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.

<sup>201</sup> Sutarsyah, C., I.S.P. Nation and G. Kennedy (1994) How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus-based case study. *RELC Journal* 25, 2: 34-50.

të kryejmë në një kompjuter, i cili ofron mjaft mundësi të përqendruara në përpunimin e thellë.

Le të mendojmë mbi një kërkim të thjeshtë ku fjalët akademike të synuara paraqiten si njësi me zgjedhje të shumëfishta që do të krahasohen me përcaktimet themelore, së bashku me reagimet në formën e vendimeve të sakta ose të pasakta. Nëse kërkimi përdoret për të mësuar fjalë të reja, ka padyshim disa fusha për përpunimin e thellë të kuptimit të tyre, të cilat i krijojnë mundësinë atij që studion gjuhën angleze t'u japë fjalëve të synuara përkufizimin e tyre të saktë dhe të angazhohet në dekodime semantike që bëjnë dallim me proceset më të cekëta që jemi mësuar të ndeshim tradicionalisht, si shqiptimin e fjalës ose gjykimet mbi formën e saj të shkruar (Ellis, 1994, Laufer & Hulstijn, 2001).<sup>202</sup> Por, duke përfunduar këtë kërkim të përkufizim-bashkëngjitjes, mund të themi, se nuk është e lehtë që kjo të shihet si një përvojë shumë e saktë në të mësuarin e larmishëm.

Mungesa e të dhënave të mëtejshme rreth fjalëve dhe e mundësive për një thellim të përgjithshëm në zbulimin e tyre, tregon, se nuk ka shumë gjasa për përpunimin më të thelluar të njohurive mbi lidhjet në mes të njohurive të vjetra dhe atyre të reja, të cilat çojnë në nivele të larta të njohjes së përmbajtjes së fjalëve (Hulstijn, 2001).<sup>203</sup> Është e qartë që kërkime të tilla në internet ofrojnë diçka më shumë për të studiuar më thjeshtë fjalët dhe përkufizimet e tyre. Përparësia e kësaj qasje për të pasuruar të dhënat gjuhësore në fazën e mësimnxënies u shfaq në (1999) në studimin e Cobb për aktivitetet e kompjuterizuara për mësimin e fjalorit në dy formate, një që përfshin pjesëmarrësit në shqyrtimin e shembujve të shumtë të një fjale të synuar në përdorim dhe një tjetër që ofronte një përkufizim të shoqëruar nga shembulli i një fjalie të vetme. Studimi tregoi, se nxënësit ishin më të aftë për të transferuar njohuritë e fituara rishtas të një fjale në një kontekst tregimi apo novele, apo edhe në kompjuter, kur i kishin përvetësuar ato, sipas përkufizimeve apo shpjegimeve pa aktivitet.

Përgatitja është njohur si një faktor kyç në të mësuarin e qartë të fjalorit. Ushtrimet e realizuara nëpërmjet kompjuterit, në mënyrë të qartë i shërbejnë nevojave të ndryshme të përgatitjes vetjake të nxënësëve dhe i aftëson ata të punojnë të pavarur në aktivitete e kërkime, pa i marrë nga koha efektive e mësimin në klasë. Por në qoftë se nxënësit në aktivitetin kërkimor bazohen në zgjedhje të shumëfishta për të shqyrtuar fjalët e fjalorit që kanë mësuar më parë, ata mund të bëjnë vetëm një bashkim të kuptimit të këtyre fjalëve.

Aktivitetet dhe kërkimet e kompjuterizuara ofrojnë mundësi për zgjerim dhe thellim, duke i paraqitur dhe testuar fjalët e synuara në kontekste të reja. Një hap në këtë drejtim është marrë, duke përfshirë në faqet e fjalorit edhe shpjegimet përkatëse të cilat i lejojnë nxënësit për të hyrë në një shumëllojshmëri të teksteve dhe të testojnë njohuritë e tyre mbi fjalët, në kontekste të reja. Tashmë besohet plotësisht në përparësitë e zhvillimit të fjalorit akademik mbi një bazë të dhënash ndërvepruese on-line, pa i ndjerë më ato si sprovë.

Si përfundim, një qasje e mbështetur në përvetësimin e fjalorit on-line shfaqet sot si shumë praktike pasi në botën e zhvilluar i ka kaluar testet e provës, por e ndjejmë, se në vendin tonë ka shumë punë për t'u bërë në këtë drejtim.

<sup>202</sup> Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 211-282). London: Harcourt & Brac

<sup>203</sup> Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge, England: Cambridge University Press

## 2.4.Fjalori konkret dhe abstrakt

Idea mbi thelbin e fjalorit bazohet në mënyrën, se si e konceptojmë botën që na rrethon, për t'u dhënë fjalëve një kuptim në mendjet tona. Përmirësimi i kësaj ideje mbi përkufizimin e fjalorit qëndron në faktin, se të gjitha fjalët që përmban ai, marrin një kuptim ndryshe, duke i parë në një këndvështrim tjetër që ndryshon nga ai që e kemi parë deri më sot. Një fjalë konkrete duhet të jetë më e lehtë në përdorimin e përditshëm, se ajo abstrakte, sepse perceptimi ynë mbi atë se kujt i referohet ajo është më i drejtpërdrejtë. Pjesëmarrja e njeriut për të vlerësuar, se sa abstrakte janë çiftet e fjalëve, bëhet nëpërmjet fjalorëve të kontrolluar dy gjuhësh. Studimet rreth fjalëve që përmbajnë ata kanë përcaktuar, se sasia e fjalëve abstrakte është shumë më e madhe, se ajo e fjalëve konkrete. Fjalët abstrakte kanë përkufizime më të gjata dhe hapësira më të mëdha për t'u nënkuptuar në krahasim me fjalët konkrete. Rezultatet e studimeve kanë dalë në përfundimin, se përkufizimet e fjalëve konkrete janë të shkurtra dhe më të drejtpërdrejta, në krahasim me ato të fjalëve abstrakte.

Te "The Symbol Grounding Problem", (Harnad 1990),<sup>204</sup> tregon, se thelbi shpjegues i një fjalori, duhet të mbështetet në botën reale, fizike, në mënyrë që fjalët të kenë kuptim në mendje dhe t'i referohen përvojës dhe ndjesive që na lidhin me to. Duke studiuar fjalorët të cilët përdorin fjalë të kontrolluara konkrete, mund të krijojmë një ide, se si mund të formohen fjalët e reja, duke u mbështetur në një grup të vogël kushtesh paraprake. Të dhënat që përdoren për të përcaktuar çdo fjalë kryesore, merren nga një listë fjalësh e përgatitur që më parë. Pra, një fjalor përdor një bashkësi fjalësh të kontrolluara, të para përgatitura për të përcaktuar të gjitha fjalët që vendosen në përbërje të tij. Është realizuar një studim me dy grupe të mëdha fjalorësh, fjalori bashkëkohor i gjuhës angleze i vitit 1997 dhe fjalori ndërkombëtar i Cambridge, po për gjuhën angleze i vitit 1995.<sup>205</sup> Nga këta dy fjalorë u përzgjedhën rreth 2.000 fjalë të kontrolluara nga bashkësia e fjalëve të para përgatitura. Këto 2.000 fjalë mund të konsiderohen, të ngjashme për çdo fjalor që bazohet në ndjesitë dhe ndërveprimin me botën fizike. Pasi u përcaktua një grup të dhënash bazë dhe të tjerat u krijuan në lidhje me to.

Harnad (1990) jep për këtë rast shembullin e zebrës si njehsim i "kalë dhe vija". Nëse "kalë" dhe "vija" merren si fjalë bazë, atëherë "zebrë" mund të përkufizohet si "kalë me vija", sigurisht asnjë anglisht folës nuk do të jepte përkufizimin e zebrës kështu.

Nëse fjalori ndërtohet në këtë mënyrë, çdo njeri mund të mendojë që shumica e fjalëve të para, të jenë ato konkrete dhe ato të cilat janë referente mund të përdoren si të hamendësuar, pra, abstrakte. Numri i fjalëve abstrakte parashikohet që gjithmonë të jetë në rritje. Për të vazhduar ngjashmërinë me fjalorin, shumica e fjalëve të kontrolluara në të duhet të jenë konkrete. Kështu shumë fjalë abstrakte duhet të përcaktohen, sipas të dhënave që japin fjalët që janë shumë konkrete.

Termat "konkrete" dhe "abstrakte" janë problematike, pasi ato janë tepër subjektive. Shumë studiues kanë përdorur klasifikimin në dy kategori të fjalorëve dy gjuhësh (Gorman 1961), (Belmore et al. 1982),<sup>206</sup> sipas termave të mësipërme, pra, në fjalorë konkret dhe abstrakt. Janë bërë shumë studime nëpërmjet të cilave u kërkua që vetë nxënësit, sipas mendimit të tyre të vendosnin fjalët në dy fjalorët, të quajtur

<sup>204</sup> Harnad, S. (1990). Argumentim simbol problem. *Physica D* 42,335-346

<sup>205</sup> Cambridge (1995). Cambridge dictionary ndërkombëtare e bashkëkohore Anglisht. Cambridge University Press. (Versioni elektronik).

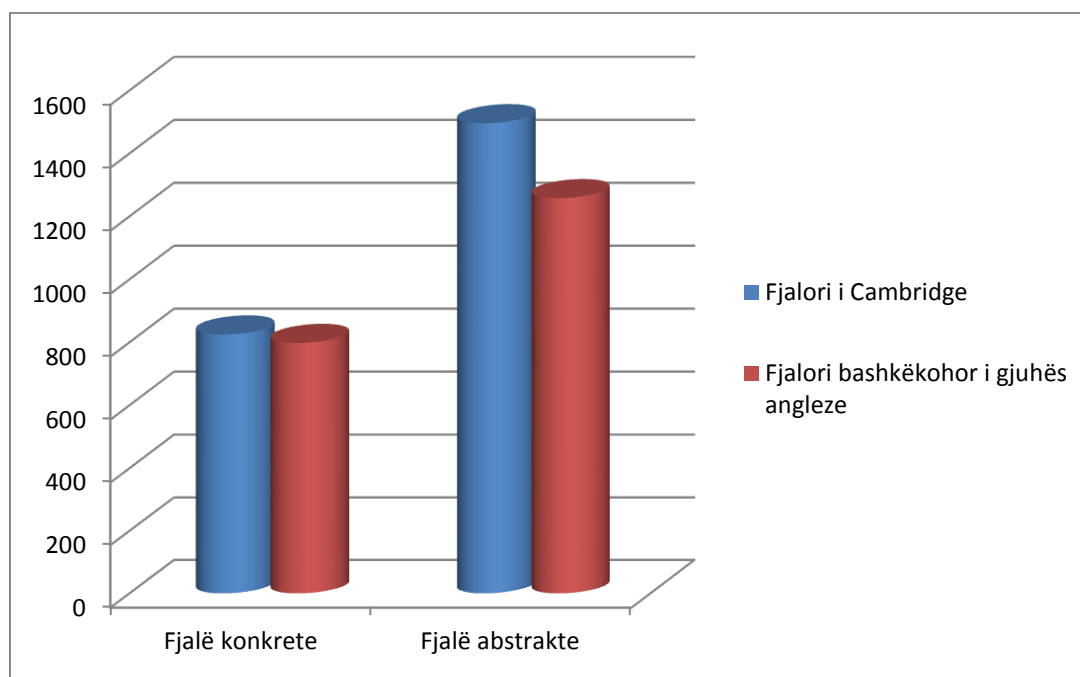
<sup>206</sup> Gorman, A. M. (1961). Njohja e kujtesës për emra si funksion e abstractness dhe frekuencë. *Journal of Experimental Psikologji* 61, 23-29.

"konkret" dhe "abstrakt", duke sqaruar që më parë, se me fjalë konkrete kuptojmë ato fjalë, të cilat i referohen objekteve që mund të shihen, ndihen ose preken, për shembull, "pemë", "zog" ose "lule" dhe se me fjalë abstrakte ato fjalë, të cilat i referohen gjërave dhe pronësive që janë më të përgjithshme ose konceptuale, të tilla si "mirësi", "e vërteta" ose "abstraktja".

Testimet kanë treguar qartë, se në përdorim ka më shumë fjalë abstrakte se konkrete. Kjo nënkupton edhe faktin që shumica e fjalëve të përdorura në përcaktimet e dy grupeve të fjalorëve të analizuar, janë abstrakte.

Është bërë një studim rezultatet e të cilit janë dhënë në tabelën e mëposhtme mbi numrin e fjalëve konkrete dhe abstrakte në fjalorin e Cambridge dhe fjalorin bashkëkohor të gjuhës angleze.

Lloji i fjalëve	Fjalori i Cambridge	Fjalori bashkëkohor i gjuhës angleze
Fjalë konkrete	825	798
Fjalë abstrakte	1496	1258



Grafiku II-1. Sasia e fjalëve konkrete dhe abstrakte, përkatësisht në fjalorin e Cambridge dhe fjalorin bashkëkohor të gjuhës angleze.

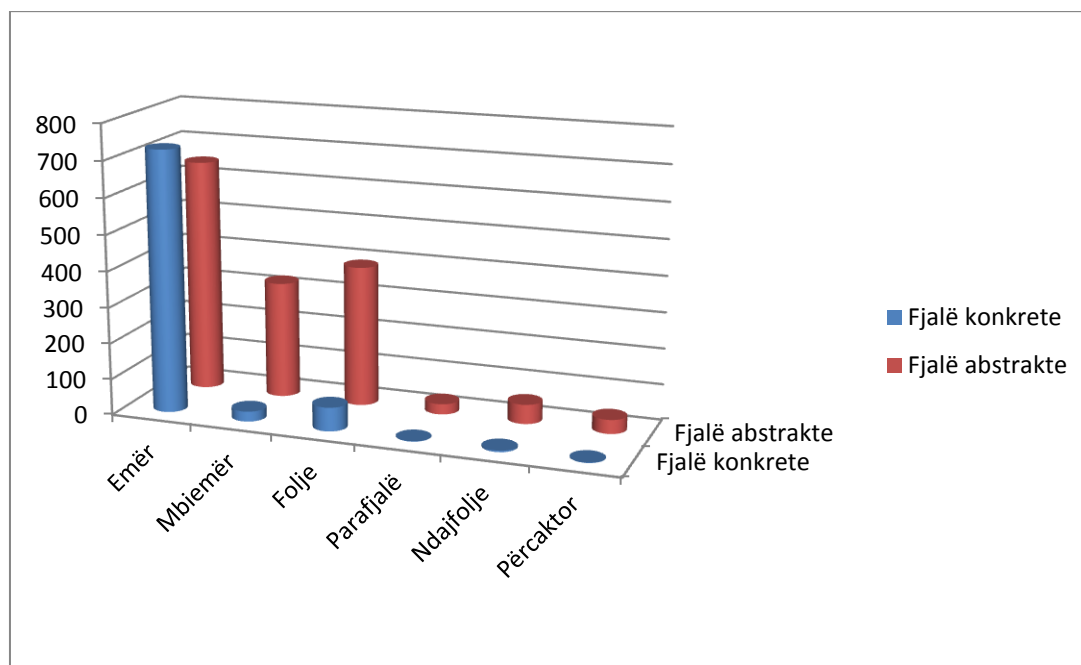
Dy grupet e mëdha të fjalëve konkrete dhe abstrakte mund të ndahen më tej në nëngrupe, sipas kategorive të tyre. Tabela II-1 tregon hapësirën që zënë llojet e ndryshme të fjalëve (*emër, mbiemër, ndajfolje, folje, pasthirrma*, etj. ), të gjetura në fjalët e kontrolluara konkrete dhe abstrakte të dy tipave të fjalorëve, fjalorit të Cambridge dhe fjalorit bashkëkohor të gjuhës angleze. Siç shihet, fjalët konkrete në përgjithësi janë *emra*, të cilët burojnë nga bota fizike që na rrethon. Dy kategoritë e tjera të rëndësishme të fjalëve konkrete, si *mbiemrat* dhe *foljet*, duke përfshirë edhe fjalë të tilla si "transparent", "lagështi" dhe "zgjuarsi", dhe folje të tilla si "kick" (qëlloj), "close" (mbyll), "bleed" (gjakosem), u vlerësuan, si më konkrete se të tjerat që bëjnë pjesë në të njëjtën kategori sintaksore, të tilla si "equal" (tall), "discourage" dhe "embarrass" (i barabartë, i gjatë, i çkurajuar dhe i zënë ngushtë ), të

gjitha këto ishin renditur si abstrakte. Numrit të ulët të kategorive sintaksore, si *mbiemrat, foljet, parafjalët e ndajfoljet* që konsiderohen si fjalë konkrete natyrisht, ju përgjigjet një numër relativisht më i lartë i fjalëve abstrakte të kategorive të njëjta.

Fjalori bashkëkohor i gjuhës angleze kishte një tregues më të lartë, se fjalori i Cambridge në të dyja kategoritë, në fjalët abstrakte dhe ato konkrete, por në të dyja këto grupime fjalët që radhiten si abstrakte kanë një shtrirje më të gjerë të kategorive sintaksore edhe brenda të njëjtit fjalor.

Tabela II-1 Numri i fjalëve konkrete dhe abstrakte, sipas llojit të tyre në fjalorin e Cambridge dhe në fjalorin bashkëkohor të gjuhës angleze. (Gorman 1961)<sup>207</sup>, (Belmore et al. 1982)<sup>208</sup>.

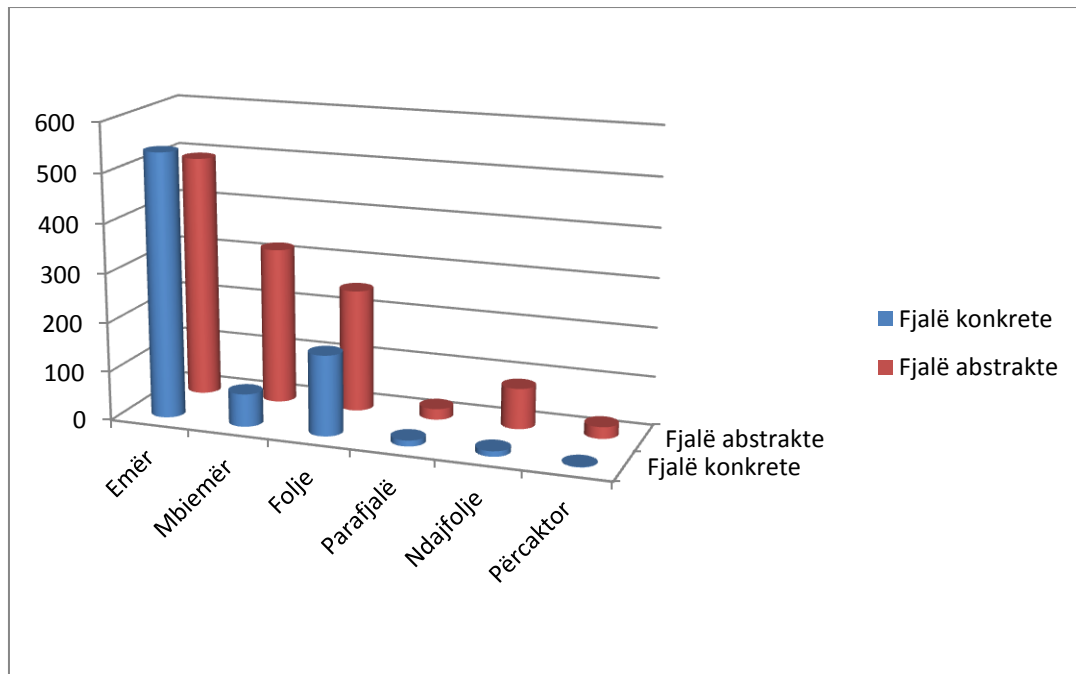
Lloji i fjalës	Fjalori i Cambridge		Fjalori bashkëkohor i gjuhës angleze	
	Fjalë konkrete	Fjalë abstrakte	Fjalë konkrete	Fjalë abstrakte
Emër	726	647	538	494
Mbiemër	28	324	67	319
Folje	66	390	164	249
Parafjalë	1	29	12	22
Ndajfolje	4	54	11	83
Përcaktor	1	39	1	24



Grafiku II-2 Paraqitja grafike e numrit të fjalëve abstrakte dhe konkrete në fjalorin e Cambridge sipas llojit të fjalëve

<sup>207</sup> Gorman, A. M. (1961). Recognition memory for nouns as a function of abstractness and

<sup>208</sup> Belmore, S. M., J. M. Yates, D. R. Bellack, S. N. Jones, and S.E. Rosenquist (1982). Drawing inferences from concrete and abstract sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 21, 338–351.



Grafiku II-3 Paraqitja grafike e numrit të fjalëve abstrakte dhe konkrete në fjalorin bashkëkohor të gjuhës angleze, sipas llojit të fjalëve.

#### 2.4.1. Kuptimi i rikthimit të fjalëve konkrete

Në këndvështrimin e funksionimit në fjalor jepen fjalët që janë të nevojshme të njihen, në mënyrë që të përvetësohet fjala konkrete, pra, që ajo të fillojë të ketë kuptim. P.sh. sipas figurës së mëposhtme, rikthim do të thotë që për t'i dhënë kuptim fjalës “zebër” duhet të njihësh të gjitha fjalët e pemës, ku ajo është maja dhe që kanë lidhje me të.

Procesi i rikthimit, përfshin paraqitjen e fjalës fillestare (në këtë rast zebër), kërkimin e çdo fjale që ka lidhje me përkufizimin e saj, për t'u rikthyer përsëri te fjala fillestare. Çdo fjalë, duhet parë vetëm një herë, pasi nuk ka vlerë që të marrë të njëjtin përkufizim shumë herë, pasi ai trajtohet si i njohur.

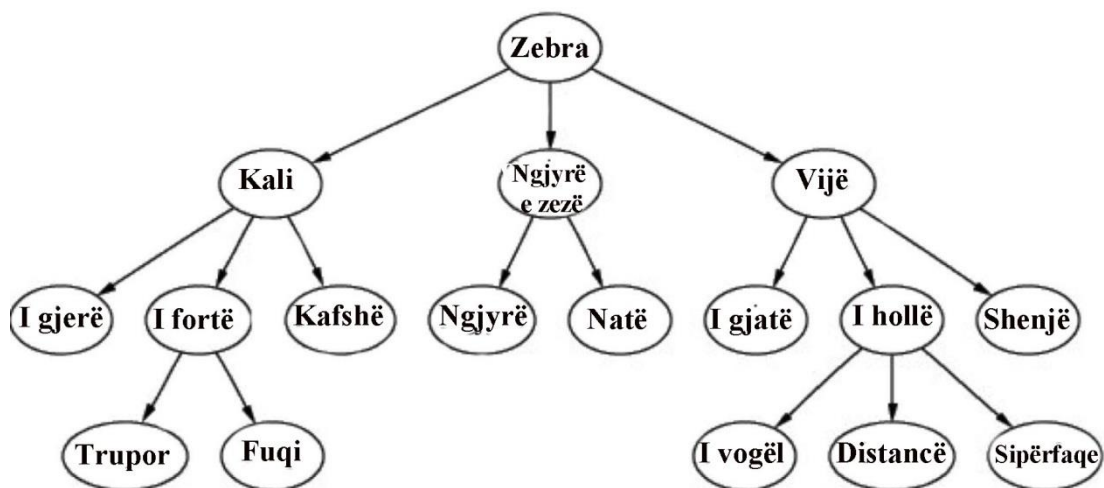


Figura II-3 paraqet shembullin ku kërkohet të njihen të gjitha fjalët për të kuptuar fjalën "zebër"(pema përdoret për ta thjeshtësuar procesin).

Numri i fjalëve abstrakte të kontrolluara në të dy fjalorët mund të jetë shumë më i lartë, se ai i fjalëve konkrete, por kjo nuk do të thotë, se fjalët abstrakte hasen më shpesh, apo, se kuptimet e fjalëve abstrakte janë më shumë të nevojshme, se fjalët konkrete, në mënyrë që të kuptojmë përkufizimin e një fjalë të re. Për të parë në se kjo ishte rastësi, u shqyrtuan, pesë fjalë konkrete të rastësishme dhe gjithashtu pesë fjalë abstrakte po të rastësishme. Ato u morën nga fjalët e kontrolluara të dy fjalorëve dhe për to u ndërtuan pemët e rikthimit, të ngjashme me shembullin e treguar më sipër. Te shembulli i zebërës fjalët abstrakte dhe ato konkrete që duhen njohur për ta përkufizuar saktë kuptimin e saj janë vendosur në pozicione të caktuara, sipas numrave në pemën e rikthimit, p.sh. me numrat nga 8 deri në 11 janë fjalët *natë*, *i gjatë*, *i hollë* dhe *shenjë*. "Zebër" është në nivelin 0, "kalë" është në nivelin 1, etj.

Sa më shumë rritet numri i fjalës në pemën e rikthimit, aq më shumë abstrakte janë ato. Fjalët e panjohura të kontrolluara të cilat nuk janë në përmbajtjen e fjalorit, janë ato që nuk përputhen saktësisht me një fjalë kryesore.

Studimet statistikore kanë treguar, se është e nevojshme të dimë, më shumë fjalë abstrakte, se fjalë konkrete, në mënyrë që të kuptojmë një fjalë të re në fjalor. Prandaj, na duhet të dimë, se ku bazohen fjalë të tilla.

Fjalët abstrakte nuk mund të kenë referenca fizike nga bota reale që na rrethon. Prandaj, ato duhet të mësohen, kryesisht nga përkufizimi që ju jep atyre një person, i cili i njeh ato fjalë, ose, duke i kërkuar ato në fjalor. Ndoshta do të arrihet një nivel më i lartë i përkufizimit me rikthim te fjala bazë, kur për të gjetur kuptimin e fjalëve do të përdoren më shumë fjalë konkrete, ose ndoshta fjalorët e kontrolluar mund të përmbliken drejt një grupi që përmban një sasi më të madhe të fjalëve konkrete. Studimet e ardhshme do ta përcaktojnë këtë.

Si përfundim nga të gjitha fjalët e kontrolluara në përgjithësi në të gjithë fjalorët dy gjuhësh, është vërejtur që ata përdorin më shumë fjalë abstrakte, se sa fjalë konkrete për të përcaktuar kuptimet e të gjitha njësive brenda tyre. Fjalët abstrakte janë të vështira për të perceptuar marrëdhëniet me botën që na rrethon, pasi shumë prej tyre nuk kanë referenca fizike që mund t'i bëjnë të dallueshme.

Duke pasur parasysh, përqindjen më të lartë të fjalëve abstrakte në fjalët e kontrolluara, të gjitha fjalët e tjera në përmbajtjen e fjalorëve, përcaktohen më shumë nga fjalët abstrakte, se sa nga ato konkrete. Nëse grupi i fjalëve të kontrolluara në këta fjalorë, janë marrë për të ngjashme, sipas të dhënave të paracaktuara të fjalëve që ruhen në kujtesën e një individi, kjo do të thotë, se duhet të njohim më shumë fjalë abstrakte se fjalë konkrete, në mënyrë që të ndërtojmë një fjalor të plotë. Shtrohet pyetja, se si janë këto fjalë abstrakte dhe ku duhet të bazohemi fillimisht.

Rikthimi te fjala bazë, pra, ajo konkrete, na shtron problemin, se në ç' masë duhet të njohim paraprakisht fjalët abstrakte në mënyrë që të arrijmë në përkufizimin e kuptimit të një fjalë të re të çfarëdoshme konkrete. Në një numër të kufizuar rikthimesh te fjala bazë ka rezultuar, se fjalët abstrakte janë shfaqur më shpesh, por në një nivel të caktuar, të përdorur për të saktësuar fjalë abstrakte që shfaqen më lart në pemën e rikthimit. Duke zëvendësuar fjalët abstrakte që hasen më shpesh me përcaktimet e tyre me fjalë konkrete mund të krijohen fjalorë të vegjël me fjalë të kontrolluara që mund të përmbajnë një përqindje të lartë të fjalëve konkrete.

## 2.5. Arsyet për ndryshimin e qendrimit ndaj përvetsimit të fjalorit dhe rëndësisë së tij

Termi “fjalor” përdoret si një sistem i formuar nga tërësia e fjalëve që përmban një gjuhë. (Ilo Stefanllari, 2011)<sup>209</sup>.

Ndër komponentët që përdoren në mësimdhënien e suksesshme të një gjuhe të huaj, siç janë: formimi fonetik, studimi i fjalëve, rrjedhshmëria, leksiku dhe kontrolli i dijeve etj, fjalori është më i rëndësishmi. Kjo pasi ai përfshin një listë të gjerë fjalësh dhe shprehjesh që janë kaq të nevojshme për njohuritë tona, për të shprehur idetë dhe për të komunikuar saktë, njëkohësisht na ndihmon të mësojmë koncepte të reja. Fjalori është një mekanizëm që bashkon kuptime, ide dhe përmbajtje së bashku, duke i bërë ato të kuptueshme për njerëzit.

Fjalori është qendra e gjuhës dhe me një rëndësi kritike në mësimin e saj. (Boyd Zimmerman 1997b 5-19)<sup>210</sup>. Megjithatë, mësimdhënia dhe të nxëniet e tij, në faza të ndryshme të mësimin të gjuhës së dytë, është anashkaluar. Mbas dekadash mos vëmendjesh, mësimi i fjalorit që tashmë përbën qendrën e mësimin të një gjuhe të huaj, ka fituar përsëri terren, duke ardhur në rolin bazë, në atë të vlerësimit të mësimdhënies dhe mësimnxënies së tij.

Fjalori nuk është më objekt anashkalimi në mësimdhënien e gjuhëve të huaja. Studiuesit kanë gjetur, se problemet e fjalorit ndërthuren me komunikimin dhe komunikimi shpesh nuk funksionon, kur te njerëzit ka mungesa të fjalorit. Mësuesit me eksperiencë në mësimin e gjuhës angleze dhe studiuesit e kuptojnë, se sa rëndësi ka mësimi i fjalorit në mësimin e gjuhës së dytë.

Në mësimin e një gjuhe është shumë e rëndësishme të mësosh sa më shumë fjalë të jetë e mundur. Të gjithë studiuesit e gjuhës së huaj dhe mësuesit, në përgjithësi e kuptojnë, se mësimi i një gjuhe të huaj është kryesisht mësimi i një sasive të konsiderueshme fjalësh. Lewis (1993-23) shprehet, se mësimi i fjalorit është një nga detyrat më të rëndësishme në të gjitha disiplinat e të mësuarit të një gjuhe të huaj, siç janë i foluri, dëgjimi, përkthimi, etj., të cilat nuk mund të funksionojnë pa mësimin e fjalëve fjalorit. Fjalët janë baza e komunikimit, sepse nëpërmjet tyre, sigurojmë një komunikim të mirë. Laufer 1997 (140-155)<sup>211</sup> përforcon mendimin e Mc Carthy që mbështet idenë, se nuk është aq i rëndësishëm fakti, se sa mirë nxënësit e realizojnë mësimin e gramatikës, apo sa të suksesshëm janë ata në mësimin e fonetikës, por janë fjalët që shprehin një fushë të gjerë kuptimesh dhe që bëjnë të mundur një komunikim të mirë. Pa fjalët dmth pa një fjalor komunikimi në gjuhë të dytë nuk mund të bëhet i plotë dhe i realizuar. Me një fjalë, rëndësia e fjalorit në mësimin e një gjuhe të dytë, është e pazëvendësueshme. Megjithatë nuk duhet të themi, se mësimi i një gjuhe përcaktohet vetëm nga fjalori. Por eksperiencia ka treguar, se mësimi i fjalorit është bazë në mësimin e një gjuhe të huaj dhe ky rol është vendosur me sukses.

Parimi nga i cili duhet të nisemi për të filluar studimin e një gjuhe të huaj, bazohet në faktin që fjalorët e tyre nuk janë gjë tjetër, veçse mjete për të mësuar, të lidhur jo vetëm me studimin por edhe me praktikën e përdorimit të gjuhës gjatë komunikimit. Megjithëse, tendencat më të fundit e kanë keqtrajtuar studimin e gramatikës, përsëri ajo mbetet mënyra më e mirë për të kuptuar ndërtimin dhe përdorimin e fjalëve dhe shprehjeve të një gjuhe. Leximet e gjithëfarshme dhe të veçanta, çdo lloj leximi, është një ndihmesë e dobishme në të mësuarit e sintaksës dhe fjalorit të një gjuhe të huaj.

<sup>209</sup> Ilo Stefanllari A course in english lexicology f. 9, Shtëpia botuese “GEER “2011

<sup>210</sup> Zimmerman ,C. B., 1997. Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. COADY AND T. HUCKIN, eds. Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge University Press, 5-19

<sup>211</sup> Laufer, B and Shmueli, K., 1997. Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? RELC Journal, 28, 89-108



## KREU III Trajtimi i mësimit të fjalorit me metodat e mësimitdhënies

### 1.1. Metoda leksikore

Metoda leksikore fillimet e saj i ka që nga viti 1993 dhe termi metoda leksikore është dhënë nga Lewis (1993). Sipas tij, fjalori duhet të shihet si aspekti më i rëndësishëm i mësimitdhënies së gjuhës dhe se baza e një gjuhe është leksiku i gramatizuar dhe jo gramatika e leksikalizuar (Lewis, 1993, fq. 95).<sup>212</sup> Në fillim ka pasur shumë kundërvënie ndaj metodës leksikore, megjithatë, me kalimin e kohës, shumë prej gjuhëtarëve janë shprehur në favor të saj dhe ajo ka gjetur rrugën e saj të përdorimit në orët e mësimit të gjuhës së huaj. Parimi i metodës leksikore është që nxënësit papërvojë, t'i përvetësojnë njësitë leksikore të fjalorit në kontekste natyrore dhe të mësojnë nga vetë përvoja e tyre.

Kjo metodë mbështetet në konceptin e vendosjes së nxënësve në qendër të procesit mësimor (Willis, 1994)<sup>213</sup>. Ajo përqendrohet në zhvillimin e aftësive të nxënësve për përvetësimin e fjalëve dhe kombinimeve të tyre. Bazë për të është idea, se një pjesë e rëndësishme e përvetësimit të gjuhës, është aftësia për të prodhuar fraza leksikore, si kombinime fjalësh që shkojnë së bashku, që paraqesin hapat e para me të cilat nxënësit krijojnë konceptin mbi modelet e gjuhës, tradicionalisht të menduara dhe si pjesë të gramatikës (Lewis, 1993, f. 95 ). Me pak fjalë, metoda leksikore i jep rëndësi më shumë fjalorit, se gramatikës.

Nuk mund të flasim për mësimin e fjalorit në ditët e sotme, pa përmendur Lewis (1993), botimi i ideve të të cilit, diskutimet, mënyra, se si mendonte, tronditën botën e studiuesve të gjuhës angleze. Këtu nuk është synuar për të ofruar një rishikim të plotë të punës së tij, por është gjetur me vend të përmenden disa nga kontributet, që gjejnë zbatim praktik në klasat tona të gjuhëve të huaja.

Kontributi i tij më i rëndësishëm ishte ai i përcaktimit të rëndësisë së fjalorit, si bazë për komunikimin. Pra, nëse nxënësit, nuk e njohin kuptimin e fjalëve kyçe, ata nuk do të jenë në gjendje, të komunikojnë dhe të shkëmbejnë mendime madje, edhe nëse kanë njohuri të mira mbi morfologjinë dhe sintaksën. Nga ana tjetër duhet të theksojmë, se gramatika, është po aq e rëndësishme në mësimitdhënie dhe për këtë arsye nuk bëhet fjalë për të zëvendësuar mësimin e gramatikës me mësimin e fjalorit, por që të dyja, duhet të jenë të pranishme, në mësimin e një gjuhe të huaj.

Lewis vetë këmbëngul, se metoda leksikore, nuk është thjesht një zhvendosje e dukshme nga gramatika te mësimitdhënia e fjalorit, pasi "gjuha nuk përbëhet vetëm nga gramatika tradicionale dhe fjalori, por shpesh nga shprehje frazeologjike shumë fjalëshe, të paracaktuara." (Lewis, 1997).<sup>214</sup> Shprehjet frazeologjike mund të jenë, fikse dhe gjysëm-fikse, por dhe togëfjalësha e idioma. Sipas tij, ato zënë një rol të rëndësishëm në lehtësimin e përvetësimit të gjuhës, duke qenë çelësi, për rrjedhshmërinë e saj.

Një shpjegim, për të siguruar rrjedhshmërinë në gjuhën amtare është, se fjalori, nuk duhet mbajtur mend, vetëm si fjalë të veçanta, por edhe si shprehje frazeologjike, bile edhe me fjali më të gjata të cilat futen në kujtesë si një e tërë, duke e zvogëluar vështirësinë e përpunimit. Nga ana tjetër, shumëkush që priret të mësojë vetëm fjalë, ju duhet, shumë më tepër kohë dhe përpjekje, për t'u shprehur në gjuhën përkatëse.

<sup>212</sup>Lewis, M. (1993). The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications

<sup>213</sup> Willis, D. (1994). The lexical approach

<sup>214</sup> Lewis, M.(1997). Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. Hove, England:Language Teaching Publications

Rrjedhimisht, është thelbësore që t'i bëjmë nxënësit të vetëdijshëm për shprehjet frazeologjike, duke u dhënë atyre mundësi, për t'i njohur, organizuar dhe për t'i mbajtur mend ato. Njohja e tyre nuk është gjithmonë e lehtë, të paktën në fillim të procesit të mësimin të gjuhës së huaj, pasi nxënësit, në këtë fazë, kanë nevojë për më shumë udhëzime.

Hill (1999)<sup>215</sup> shpjegon se nxënësit e nivelit mesatar, që njohin mirë fjalorin, kanë probleme me rrjedhshmërinë, sepse "aftësia fjalë formuese" e tyre, është shumë e kufizuar dhe duke pasur parasysh këtë, duhet synuar rritja e aftësisë së tyre fjalë formuese, pasi fjalorin tashmë ata e kanë të fituar. Ndërsa për nxënësit e përparuar, ai sugjeron ndërtimin e punës mbi atë që tashmë ata dinë, duke përdorur strategji të goditura, që synojnë rritjen e përvetësimit të numrit të njësive leksikore që ata ndeshin jashtë klase.

Idea për të njohur një fjalë është pasuruar edhe me elementin fjalë formim. Sipas Lewis (1993) "që të jesh në gjendje të përdorësh një fjalë, duhet të zotërosh një sërë shprehjesh frazeologjike, ku ajo bën pjesë, lidhjet dhe ndërthurjet, por edhe kufizimet, që ekzistojnë brenda tyre". Është theksuar, se duhen përdorur të gjitha mundësitë për të mësuar shprehje frazeologjike, më tepër, se fjalët më vete dhe kjo është një ide e realizueshme, sepse është përdorur tashmë gjerësisht në orët e mësimin të gjuhëve të huaja, si dhe për fat të mirë kanë arritur të përdoren edhe në librat e mësimin të tyre. Megjithatë, të dy palët, mësues dhe nxënës, kanë nevojë për rritjen e veprimtarisë ndërgjegjësuere, që të jenë në gjendje, për të zbuluar sa më shumë fjalë, të shprehjet frazeologjike.

Përveç njohjes së shprehjeve frazeologjike, është e rëndësishme që të krijojmë mënyra të qarta të organizimit dhe të mbajtjes mend të fjalorit. Sipas Lewis (1993), "gjuha duhet mbajtur mend së bashku me elementët përbërës, që paraqiten të përbashkta", që do të thotë, në një mënyrë jo lineare, jo sipas rregullit alfabetik, por me tabela fjalë formuese, harta mendore, fjalë në formë peme, të marra këto si shembuj. Ai gjithashtu sugjeron mbajtjen mend të fjalive të tëra, për të ndihmuar kontekstualizimin, si dhe ruajtjen në kujtesë të njësive leksikore, si veçori shumë vetjake, në varësi të nevojave të çdo nxënësi.

Kemi përmendur tashmë përdorimin e fjalorëve si një mënyrë për të zbuluar kuptimin dhe për të nxitur pavarsinë e nxënësve. Lewis zgjeron përdorimin e fjalorëve për t'u përqëndruar në gramatikën e fjalës dhe llojin e shprehjeve frazeologjike, edhe pse shumica fjalorëve janë të kufizuara në dhënien e tyre. Lewis, mbron idenë e përdorimit të një materiali "*real*" apo "*origjinal*" që në fazat e hershme, sepse procesi i përvetësimit lehtësohet nga materiali, i cili është pjesërisht i kuptueshëm (Lewis, 1993, f. 186). Megjithëse ai nuk jep të dhëna për këtë, por, sugjeron që nxënësve, duhet t'u jepen detyra, që ata t'i kryejnë edhe pa kuptuar gjithçka nga teksti, për shkak, se kjo është ajo, me të cilën përballet një përdorues i një gjuhe të huaj. Ai gjithashtu thekson që nxënësit, është më mirë të punojnë vazhdimisht me pjesë të vogla të materialeve origjinale, pasi ato nuk janë të lodhshme, për t'u kuptuar dhe brenda tyre gjejmë shprehje frazeologjike.

Së fundi, metoda leksikore dhe të mësuarit, bazuar në detyrën, kanë disa parime të përbashkëta, të cilat ndikojnë në mësimin e gjuhëve të huaja. Të dyja mënyrat trajtohen si efektive dhe si më të përshtatshme për procesin e përvetësimit dhe mbështesin idenë që komunikimi është më i rëndësishëm, se përpjekja për të krijuar fjalë të sakta.

---

<sup>215</sup> Hill, J. (1999) 'Collocational competence' English Teaching Professional, 11, pp. 3-6.

Siç u përmend shkarazi dhe më sipër, metoda leksikore nuk ka gjetur vendin e duhur për t'u përdorur nga mësuesit e gjuhës angleze. Kjo ka ardhur si pasojë e anashkalimit të fjalorit dhe në veçanti, nga ajo, e të mos qënit të vetëdijshëm për rëndësinë e tij në mësimin e gjuhës, si dhe për faktin, se mësuesit, janë më të familjarizuar me metodën përkthimore-gramatikore, gjë që ndoshta ka ardhur nga mendimi tradicional që zotërimi i sistemit gramatikor është një parakusht për një komunikim sa më të mirë (Olga, 2001)<sup>216</sup>. Më vonë, nisi afrimi me idenë e metodës komunikuese. Lewis (2000)<sup>217</sup> shpjegoi, se metoda komunikuese ka të bëjë me shprehjen dhe kuptimin e komunikimit. Në këtë kuptim, rrjedhshmëria, konsiderohet padyshim, më shumë e rëndësishme, se saktësia. Nxënësit duhet të jenë më të aftë në dy aftësi, për të folur dhe dëgjuar, pavarësisht nga fakti se, metoda vetë ju jep rëndësi të katër aftësive. Nxënësit mund të jenë në gjendje të flasin dhe të komunikojnë mirë, por efektiviteti i fjalorit dhe gramatikës së përdorur nga ata është ende i diskutueshëm. Në gjithështrirjen e metodës leksikore, studiuesit e strategjive të mësimin të gjuhës angleze i kanë kushtuar më shumë rëndësi shprehjeve frazeologjike.

Futja e këtij koncepti, sa më shpejtë që të jetë e mundur, është ideale. Hill (2000)<sup>218</sup> thekson, se ato duhet të luajnë një rol të rëndësishëm, në mësimin gjuhës së huaj, duke filluar që nga leksioni i parë (f. 60). Duhet të pranojmë faktin, se shprehjet frazeologjike, kanë qenë një aspekt disi i nënvlerësuar i fjalorit produktiv, megjithë rëndësinë e të mësuarit të tij për mësimin e gjuhës angleze (Wei, 1999)<sup>219</sup>. Shprehjeve frazeologjike duhet t'u kushtojmë vëmendje në çdo fazë, si rruga e vetme, drejt përparimit akademik, duke filluar nga niveli elementar, deri në atë universitar. Gjithashtu ato duhen theksuar kur jepen për t'u mësuar, në çdo aspekt të aftësimin në gjuhën angleze, si të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit, të shkruarit dhe përkthimin.

### 3.1.1. Natyra e leksikut

Tradicionalisht fjalori mendohet që bazohet thjeshtë në fjalë e njësi leksikore të veçanta, por edhe te leksiku, i cili përfshin jo vetëm fjalë të thjeshta, por edhe kombinime leksikore që më pas bëhen pjesë e gjithë kapacitetit tonë gjuhësor. Mbështetësit e metodës leksikore rrahin idenë, se gjuha përbëhet nga kombinime kuptimplote fjalësh, që kur ndërliken midis tyre prodhojnë tekste. Ndërkohë, nuk ndodh kështu me gjuhën e folur, vetëm shumë pak fjali që përdoren në gjuhën e përditshme të folur, gjejnë vend në tekstet e shkruara. Michael Lewis përcakton këtë taksonomi të njëjësive leksikore:

- Fjala p.sh. *“book, pen”* (libër, stilolaps)
- Shumëfjalëshet p.sh: *“by the way, upside down”* (me që ra fjala , me kokë poshtë )
- Fjalë që shkojnë së bashku p.sh. *“community service, absolutely convinced”* (shërbime për komunitetin, shumë bindëse )
- Shprehje të institucionalizuar p.sh. *“I’ll get it; We’ll see; That’ll do; If i were you . . . ; Would you like a cup of coffee?”* (do ta kemi parasysh këtë, nëse ju, nëse do të ishte e mundur: dëshironi një filxhan kafe ? etj.)
- Shprehje apo fjalë që përdoren si fillim dhe mbarim në një tekst,

<sup>216</sup> Olga, M. (2001). Lexical approach to second language teaching.

<sup>217</sup> Lewis, M.(2000). Learning in a lexical approach. In M. Lewis (Ed.), Teaching collocation : Further development in the lexical approach

<sup>218</sup> Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), Teaching collocation: Further development in the lexical approach.

<sup>219</sup> Wei, Y. (1999, March). Teaching collocations for productive vocabulary development. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. New York.

p.sh.: “*That is not as . . . as you think; The fact/suggestion/problem/danger was . . . ) and even text frames (e.g., In this paper we explore . . . ; Firstly . . . ; Secondly . . . ; Finally . . . )* (Ajo nuk është ashtu si mendoni ju . . . ,Ky fakt/sugjerim/problem/ishte...) dhe kornizën e teksit ( p.sh. Në këtë artikull gjejmë . . . : Së pari . . . : Së dyti . . . : Më në fund . . . )

Metoda leksikore i kushton vëmendje, jo vetëm një fjale të vetme, por ajo që është më e rëndësishme, fjalëve të përbëra, shprehjeve dhe ligjëratave institucionale, grup fjalëve që shërbejnë si hyrëse dhe mbyllëse. Michael Lewis thotë që, përveç fjalëve të veçanta, me vetëdije përpqemi të mendojmë për shprehjet dhe t’i paraqesim ato në ligjëratat e ndryshme, kjo do të thotë që është më mirë të përqendrohemi te formimi i gjerë i grupeve të fjalëve, se sa te përdorimi i fjalëve të veçanta. ( 1997a, f. 204).

Boshti i metodës leksikore, është përqendrimi në mësimdhënien e anglishtes praktike, jo të asaj gjuhe disi artificiale që ndeshim në tekstet e metodat e ndryshme, që përdoren për mësimin e gjuhës, të hartuar nga autorë të ndryshëm. Në fakt kjo metodë ngre edhe problemin për librat që përdoren për mësimin e gjuhës së huaj, të cilat nuk janë shumë praktik në natyrën e gjuhës që përdorin. “Ajo nuk është gjuha reale, ajo çka njerëzit përdorin në jetën e përditshme”. Ja pra, pse është e nevojshme të shmangim shtrembërimet e gjuhës nga këto libra që shikohen, si produkte të gjykimit të autorëve të ndryshëm dhe t’i japim përparësi bazës amtare dhe natyrale të gjuhës. Thjeshtë këto libra nuk flasin me një gjuhë praktike të përdorshme. Kjo çon në arsyetimin, se shumë shprehje praktike të fjalorit, nuk mund t’u mësohen praktikisht nxënësve.

Megjithëse kjo metodë nuk paraqet një teori të qartë të mësuarit, ekzistojnë disa udhëzime, se si zhvillohet mësimdhënia brenda saj.

Ecuria dhe përparimi në një gjuhë të huaj është një koncept më i gjerë, se saktësia e përdorimit të saj. Theksi duhet vënë te komunikimi me sukses, më shumë, se sa te përbërja gramatikore e gjuhës. Gjuha nuk mësohet, duke mësuar fillimisht strukturën dhe tinguj të veçantë dhe më pas t’i bashkosh ato, por, duke rritur aftësinë ndaj të tërës dhe më pas, duke u thelluar në njësitë më të vogla.. Pra, kështu mund të perceptojmë të gjithë frazën edhe nëse nuk kuptojmë mirë elementët përbërës të saj.

### **3.1.2. Mësimdhënia e drejtpërdrejtë dhe e tërthortë në metodën leksikore**

Është e pamundur t’u mësosh nxënësve gjithçka që duhet ditur, kjo për arsye, se edhe numri i fjalëve dhe i njësive leksikore është i pafund .Kështu që fjalori nuk duhet t’u mësohet, as në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe as në atë të tërthortë, por, duke i ndërthurur të dyja, për të rritur efektivitetin e mësimdhënies së tij. Një numër aktivitete duhet të përfshihen në orët mësimore për t’i ndihmuar nxënësit në rritjen e formimit gjuhësor dhe udhëzimin drejt strategjive për të nxënë e pavarur. Brenda metodës leksikore, më poshtë janë renditur metodat e mësimdhënies së drejtpërdrejtë dhe të tërthortë, si dhe aktivitetet që ndihmojnë nxënësit në rritjen e formimit gjuhësor.

#### **➤ Konteksti, si mësimdhënie e tërthortë**

Rëndësia e përdorimit të kontekstit për mësimdhënien e tërthortë është theksuar nga Sökmën 1997 dhe kjo për shkak të mendimit të tij, se fjalët kanë aftësinë të ndryshojnë kuptimin e tyre nga një kontekst në një tjetër, p.sh. “*The doctor ordered me to stay in bed*”, (*Mjeku më rekomandoi të qëndroja në shtrat*) dhe “*He called our names in alphabetical order*”, (*Ai na thirri emrat, sipas rendit alfabetik*) (Labov 1973

cited Nagy 1997). Edhe Nagy (1997)<sup>220</sup> thekson se, është veçori e folësve të gjuhës amtare të bëjnë dallimin e fjalëve nga konteksti dhe për rrjedhojë të përvetësojnë kuptimet e fjalëve shumë kuptimshme, në mënyrë të drejtpërdrejt, nëpërmjet tij. Ai gjithashtu thekson, se ndikimi i kontekstit i aftëson nxënësit në përvetësimin e kuptimit të fjalëve në nivele të ndryshme të njohurive (gjuhësore, sintaksore, skematike por edhe leksikore) d.m.th. si njohuri fjale strategjie përdorimi.

Konteksti aftëson nxënësit të njohin kuptime dhe funksione të ndryshme sintaksore mbi fjalët dhe të krijojnë ndëlidhjet e duhura ndërmjet tyre (Nagy & Scott 1990 cited Nagy 1997), të njohin kuptimin e fjalëve shoqëruese përreth dhe të nxisin përdorimin e strategjive të sakta vetjake për të zbuluar fjalë të panjohura (Nagy 1997). Njëkohësisht konteksti i përball nxënësit me një numër të madh fjalësh (Hunt & Beglar 1998).<sup>221</sup>

Ata mund të zhvillojnë aftësitë e tyre në gjetjen e fjalëve nga konteksti, duke plotësuar vendet bosh në tekst, si formë tradicionale ose si procedurë ushtrimore, duke përdorur fjalë me parashtesa dhe prapashtesa (Taylor 1990).<sup>222</sup>

Megjithatë janë disa probleme që lidhen me kuptueshmërinë e fjalëve nga konteksti. Për shembull Sökmen (1997)<sup>223</sup> thekson, se gjetja e kuptimit të fjalëve nga konteksti është një proces relativisht e ngadaltë dhe jo shumë frutdhënës për nxënësit që studiojnë një gjuhë të dytë (Carter & McCarty 1988)<sup>224</sup>. Një arsye është edhe elementi kohë në dispozicion të mësimit të fjalorit. Pengesë në këtë drejtim është, se nxënësit shpesh nuk gjejnë kuptimin e saktë dhe të duhurin e këtyre fjalëve (Pressley et al 1987, Kelly 1990 Sökmen 1997) dhe niveli i kuptueshmërisë së tyre mund të jetë i ulët, pikërisht, për shkak të njohurive të pamjaftueshme të fjalorit.

Gjithashtu Giko (1978) dhe Nagy(1997) theksojnë, se konteksti luan një rol më pak të rëndësishëm, se sa udhëzimi i drejtpërdrejtë, i cili ka një rëndësi më të madhe në rritjen e zhvillimit të fjalorit të nxënësit që mësojnë një gjuhë të huaj. Kjo ndodh sepse ata që mësojnë një gjuhë të dytë, janë më pak produktivë, se vendasit në përdorimin e kontekstit, derisa arrijnë një nivel të lartë përparimi. Përsëri theksojmë që, mësimdhënia me metoda të ndryshme e fjalorit mbetet forma më e mirë

### ➤ **Të ushtruarit e mësimdhënies së drejtpërdrejtë të fjalorit:**

Problemet e mësimdhënies së tërthortë si dhe kërkimet e fundit kanë sjellë në vëmendje përdorimin e mësimdhënies së drejtpërdrejtë, për përvetësimin e fjalorit (Hunt & Beglar 1998; Sokmen 1997). Teknikës së mësimdhënies së drejtpërdrejtë i jepet përparësi, veçanërisht, për shkak të përdorimit më me efektivitet të kohës dhe sepse është më e përshtatshme për nxënësit fillestarë, apo ata që i përkasin niveleve të ulëta të përvetësimin të gjuhës. Ajo krijon më shumë mundësi për përvetësimin e drejtpërdrejtë të kuptimit të fjalëve dhe përshtatshmërinë e tyre në kontekst. Fillimisht e shikojmë rëndësinë e kësaj metode, veçanërisht në stadet e hershme të mësimit të një gjuhe të huaj. (Coady & Huckin 1997).<sup>225</sup> theksojnë idenë që 2000 fjalët më të përdorshme, duhet të mësohen që në faza të hershme, pasi ato do të shërbejnë si themel për rritjen dhe zhvillimin e mëtejshëm të njohurive të fjalorit. Nxënësit rrisin

<sup>220</sup> Nagy, W., 1997. On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In: N. SCHMITT AND M. MCCARTHY, eds. Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.

<sup>221</sup> Hunt, A. and Beglar, D., 1998. Current research and practice in teaching vocabulary

<sup>222</sup> Taylor, L., 1990. Teaching and learning vocabulary. Hertfordshire: Prentice Hall.

<sup>223</sup> Sokmen, A.J., 1997. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: N. SCHMITT AND M. MCCARTHY, eds. Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.

<sup>224</sup> Carter, R. and McCarthy, M., 1988. Vocabulary and language teaching. London: Longman.

<sup>225</sup> Coady, J. and Huckin, T., 1997. Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.

njohuritë e fjalorit përmes leximit, veçanërisht në rastet e fjalëve me një përdorim të ulët ose fjalëve të veçanta të karakterit profesional.

Një arsye tjetër është, se të rriturit që mësojnë një gjuhë të huaj, në ndryshim nga fëmijët që mësojnë gjuhën e tyre amtare, zhvillojnë një sistem konceptual dhe semantik rreth saj që lidhet me gjuhën e tyre amtare që do të thotë, se kështu ata e kanë më të lehtë të kuptojnë fjalët e reja, duke bërë një përshtatshmëri me gjuhën e tyre (Ellis 1997)<sup>226</sup>.

Përdorimi i teknikave dhe i metodave të dobishme është i rëndësishëm për të rritur kuptueshmërinë e fjalorit, por edhe për të siguruar një kujtesë sa me afatgjatë për fjalët (Sokmen 1997). Megjithatë mësimdhënia produktive e fjalorit përfshin jo vetëm paraqitjen e fjalëve të reja, por edhe shpjegimin e krahasimin e kuptimeve të fjalorit ekzistues dhe atij të ri (Sokmen 1997). Për shembull për të arritur një kuptueshmëri të plotë të një njësie të re leksikore, mësuesi duhet të krijojë mundësi për praktikimin e tyre në një kontekst të ri, ose të japë ushtrime për krijimin e shprehjeve të reja frazeologjike, për bashkime të ndryshme fjalësh e kështu me radhë. (Hunt & Beglar 1998).

Duke parë me kujdes pikat e forta dhe të dobëta të secilës metodë, mund të përcaktojmë ato teknika që janë më frutdhënëse në arritjen e synimit përfundimtar të mësimdhënies së fjalorit të ri në klasë. Përdorimi, njëkohësisht i metodës së drejtpërdrejtë dhe asaj të tërthortë, rrit vetëdijen gjuhësore dhe i ndihmon nxënësit të zhvillojnë më mirë pavarësinë në mësimin e gjuhës së huaj.

Shumë i rëndësishëm është dhe realizimi i veprimtarive në orët mësimore, për të rritur vetëdijen gjuhësore përmes metodave të drejtpërdrejta dhe të tërthorta. Carter (1987)<sup>227</sup> thekson, se një nga arsyet pse mësimdhënësit nuk e kanë vendosur theksin në përfundimin e leksikut gjatë orës së mësimin është, se ndërsa strukturat gramatikore kanë qartësisht një shpjegim dhe përfundim për një koncept të dhënë, marrëdhëniet brenda leksikut janë të pafundme.

Në kushtet e pafundësisë të elementeve leksikore, Willis dhe Willis (1996, f.63) gjithashtu arrijnë në përfundimin, se gjuha është aq e gjerë dhe e larmishme, sa që mësuesi kurrë nuk mund t'u jap nxënësve një përshkrim të qëndrueshëm dhe gjithëpërfshirës të saj. Megjithatë, ata theksojnë që mësuesit mund të ndihmojnë nxënësit, duke organizuar për ata aktivitete, të cilat njihen si veprimtari që nxisin të menduarit rreth modeleve të gjuhës, duke synuar kështu që nxënësit të nxjerrin përfundimet e veta për mënyrën, se si funksionon gjuha.

Është gjithashtu e rëndësishme për mësuesin të përcaktojë çfarë lloj aktivitete apo teknikash e rrisin vetëdijen gjuhësore të nxënësve, për elementë të ndryshëm leksikor, të tilla si shprehjet e përcaktuara, shprehjet frazeologjike dhe modelet e përcaktuara leksikore. Petrovitz (1997, f.206) bie dakord që duhet të ketë aktivitete të cilat të ndikojnë pozitivisht në paraqitjen dhe sjelljen në vëmendje të njëjësive të ndryshme leksikore të çdo fushe, brenda çështjes së caktuar të mësimin në klasë. Lewis (1996, f.14)<sup>228</sup> aq më shumë, tërheq vëmendjen që këto aktivitete duhet të jenë të bazuara më shumë në formën e pyetjeve, se sa të përgjigjeve dhe duhet të nxisin të dy palët si mësuesit edhe nxënësit, për të pranuar edhe ato paqartësira që shtohen gjatë mësimin të gjuhës.

<sup>226</sup> Ellis, N.C., 1997. Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In: N. SCHMITT AND M. MCCARTHY, eds. Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.

<sup>227</sup> Carter, R., 1987. Vocabulary: Applied linguistic perspectives. London: Routledge.

<sup>228</sup> Willis, J. (1996) A framework for task-based learning. Longman.

Willis and Willis (1996) rendisin veprimtaritë që ndikojnë në rritjen e vetëdijes gjuhësore, të tilla si: identifikimi, klasifikimi, rindërtimi, praktikimi dhe mënyrën, se si përdoren materialet të cilave ju referohemi.

Hunston et al. (1997)<sup>229</sup> jep gjithashtu shembuj të aktiviteteve për rritjen e aftësisë për të kuptuar këto modele leksikore përmes zbulimit dhe renditjes së fjalëve.

Ata sugjerojnë tre lloje të veprimtarive:

- aktivizimin e nxënësve për të zbuluar modelet e fjalëve në tekst.
- nxitjen e nxënësve për të zbuluar grupet e fjalëve të të njëjtit kuptim, në listat përkatëse.
- nxitjen e nxënësve për të gjetur një model të caktuar (për shembull, për frazat dhe shprehjet frazeologjike).

Në këtë aspekt, James (1994, f.212)<sup>230</sup> sugjeron, se rritja e vetëdijësimit të nxënësve në gjuhën e tyre amtare, ndikon në rritjen e kuptueshmërisë të gjuhës së dytë. Ata i krahasojnë shembujt në të dy gjuhët, për të lehtësuar në këtë mënyrë gjetjen e kuptimit të saktë të fjalës. Ai argumenton, se nga krahasimi i fjalëve në dy gjuhë, nxënësit kuptojnë, se ajo që ata tashmë e dinë në gjuhën amtare, mund të duket krejt e re në gjuhën e dytë. Ai thekson, se veprimtaria krahasuese midis dy gjuhëve mund të ndikojë në masë të madhe për të lehtësuar procesin e njohjes së kuptimit të fjalëve, duke u nisur nga e njohura.

### 3.1.3. Përqendrimi te shprehjet frazeologjike.

Për të mbështetur argumentin se përse duhen mësuar shprehjet frazeologjike, janë përdorur shembuj nga pjesë letrare. Shprehja frazeologjike është rastësore dhe e paparashikueshme, (Benson, Benson and Ilson, 1986; Lewis, 1997; Woolard, 2000; Lewis, 1997).<sup>231</sup>

Për shembull, është më saktë të përdorim:

- “*to make the bed*” në vend të – “*to do the bed*”
- “*to turn on the light*” ( të ndezësh dritën ) në vend të “*to open the light*”
- ose është e drejtë të përdorim – “*sale amount*” në vend të “*sale amount bread and butter*”
- është e rregullt, ta shkundësh dikë nga shpatullat, jo ta shkundësh nga krahët etj.

Natyrisht, është e vështirë për nxënësit që studiojnë gjuhën angleze, për t’u përballuar dhe për të prodhuar shprehje frazeologjike të dobishme, nëse ato nuk praktikohen dhe në se nuk i kemi në qendër të vëmendjes. Mësimdhënësit duhet t’i njohin gabimet që bëjnë nxënësit në shprehje frazeologjike, sepse dihet që ata kur flasin bëjnë shumë gabime. Gabimet e tyre zakonisht gjenden në shprehje si :

- “*speak a story*” , në vend të “*tell a story*”( tregojë një histori),
- “*new bread*” në vend të “*fresh bread*”, (bukë taze)
- “*do mistake*” ,në vend të “*make mistake*”, (bëj gabim),
- “*go to swimming*” në vend të “*go swimming*” (notoj)

Nxënësit më të përparuar i shfaqin gabimet e tyre në shprehje si “*emerge new branches, in the occasion of, emphasize on*”, etc. (Boonyasaquan, 2006).<sup>232</sup>

<sup>229</sup> Hunston, S., Francis, G., and Manning, E., 1997. Grammar and vocabulary: showing the connections. ELT journal 51(3), 208-216.

<sup>230</sup> James, C., 1994. Explaining grammar to its learners. In: M. Bygate, A. Tonekyn, and E. Williams, eds. Grammar and the Language Teacher. Hertfordshire: Prentice Hall International Ltd, 203-214.

<sup>231</sup> Benson, M., Benson, E., AND ILSON, R., 1997. The BBI dictionary of English word combinations. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

<sup>232</sup> Boonyasaquan, S. (2006). An analysis of collocational violations in translation. Journal of Humanities, 27, 79-91.

Shpjegimet e mundshme për gabimet e bëra janë sugjeruar nga një numër studiuesish (Baker, 1992; Farghal dhe Obiedat, 1995; Huang, 2001; Boonyasquan, 2006).

Është e nevojshme që të nxisim fuqimisht, mësimin e shprehjeve frazeologjike, si dhe të njëjsteve leksikore, në kurset e gjuhës angleze, në nivelet e ndryshme që nga elementet më të thjeshtë, e deri te kombinimet e ndryshme, që kanë një ndikim të madh, në të gjithë fondin dhe gjërësinë e një gjuhe të huaj. (James, 1998, f. 152).

Duke qenë se, përqendrimi te shprehjet frazeologjike, është një mënyrë, për t'u përdorur në metodën leksikore në orët e mësimit të gjuhës së huaj, po ndalemi pak, shkurtimisht, te përkufizimi i tyre. Lewis (2000) e përcakton shprehjen frazeologjike, si mënyrën, me të cilën fjalët ndërthuren në tekstin real, pra, si mënyrën statistikisht më të rëndësishme (f. 132). Për Nattinger dhe DeCarrio (1997),<sup>233</sup> shprehjet frazeologjike, janë përcaktuar si njësi leksikore të veçanta që gjejnë vetveten në bashkësi, me një pritshmëri të ndërsjelltë, më të madhe, se rastësorja. Ndërsa për James (1998)<sup>234</sup>, shprehje frazeologjike janë fjalë të veçanta, që shkojnë së bashku normalisht. (f. 152). Shprehjet frazeologjike mund të renditen në disa mënyra. Për shembull, Baker (1997) i ndan ato, në shprehje frazeologjike leksikore që shprehin përmbajtjen e fjalëve dhe në ato gramatikore, të cilat paraqesin strukturën gramatikore. Sipas (Wei 1999, f 5), shprehjet frazeologjike renditen si më poshtë:

1. shprehje frazeologjike leksikore, p.sh. “një ndryshim i madh”;
2. shprehje frazeologjike gramatikore, p.sh. “të vetëdijshëm” (shprehje frazeologjike gramatikore që përmban një parafjalë), “të ketë dikush mundësi të bëjë diçka” dhe “kanë bërë diçka” (shprehje frazeologjike gramatikore që përfshin një strukturë gramatikore).
3. Shprehjet unike, p.sh. godis me grushta.

Ndërkohë, Hill (2000) sugjeron katër lloje të shprehjeve frazeologjike:

1. shprehje frazeologjike unike p.sh. “paguaj faturën”,
2. shprehje frazeologjike të forta p.sh. “bëhem për të qarë”;
3. shprehje frazeologjike të dobta p.sh. “një fundjavë të mirë”
4. shprehje frazeologjike me forcë mesatare p.sh. “laj rrobot”.

Shkurtimisht shprehjet frazeologjike janë fjalë që shkojnë pothuaj gjithmonë bashkë, thjeshtë, natyrshëm, pa ndonjë arsye të vecantë. Kjo bashkë ekzistencë apo shoqërizim, është parë si e përhershme, për këtë arsye, ato trajtohen si me shumë funksione të njëherëshme, leksikore, gramatikore dhe frazeologjike.

Vetëdija për shprehjet frazeologjike tashmë është rritur. Ying dhe Hendricks (2004) nxjerrin në pah, në kërkimin e tyre, dy arsye që ndikojnë te nxënësit për zotërimin e shprehjeve frazeologjike të gjuhës angleze. Së pari, shprehjet frazeologjike në përgjithësi nuk shkaktojnë probleme në të kuptuar, pasi ato përbëhen nga fjalë me lidhje të njohura. Çdo njësi leksikore është gjithashtu një përbërës semantik (Cruse, 1987, f. 40)<sup>235</sup>. Prandaj është e mundur që nxënësit me një shikim të shpejtë ta marrin me mend kuptimin. P.sh. “it rains cats and dogs”, (bie shi me gjyma) etj. Arsyeja e dytë është, se disa shprehje frazeologjike janë shumë të vështira për nxënësit, veçanërisht, ato që janë unike, apo shprehjet idiomatike, sepse janë disi të trubullta, të tilla si “such as a withering glance” (vështrim injorues), “it rains cats and dogs” (bie shi me gjyma), etj.. Në gjuhën amtare ndërhyrjet ndikojnë në të kuptuarit dhe hartimin e shprehjeve frazeologjike. Është pra, e nevojshme që mësuesit të rrisin ndërgjegjësimin për mësimin e shprehjeve frazeologjike, në mënyrë që të

<sup>233</sup> Nattinger, J. & Decarrio, J. (1997). Lexical phrases and language teaching

<sup>234</sup> James, C. (1998). Errors in language learning and use: Exploring error analysis. New York: Addison Wesley Longman Limited.

<sup>235</sup> Cruse, D. A. (1987). Lexical semantics. Cambridge: Cambridge University Press



bëjnë të mundur që nxënësit t'i zotërojnë ato gjatë studimit të gjuhës angleze si gjuhë e dytë.

Problemi i shprehjeve frazeologjike, edhe pse i trajtuar me zell që prej shumë kohësh, mbetet prap një çështje e re, në përgjithësi për mësuesit, sepse ata kanë pak ose aspak njohuri rreth tyre. Më parë kur një mësues jepte mësimin e fjalorit të ri, ai nuk e kuptonte nevojën për të paraqitur elementet përbërse të fjalës, por i linte nxënësit, ta mbanin mend fjalën si një njësi të vetme ose me fjalët që zakonisht shkonin me të. (Conzett, 2000).<sup>236</sup> Për shembull, nëse sot mësuesi kërkon t'u prezantoj fjalën "*homework*" (detyrë shtëpie) ai nuk e jep atë si bllok fjalësh, por e ndan në dy njësitë përbërëse, *home* dhe *work*, përndryshe, ka mundësi që nxënësit të krijojnë dilema, nëse një shprehje frazeologjike si "*homework*" shkon apo jo. Megjithatë mësuesit duhet të arsyetojnë mirë për zgjedhjen e shprehjeve frazeologjike që duhen mësuar, në një numër të madh të tyre, që përgjithësisht paraqiten në çdo orë mësimi. Duhet të lihen nxënësit të ndeshen edhe me shprehje frazeologjike pasive ose të paqarta, por duhet të zgjedhin, për të mësuar, vetëm ato aktive dhe të qarta.

Idiomat pasive dhe metaforat e një përdorimi jo masiv, të tilla si: "*to put the cat among the pigeons*" (të vendosësh macen mes pëllumbave), nuk janë të nevojshme t'u mësohen nxënësve të një niveli mesatar të gjuhës dhe për këtë arsye nuk duhet të jenë objekt i mësimdhënies në klasë. Hill (2000) propozon, që mësuesit, duhet t'u mësojnë ato shprehje frazeologjike, që ai i quan të një përdorimi më masiv, të tilla si: "*strong coffee*" (kafe e fortë), "*attend a course*" (të ndjekësh një kurs), "*deeply appreciate*" (e vlerësoj shumë) etj.

Ndërkaq, është e udhës që mësuesit të përqendrohen në mësimdhënien e shprehjeve frazeologjike, në formën e ushtrimeve dhe Farghal and Obiedat (1995)<sup>237</sup> e mbështesin idenë, se shprehjet frazeologjike më të përdorshme, si "*fast color*", (ngjyrim i shpejtë), "*rough sea*" (det i egërsuar), "*weak tea*" (çaj i butë), janë më të përdorshme dhe më të nevojshme për t'u mësuar nga nxënësit, se sa idiomat e natyrave më të papërdorshme dhe më të paqarta.

Pra, pika e parë dhe më kryesorja e mësuesve që japin gjuhën angleze është, se duhet të kenë parasysh që kur shpjegojnë fjalorin e ri, ta fusin një fjalë të re, së bashku me dukuritë shoqëruese më të shpeshta të saj ose më saktë me shprehjet frazeologjike, ku ajo bënë pjesë. Gjithashtu, mësuesit duhet ti kushtojnë më shumë vëmendje shprehjeve frazeologjike aktive. Siç u përmend më lart, shprehjet frazeologjike duhet të përfshihen në procesin e mësimdhënies me synimin e aftësisimit të nxënësve në gjuhën angleze.

Para së gjithash duhet të bindim nxënësit për dobinë e përfshirjes së shprehjeve frazeologjike në biseda, si diçka e natyrshme për mësimin e një gjuhe të dytë, të cilën ata duan ta bëjnë si gjuhë amtare. Niveli dhe aftësitë e nxënësve në gjuhën amtare, varen kryesisht nga sasia dhe cilësia e njohurive që kanë. Prandaj, nxënësit që studiojnë një gjuhë të huaj, duhet të kenë një numër shprehjesh frazeologjike në kujtesën e tyre për të komunikuar rrjedhshëm dhe me saktësi.

Duhet t'i nxisim nxënësit të jenë të vëmendshëm dhe rregullisht në dijeni të shprehjeve frazeologjike, sa herë që ata studiojnë gjuhën angleze. Ky rregull mund të formohet, duke i bërë ata që të përqendrohen dhe të mbajnë mend modelet gjuhësore të shprehjeve frazeologjike. Ndërgjegjësimi i rregullt dhe rritja e aktiviteteve, duhet të ndihmojë nxënësit për të përmirësuar aftësinë e tyre mbi shprehjet frazeologjike,

<sup>236</sup> Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading and writing course. In M. Lewis (Ed.), Teaching collocation: Further development in the lexical approach.

<sup>237</sup> Farghal, M. & Obiedat, H. (1995). Collocations: a neglected variable in EFL writings, IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 33, 315-331

madje dhe rrjedhshmërinë (Islam, 2006).<sup>238</sup> Procesi i ndërgjegjësimit për shprehjet frazeologjike, propozuar nga Ying dhe Hendricks (2004)<sup>239</sup> sugjeron disa hapa në mësimdhënien e tyre. Së pari, të bëjë nxënësit të kuptojnë doemthënien e tyre. Së dyti, të rrisin ndërgjegjësimin mbi shprehjet frazeologjike, gjatë paraqitjes.

### 3.1.4 Teknikat që përdoren për metodën leksikore

Tradicionalisht mbi nivelet elementare, mësimdhënia e fjalorit ishte kryesisht e rastësishme, e kufizuar për të paraqitur fjalë të reja ashtu si ato shfaqeshin në tekste leximi ose ndonjëherë në pjesët e dëgjimit. Mësimdhënia e tërthortë e fjalorit mbështetet të zgjerimi i njohurive nëpërmjet saj gjatë procesit të aftësimit gjuhësor që më parë nuk vlerësohej si një mënyrë e mirë për zgjerimin e fjalorit. Sot është pranuar gjerësisht, se mësimi i fjalorit duhet të jetë pjesë e planit mësimor dhe mësimdhënia e tij duhet të bëhet mbi një bazë të planifikuar mirë dhe të rregullt. Disa autorë, të udhëhequr nga Lewis (1993) argumentojnë, se fjalori duhet të jetë në qendër të mësimt pas "gjuha përbëhet nga leksiku i gramatizuar dhe jo gramatika e leksikuar". Mësimdhënësi në mënyrë që ta zbatojë më saktë metodën leksikore duhet të njohë mirë:

- Kufijtë e kuptimit konceptual të fjalës: njohja jo vetëm, se kujt i referohet fjala, por edhe ku janë kufijtë që e ndajnë atë nga fjalët që kanë kuptime të njëjta. P.sh. “*cup, mug, bowl*” (filxhan, gotë, tas apo kupë)
- Poliseminë (Shumëkuptimësia): Dallimin midis kuptimeve të ndryshme të një fjale të vetme që kanë edhe të përbashkëtat e tyre. P.sh. “*head – of a person, of a pin, of an organization*” (kokë e një personi, kokë gjilpërë dhe kreu i një organizate)
- Homonimet: dallimet midis kuptimeve të ndryshme të një fjale të vetme, por që nuk janë të ngjashme me njëra tjetrën p.sh. “*a file : used to put papers in or a tool*” (një skedar për të vendosur letrat apo mjetet).
- Homofonet: Kuptohen fjalët që kanë të njëjtin shqiptim por shkruhen ndryshe dhe kanë kuptime të ndryshme. (p.sh. “*flour, flower*”).
- Sinonimet: dallimet midis ndryshimit të lehtë të kuptimit p.sh.:” *extend, increase, expand*”, (zgjeroj)
- Kuptimet afektive: dallimi midis faktorëve ndjesorë dhe atyre që mendohen (fjalët e emërtuara drejtpërdrejtë dhe ato që mbartin ngjyrim ndjesor). Këto varen nga qendrimi i folësit apo edhe nga situata. Pra, duhet marrë parasysh dhe një lidhje social- kulturore e njësive leksikore.
- Stilin, regjistrin, dialektin : Të jesh në gjendje të dallosh nivelet e ndryshme të formalitetit, ndikimin e konteksteve të ndryshme, tematikat që diskutohen, gjithashtu edhe ndryshimet gjeografike e krahinore.
- Përkthimin: Ndërgjegjësimi për ndryshimet dhe ngjashmëritë midis gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj. P.sh. “*false cognates*”. (Njohje e pasaktë)
- Larmishmërinë e përbërësve të gjuhës: folje të përbëra, shprehje, shprehje frazeologjike të qëndrueshme dhe jo të qëndrueshme, fraza leksikore etj.
- Gramatikën e fjalorit: Të dinë shumë mirë rregullat që aftësojnë nxënësit të ndërtojnë forma të ndryshme të një fjale apo edhe fjalë të ndryshme që origjinojnë nga e njëjta fjalë. p.sh. “*sleep, slept, sleeping; able, unable; disability*”.
- Shqiptimin: që është aftësia për të dalluar dhe riprodhuar njësinë leksikore në

<sup>238</sup> Islam, C. (2006). Lexical approach :What does the lexical approach look like?

<sup>239</sup> Ying, Y. & Hendricks, A. (2004). Collocation awareness in the writing process. Reflections of English Language Teaching, 3, 51-78.

ligjëratë.

Ndërthurja e aspekteve të përmendura më sipër gjatë procesit të mësimdhënies së fjalorit, ka për qëllim të mbulojë një numër sa më të madh të fjalëve, të një liste. Duhet të përdorim teknikat që mund të na ndihmojnë të kuptojmë këtë koncept thelbësor që do të thotë, të kuptojmë dhe t'i njohim mirë këto njësi leksikore. Gjithashtu duhet të shkojmë përtej asaj, t'i krijojmë mundësi nxënësit t'i përdorin ato edhe në sistemin e të shkruarit.

Si konkluzion metoda leksikore nuk është një revolucion por një evolucion i vërtetë, pasi ajo përpiket të zhvillojë më tej parimet e njohura tashmë të gjuhës komunikuese të mësuesit. Qëllimi i mësimdhënies së gjuhës angleze është rritja e aftësive komunikuese, duke u përqendruar më shumë në ecurinë në studimin e gjuhës, sesa në saktësinë e saj. Origjinaliteti i kësaj metode qëndron në pretendimet që ajo ka rreth natyrës së gjuhës. Dallimi ndërmjet gramatikës dhe fjalorit, sipas kësaj metode është më pak i dukshëm dhe jep një pamje më realiste në lidhje me gjuhën, bazuar në përparësinë e leksikut mbi gramatikën. Sfida që kjo metodë është duke përballur me sukses, shërben për të bindur mësuesit për të ndryshuar mendësinë e tyre në favor të këtij këndvështrimi të ri mbi gjuhën.

### 3.2. Metoda përkthimore gramatikore

Në botën perëndimore mësimi i një gjuhe të huaj në shkollë ishte i ngjashëm me mësimin e gjuhëve latine ose greke. Latinishtja përvetësimi i së cilës realizohej përmes të ashtuquajturës "gjimnastikë mendore", u mbajt relativisht deri kohët e fundit, por tashmë vetëm si domosdoshmëri për fushat përkatëse. Mësimdhënia e saj kryesisht bazohej te metoda klasike, e cila përqendrohet në rregullat gramatikore, të mësimiit përmendësh të fjalorit, të përkthimit të qartë të lidhur me tekstin dhe e shoqëruar me ushtrime me shkrim (Brown, H.D, 1994)<sup>240</sup>

Edhe për gjuhët e tjera të huaja që u futën në institucionet arsimore në vitet 1800 dhe 1900, metoda klasike u përdor si mjeti kryesor për mësimin e tyre.

Por deri atëherë nënvleftësohej praktikimi i gjuhës së folur. Shumë rëndësi i jepej strukturave gramatikore dhe gjuha e folur shpesh shihej si një mundësi që ndihmonte për të aftësi të leximit. Në këtë kontekst përmenden studime e kërkime teorike që nxjerrin në pah, se përftimi rrjedhshmërisë së leximit në një gjuhë të huaj ndodh njëjloj si për çdo aftësim tjetër.

Në shekullin e nëntëmbëdhjetë, metoda përkthimore gramatikore u njoh si metoda klasike. Kjo i pati fillimet e saj në Gjermani, ose më saktë në Prusi, në fund të shekullit të tetëmbëdhjetë dhe zuri një vend pothuaj të gjithëpushtetshëm si metodologji prioritare në shkollat e Prusisë, mbas një përhapje të gjerë të saj në vitet e para të shekullit të nëntëmbëdhjetë. Origjina e metodës nuk qëndron në përpjekjet për të mësuar gjuhët e huaja nëpërmjet gramatikës dhe përkthimit, pasi ato tashmë merren si pjesë të zakonshme të procesit. Arsyet e vërteta ishin reformiste. Thelbi i saj synonte që nxënësit të fitonin njohuri të leximit në gjuhët e huaja, duke studiuar gramatikën dhe duke i përdorur njohuritë e saj për shpjegimin e teksteve, por gjithnjë, duke përdorur fjalorin.

Metoda përkthimore gramatikore ishte një përpjekje për t'i përshtatur këto tradita, sipas rrethanave dhe kërkesave të shkollave. Natyrisht, qëllimi i saj kryesor ishte për të bërë më të lehtë përvetësimin e gjuhës. Si risi u pa zëvendësimi i teksteve tradicionale me modele të reja. Përkthimi gramatikor ishte produkt i gjuhëtarisë

<sup>240</sup> Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents

gjermane, objekt i së cilës, sipas një prej kritikëve të saj, ishte "të dish çdo gjë në lidhje me diçka, më tepër, se sa për atë vetë.

Pa gramatikë shumë pak mund të shprehesh, por pa fjalor nuk mund të shprehesh fare. (Dawkins Linguist)<sup>241</sup>.

I parë në përgjithësi, përkthimi gramatikor ka qenë përqendruar kryesisht në morfologji e sintaksë (në tekstet e shkruara) dhe pa dyshim peshën dhe vëmendjen ja kanë kushtuar këtyre dy komponentëve. Në këtë disiplinë, fjalori është trajtuar vetëm në ushtrimet që i referoheshin ndonjë teksti. Por pak mbështetje i është dhënë nxënësve për të përthithur leksikon apo fjalorin e ri për përdorim praktik.

Përparësia e praktikës gojore në mësimdhënien e gjuhës së huaj u bë me e dukshme në mesin e shekullit të njëzetë. Domosdoshmëria e përdorimit të metodës së përkthimit gramatikor u rrit, u trajtua në formë pyetjesh, në situata të ndryshme të ligjërit, komunikuese ose mësimdhënëse. Më e kodifikuar nga këto ishte gjuha e folur, e cila u theksua nga teoricienë të ndryshëm të studimit të gjuhëve. Rol të rëndësishëm, në përkthimin gramatikor luan edhe kuptimi real i fjalës siç shprehet prof. Ilo Stefanllari. Duke krahasuar kuptimin leksikor dhe gramatikor, nuk mund të lëmë pa vënë në dukje që kuptimi leksikor i fjalës është konkret dhe individual, të cilin shpesh e quajmë kuptim i drejtpërdrejtë i saj, ndërsa kuptimi gramatikor është më abstrakt dhe i përgjithësuar.<sup>242</sup>

Metoda e përkthimit gramatikor ka tiparet e veta, të cilat kanë ndikuar në masë të madhe në metodologjitë e mësimdhënies. Duket se një efekt të rëndësishëm kjo metodë ka dhënë në disa këndvështrime mësimore, për përsosjen e mësimdhënies në gjuhët e dyta, në përmbajtjen dhe praktikën e ndryshme që duhen përdorur dhe ka ofruar një mundësi për përdorime më të gjera në këtë fushë. Duke qenë se kjo metodë daton herët ajo është e pranuar me marrëveshje dhe thelbi i saj është pikërisht ashtu, si emri flet, një metodë që përqendrohet në të mësuarit e rregullave, normave të gramatikës dhe përdorimit të tyre në përkthimin e pjesëve të ndryshme nga një gjuhë në tjetrën. Fjalori në gjuhën e synuar mësohet me anë të përkthimit të drejtpërdrejtë nga gjuha amtare.

### 3.2.1. Përparësitë e leksikut kundrejt gramatikës

Duhet pasur gjithmonë parasysh që mësimi i një gjuhe përqendrohet kryesisht në mësimin e kuptimit të fjalëve. Halliday (1975).<sup>243</sup> Halliday (1978, f.1)<sup>244</sup> beson që gjuha është produkt i proceseve shoqërore dhe ajo njih zhvillime vetjake që vijnë falë shkëmbimit të komunikimit të vazhdueshëm me të tjerët. Stevick(1976, f.160)<sup>245</sup> gjithashtu tregon që metodat duhet të jenë në shërbim të kuptimit dhe se kuptimi përcakton, se çfarë ndodh me shprehjet që përdoren midis njerëzve.

Një mënyrë që ndihmon nxënësit të shkëmbejnë kuptimin e fjalëve me njëri-tjetrin, nëpërmjet atyre çfarë ata kanë mësuar, janë metodat e mësimdhënies, të cilat vlerësohen si tepër të rëndësishme. Kohët e fundit disa gjuhëtarë kanë propozuar si mjet të rëndësishëm, vendosjen e leksikut në qendër të mësimin të një gjuhe, jo të gramatikës, në mënyrë që të ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë aftësinë e tyre për të përdorur gjuhën angleze mbi bazat e një komunikimi të vërtetë.

Rëndësia e vënies së leksikut para gramatikës është shprehur qartë në fjalët e Lewis (1993, f.89), se "gjuha përbëhet prej leksikut gramatikor, jo gramatikës

<sup>241</sup> Dawkins, R. 1986. The selfish gene, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press

<sup>242</sup> Ilo Stefanllari A course in english lexicology f 33, Shtëpia botuese "GEER" 2011

<sup>243</sup> Halliday, M.ak., 1975. Learning how to mean. London: Edward Arnold

<sup>244</sup> Halliday, M.ak., 1978. Language as social semantic. London: Edward Arnold.

<sup>245</sup> Stevik, E.W., 1976. Memory, meaning and method. Massachusetts: Newsbury House Publishers

leksikore dhe gramatika si strukturë është në varësi të leksikut". Little (1994, f.106)<sup>246</sup> gjithashtu pohon, se janë fjalët që formojnë shprehjet frazeologjike, përpara strukturave gramatikore.

Por, Widdowson (1989, f.135)<sup>247</sup> vëren, se aftësia komunikuese nuk është një çështje e rregullave të mësuara, por një çështje e njohurive të bazuara mbi modelet e njohura. Ai thekson, se rregullat nuk janë prodhuese, por të dobishme dhe se ato bëhen të padobishme, nëse përdoren për leksikon.

Sinclair and Renouf (1988)<sup>248</sup> tregojnë përparësitë që ka përqendrimi te leksiku në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Së pari, mësuesi duhet të nxjerrë në pah përdorimin e fjalorit për të zbuluar kuptimet e fjalëve të rëndësishme, si dhe modelet e fjalëve që përdoren më shpesh.

Së dyti ai duhet të nxisë nxënësit që të përdorin plotësisht fjalët me të cilat ata përballen, pavarësisht nga niveli që kanë në përvetësimin e gjuhës (Sinclair & Renouf 1988, f.155). Willis (1990) gjithashtu vëren, se është më e lehtë për të filluar njohjen e gjuhës, nga leksiku, i cili është më konkret, e jo nga rregullat gramatikore, të cilat janë abstrakte.

Nga ana tjetër, duke pohuar rëndësinë e të përqendruarit te leksiku, gjuhëtarët nuk i orientojnë mësuesit vetëm te mësimdhënia e leksikut dhe të përjashtojnë gramatikën. Përkundrazi, leksiku dhe gramatika janë konsideruar të pandashme në natyrën e tyre dhe krejtësisht të ndërvarura nga njëra tjetra. (Sinclair 1991; Hunston dhe Francis 1998).<sup>249</sup> Willis (1993)<sup>250</sup> gjithashtu vërejnë, se gramatika dhe leksiku janë dy mënyra për të arritur të njëjtin objektiv gjuhësor. Pra, leksiku përbëhet nga modelet me të cilat kuptohet fjala, ndërsa gramatika përbëhet nga strukturat dhe rendit fjalët, sipas këtyre strukturave. Ai tërheq vëmendjen që studiuesit e gjuhës duhet të punojnë në të njëjtën kohë me të dy fushat, atë gramatikore dhe atë leksikore. Megjithatë Willis (1990)<sup>251</sup> mendon, se mësuesit duhet t'i kushtojnë më shumë vëmendje elementeve leksikore në orën e mësimin, sepse po t'i kushtojnë më shume vëmendje gramatikës, krijimi i kuptimeve të fjalëve ka të ngjarë të mos realizohet. Pandashmëria e gramatikës dhe e leksikut do të diskutohen në detaje më poshtë, duke u përqendruar në modelet e leksikore. Arsyetimet e lartpërmendura kanë të bëjnë me rastin kur leksikut i jepet përparësi mbi gramatikën.

### 3.2.2. Përqendrimi në modelet leksikore

Sinclair (1991, f.112)<sup>252</sup> beson, se në gjuhën angleze, dy komponentët, leksiku dhe gramatika nuk mund të trajtohen të ndarë, pasi tiparet gramatikore janë të vendosura nga leksiku dhe të gjithë elementet leksikore kanë modelet e tyre gramatikore. Ai vëren, se përdorimi i shumë fjalëve dhe shprehjeve frazeologjike tregon një prirje për të arritur zgjedhje të caktuara gramatikore.

<sup>246</sup> Little, D. 1994. Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In: T. ODLIN, ed. Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>247</sup> Widdowson, H.G., 1989. Knowledge of language and ability for use. Applied linguistics, 10(2), 128-137.

<sup>248</sup> Sinclair, J.M. and Renouf, A., 1988. A lexical syllabus for language learning. In: R. Carter and M. McCarthy, eds. Vocabulary and language teaching. Harlow: Longman.

<sup>249</sup> Sinclair, J.M., 1991. Corpus, concordance, collocation.

<sup>250</sup> Willis, D., 1993. Grammar and lexis: some pedagogical implications. In: J.M. Sinclair, G. Fox, and M. Hoey, eds. Techniques of description: spoken and written discourse. London: Routledge.

<sup>251</sup> Willis, D., 1990. The lexical syllabus, London: Harper Collins

<sup>252</sup> Sinclair, J.M. (1991) Corpus Concordance Collocation, Oxford University Press.

Hunston et al. (1997, f.208)<sup>253</sup> theksojnë, se megjithëse gramatika dhe leksiku janë trajtuar të ndarë në librat tradicionale të mësimit të gjuhës, ato mund të trajtohen së bashku, duke u përqendruar në modelet që bazohen te gramatika e fjalëve të caktuara. Ata gjithashtu vërejnë që përdorimi në procesin mësuesor i këtyre modeleve është i rëndësishëm për nxitjen e nxënësve drejt kuptueshmërisë, saktësisë, rrjedhshmërisë dhe përshtatshmërisë së gjuhës, në situata të caktuara.

- Së pari këto modele në vetvete mbartin kuptim dhe përmes marrëdhënies që ekziston midis tyre dhe kontekstit, nxënësit mund të gjejnë kuptimin e fjalëve të panjohura me ndihmën e kontekstit.

- Së dyti njohja e modeleve të veçanta që përdoren për çdo fjalë, janë të pazëvendësueshme në zhvillimin e saktësisë së nxënësve. Ata duhet të nxitin të mbajnë mend fjalët e reja nëpërmjet shprehjeve frazeologjike, bazuar te i njëjti model dhe kjo ndikon më mirë, se sa kur analizën e fjalëve e bëjnë veçmas.

- Së treti këto modele mund të zgjerojnë njohjen më të mirë të shprehjeve frazeologjike reale, gjë që i bënë nxënësit më të shkathët për përvetësimin e tyre dhe për të krijuar modele të tjera më të ndërlikuara.

Për ta përmbledhur këtë theksojmë, se leksikut duhet t'i jepet më shumë përparësi, se sa gramatikës në mësimit të gjuhës angleze. Po kështu, mësuesit dhe autorët e teksteve për mësimin e gjuhës duhet të përqendrohen më shumë në elementet leksikore, se sa te ata gramatikorë, si kusht i domosdoshëm për të siguruar rrjedhshmërinë në një gjuhë të huaj. Por kjo nuk do të thotë që mësuesit duhet të anashkalojnë elementet gramatikorë. Pra, është detyrë e tyre që të krijojnë lidhjen e duhur midis gramatikës dhe leksikut, duke përdorur modelet leksikore.

### 3.2.3. Mësuesi dhe metoda përkthimore gramatikore

Nga të gjitha metodat më të përdorshme të mësimit të gjuhës së dytë, metoda përkthimit gramatikor është më e lehta dhe më e zbatueshme. Ajo nuk kërkon domosdoshmërisht një mësues që flet anglisht shumë mirë ose që bën përgatitje të mira për mësimin. Mbi gjithçka që mund të bëjë një mësues në këtë rast, është përshtatja e gjuhës amtare me gjuhën angleze dhe gjetja e variantit më të mirë të fjalës së duhur, në raport me kontekstin. Mësuesi nuk ka nevojë për të përgatitur dhe për të përdorur ndonjë mjet tjetër mësuesor, përveç teksteve. Ai në këtë rast është një përkthyes më shumë, se një mësues për nxënësit. Gjithashtu, nxënësit e kanë shumë më të lehtë për të kuptuar gjuhën angleze me ndihmën e gjuhës amtare.

Pozicioni i mësuesit në metodën përkthimore gramatikore kushtëzohet edhe nga ajo, se çfarë duhet bërë në orët mësuesore, kur punohet me këtë metodë.

- Nxënësit duhet të perfeksionohen paralel në dy kahet, në përdorimin sa më të mirë të gjuhës së tyre amtare si dhe të bëhen më aktivë në gjuhën e synuar.
- Shumica e fjalorit nuk duhet të trajtohet si një grumbull fjalësh më vete, por e shoqëruar me shprehjet frazeologjike ku bëjnë pjesë fjalët përkatëse.
- Duhet të jepen shpjegime të qarta e të përpunuara të mësimëve përkatëse.
- Gramatika duhet të ofrojë rregullat për lidhjen e fjalëve së bashku dhe udhëzimet, shpesh duhet të përqendrohen në formën dhe ndryshimet që pëson fjala.
- Leximi i teksteve klasike të vështira duhet bërë përpara klasës.
- Më shumë vëmendje duhet t'i kushtohet përmbajtjes së teksteve, të cilat trajtohen si ushtrime në analizën e ciklit të lartë të mësimit të gjuhës gramatikore.

<sup>253</sup> Hunston, S., Francis, G., and Manning, E., 1997. Grammar and vocabulary: showing the connections. *ELT journal* 51(3), 208-216.

- Në mësimdhënien që bazohet te metoda e përkthimit gramatikor është e rëndësishme të përshtatim situatat gjuhësore dhe tekstuale në mënyrë sa më realiste të jetë e mundur. Menjëherë pas shpjegimeve të mjaftueshme të funksioneve të gramatikës, mësuesi duhet të shtrojë para nxënësve situata praktike të jetës reale dhe t'i nxisë ata t'i përdorin këto rregulla në funksion të gjuhës së synuar, në këto situata. Për shembull, në mësimdhënien e foljes ndihmëse “can” dhe “may” “*mund*” duhet bërë e qartë që në fillim që këto nuk janë sinonime dhe se ka kontekste në të cilat vetëm njëra prej tyre është e përshtatshme. Kështu, këto dy fjali kanë kuptime paksa të ndryshme:

- a. *It `can be very nice to have a picnic in winter.* (Është bukur të organizosh piknik në dimër)
- b. *It may be very nice to have a picnic in winter.* (Duhet të jetë diçka e bukur te organizosh piknik në dimër)

Një mësues i kualifikuar në gjuhën angleze nuk duhet të jetë i aftë vetëm për të zotëruar gjithçka nga ajo, por i duhet të dijë, se si të punojë me nxënësit, në mënyrë që ata ta kenë më të lehtë komunikimin me folësit e tjerë të gjuhës angleze.

Metoda e përkthimit gramatikor është në përgjithësi një metodë e saktë që zbatohet në procesin mësimdhënies. Edhe pse ka disa përparësi dhe mangësi, kjo metodë duhet të ndërthuret me metoda të tjera, në përshtatje të kushteve dhe fushave të ndryshme të studimit.

### 3.2.4. Teknikat që përdoren në metodën përkthimore gramatikore.

Më poshtë kemi dhënë një përshkrim të zgjeruar të disa prej tyre:

- **Përkthimi i një pjesë letrare**

Nxënësit përkthejnë një pjesë letrare nga gjuha synuar, në gjuhën e tyre amtare. Pjesa letrare shihet me vëmendje në orë të ndryshme mësimore. Fjalori dhe strukturat gramatikore të pjesës letrare studiohen më vonë.

Pjesët mund të shkëputen nga literatura e gjuhës së synuar, ose nga një mësues, i cili mund të shkruaj një pjesë letrare të zgjedhur më parë, ku të përfshihen rregulla të veçanta gramatikore dhe fjalë të zgjedhura nga fjalori. Përkthimi mund të bëhet i shkruar apo i folur ose të dyja bashkë. Nxënësit nuk duhet të përkthejnë idioma dhe as fjalë për fjalë, por në një mënyrë që tregon se ata e njohin kuptimin e fjalëve dhe shprehjeve që përkthejnë.

- **Pyetjet se sa e kanë kuptuar leximin nxënësit.**

Ata i përgjigjen pyetjeve në gjuhën e synuar në bazë të asaj, se sa e kanë kuptuar pjesën letrare. Shpesh pyetjet radhiten në mënyrë që grupi i parë i tyre zbulon përmbajtjen e pjesës letrare. Më tej grupi dytë i pyetjeve, kërkon që nxënësit të nxjerrin përfundimet në bazë të kuptimit të pjesës letrare.

Kjo do të thotë, se ata duhet t'i përgjigjen pyetjeve në lidhje me të, sepse përgjigjet nuk janë të përfshira në pjesën letrare. Grupi i tretë i pyetjeve i kërkon nxënësve që të hartojnë një fragment letrar, sipas përvojës së tyre.

- **Antonimet dhe sinonimet.**

Nxënësve ju jepen një sërë fjalësh dhe pyeten për të gjetur antonimet në pjesën letrare. Një ushtrim i ngjashëm mund të bëhet duke pyetur nxënësit, se a i njohin sinonimet për një grup të caktuar të fjalëve, ose mund t'u kërkohej për të përcaktuar një sërë fjalësh, bazuar në të kuptuarit e tyre dhe si ato paraqiten në pjesën letrare. Janë praktike edhe ushtrimet për të punuar me fjalorin e pjesës letrare.

- **Fjalët me origjinë të njëjtë.**

Nxënësve ju mësohet të njohin fjalët me origjinë të njëjtë, duke përvetësuar drejtshkrimin apo modelet e tingujve që janë të ngjashme midis gjuhës amtare dhe asaj të synuar. Atyre ju kërkohet për të mësuar përmendësh fjalët që, duken si të ngjashme, por që kanë kuptime të ndryshme në gjuhën e huaj, në krahasim me gjuhën e tyre amtare. Kjo teknikë natyrisht, është e dobishme vetëm për gjuhët që ngjajnë ndërmjet tyre.

- **Aplikimi i rregullave përfundimtare.**

Rregullat gramatikore paraqiten me shembuj. Përjashtimet nga rregullat bëhen të njohura në orën e mësimi. Pasi nxënësit kuptojnë një rregull, atyre ju kërkohet ta zbatojnë atë në disa shembuj të ndryshëm.

- **Plotësimi i boshllëqeve.** Jepen një sërë fjalish me fjalë mangut dhe nxënësit mbushin boshllëqet e fjalëve me njësi leksikore nga fjalori i ri ose me njësi leksikore të një lloji të veçantë gramatikor, të tilla si parafjalët apo foljet me kohë të ndryshme.

- **Mbajtja mend e fjalëve.** Jepet një listë fjalësh të fjalorit në gjuhën e synuar dhe përkthimet e tyre në gjuhën amtare dhe ju kërkohet nxënësve që t'i mësojnë ato përmendësh. Ndonjëherë është e nevojshme të mësohen përmendësh disa struktura gramatikore.

- **Përdorimi i fjalëve në fjali.** Mënyra me e mirë për të kuptuar, se sa përvetësohen fjalët e reja është të formohen fjali me to.

- **Krijimi.** Krijimi si detyrë në gjuhën e synuar, është frutdhënës dhe nxit aftësitë gjuhësore në të shkruar dhe në të folur. Ndonjëherë në vend të krijimit, nxënësve ju kërkohet të përgatisin një përmbledhje të pjesës letrare.

### **3.2.5. Qendrimet ndaj metodës së përkthimit gramatikor**

Duff, ndryshe nga behavioristët, ka një mendim pozitiv lidhur me rolin e gjuhës amtare të nxënësit në përvetësimin e gjuhës së dytë. Ai thotë se gjuha jonë e parë, përcakton mënyrën tonë të menduarit dhe në një farë mase, modelon përdorimin gjuhës së huaj (zgjedhjen e fjalëve, qëllimin e përdorimit, strukturën e fjalive etj.). Përkthimi na ndihmon të kuptojmë ndikimin e një gjuhe mbi një tjetër, p.sh. zonën e gabimeve të mundshme të shkaktuara nga mospërshtatja e duhur nga gjuha e parë. Me rritjen e aftësisë gjuhësore nxënësit shmangin gabime të tilla, kur përshtasin në gjuhën e dytë. Nëse gabohet është e rëndësishme për nxënësit të kuptohet gabimi në menyrë që të mospërsëritet.

Chellapan (1982)<sup>254</sup> thekson: "Përkthimi mund ta bëjë nxënësin që të krijojë lidhje më të ngushta me gjuhën e synuar. Një ndërgjegjësim i njëkohshëm i dy mënyrave të komunikimit, mund ta bëjë në fakt nxënësin që të gjejë pikat e takimit dhe ndarjes më qartësisht dhe të përmirësojë mjetet e kuptimit dhe analizës që rrjedhin nga të menduarit ndryshe. Një analizë e dyanshme, në studimet me bazë krahasimin e gjuhëve, është me të vërtetë e rëndësishme për nxënësit që studiojnë gjuhën e dytë. Prandaj përkthimi në një formë apo në një tjetër mund të luajë një rol të caktuar në mësimin e gjuhës "(Stern, 1991).<sup>255</sup> Duke përshtatur një metodë të dyanshme studimi, të ngjashme me përkthim e drejtëpërdrejtë të përdorur në gjuhësinë e krahasuar, përkthimi pedagogjik do të ndihmojë të zbulohen tiparet strukturore të gjuhës së huaj, me anë të gjuhës amtare. Gjithashtu, duke vënë në dukje ngjashmëritë dhe dallimet në nivele të ndryshme gjuhësore midis dy gjuhëve, si dhe, duke i përfaqësuar këto

<sup>254</sup> Chellapan, K. (1982). Translanguage, Translation and Second Language Acquisition. In F Eppert (Ed.), Papers on translation: Aspects, Concepts, Implications (pp. 57-63) Singapore: SEMEO Regional Language Center.

<sup>255</sup> Stern, H. H. 1991. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.



struktura të gjuhës së huaj në mënyrë të përshtatur me normat e gjuhës amtare, lehtësohet hartimi i një teksti në gjuhëne synuar.

Metoda e përkthimit gramatikor ka një histori të gjatë, kështu përparësitë dhe të metat e saj janë shfaqur gjatë proceseve mësimore. Këto përparësi në formë të përmbledhur janë si vijon:

➤ Së pari, metoda e përkthimit gramatikor bën të mundur që nxënësit të njohin disa tipare të dy gjuhëve njëkohësisht. Disa prej tyre e konsiderojnë këtë formë të mësuari shumë objektive dhe përfituese. Kjo sepse, metoda e përkthimit gramatikor trajton dy tipare njëkohësisht, përvetësimin e fjalorit dhe të mësuarit e gramatikës. Për shembull, nxënësit në përgjithësi tregojnë interes të madh për strukturat e gjuhës dhe të dhënat gjuhësore dhe kur ata janë në proces të përvetësimit të një gjuhe të huaj, shprehen, se “do të na pëlqente të dinim çfarë ndodh me ndërtimin e fjalës dhe të fjalisë, pasi në qoftë se i njohim ato, do të jemi më të aftë në njohjen dhe përdorimin e gjuhës angleze” (Harvey,1985)<sup>256</sup>. Prandaj, në mësimdhënien e gjuhës angleze, analizat e duhura gramatikore janë të vlefshme për të dyja ciklet e mësimdhënies, fillestar dhe të përparuar.

➤ Së dyti, metoda e përkthimit gramatikor është e mirë për nxënësit për të rritur aftësitë e tyre për studim të pavarur. Për shkak, se përqendrimi i metodës së përkthimit gramatikor është në lexim, aftësitë në këtë disiplinë, përmirësohen në masë të madhe.

➤ Së treti, për shkak të disa tipareve të metodës së përkthimit gramatikor, aftësia profesionale e mësuesit në mësimdhënien e gjuhës angleze, duhet të jetë shumë e lartë. Gramatika tradicionalisht ka qenë mësuar me shpjegime të gjata në gjuhën amtare, por e njëjta gjë ndodh pak a shumë edhe në gjuhën e huaj. Prandaj këto shpjegime u vlerësuan më praktikisht, duke bërë krahasimin direkt me përkthimin nga gjuha amtare në atë të huaj dhe kjo ka pasur vlera për nxënësit, jo vetëm për të kuptuar ndërtimin gramatikor, por edhe përmbajtjen e fjalisë apo kontekstit, e parë më gjerë.

Për shkak të përparësive të kësaj metode bëhet e mundur që ajo të zbatohet jo vetëm në zona të përparuara por edhe në ato më të thella, ku dija është më e kufizuar dhe mundësitë e zhvillimit janë më të pakta.

### 3.3. Metoda direkte

Në fillimet e shekullit të 20 metoda direkte u bë më e njohura ndër metodat "natyrore" dhe u paraqit si më e përparuar. Emri i saj erdhi nga përparësitë që burojnë nga lidhja direkte e kuptimit të fjalëve me gjuhën e synuar, pa ndërmjetësinë e përkthimit. Parimet e metodës direkte u bazuan në kundërshtinë e mësimimit të rregullave gramatikore, të cilat mendohet që fitohen përmes përdorimit praktik, por edhe nëpërmjet gjuhës amtare të studiuesit. Leximi dhe shkrimi u lanë për më vonë, të nxitur nga mos siguria që pamja e simboleve të shkruara do të ngatërronte nxënësit në përdorimin e tingujve të tyre. Ai u përqendrua më shumë në përfshirjen aktive të nxënësve në të folurin dhe dëgjimin e gjuhës së huaj si elemente më praktikë të situatave të përditshme.

Në këtë metodë theksi i vihet shqiptimit të mirë dhe mënyrës së paraqitjes së tij me transkriptim fonetik. Sipas studiuesit gjerman Franke (1884:9)<sup>257</sup> një gjuhë mund të mësohet më mirë, duke e përdorur aktivisht në klasë më shumë, se sa nga përdorimi i

<sup>256</sup> Harvey, P. 1985. A lesson to be learned: Chinese approach to language class. *ELT Journal*, 39, 3, pp.183-186.

<sup>257</sup> Franke, F. (1884), *Die Praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*, quoted in J. C. Richards and T.S. Rodgers (eds.).

procedurave analitike të saj që pëqëndrohen në shpjegimin e rregullave të gramatikës nga mësuesit. Ai ra dakort që mësuesit duhet të nxisin përdorimin e rastësishëm të gjuhës së huaj me një vemendje të vazhdueshme të shqiptimi. Kuptohet që edhe rregullat gramatikore duhet të shoqërojnë këtë proces. Krashen (1987:135)<sup>258</sup> bie dakort që metoda përqendrohet në praktikimin e gramatikës përmes shembujve të ndryshëm. Qëllimi i praktikimit është që nxënësit të gjejnë e të ushtrohen në rregullat gjuhësore. Synimi është të saktësia dhe gabimet korrigjohen në klasë. Rregulli gramatikor diskutohet dhe shpjegohet në gjuhën e synuar

Në metodën direkte theksi kryesor vihet në aftësitë e të folurit dhe gjuha mësohet në situata reale, duke u shoqëruar me të dëgjuarin e vazhdueshëm, imitimin dhe të folurin. Në këtë aspekt shumë teknika dhe procedura si: pyetjet dhe përgjigjet, bisedat midis mësuesve dhe nxënësve, si dhe mësimdhënia e fjalorit me konkretizime objektesh dhe fotografi, e ndihmojnë këtë proces. Kështu, fjalori i përditshëm mësohet, në njërin anë me fjalorin konkret që shpjegohet nëpërmjet objekteve dhe fotografive që paraqiten dhe nga ana tjetër, me fjalorin abstrakt që mësohet nga shoqërimi i ideve me simbole (Richards & Rodgers,1986).<sup>259</sup> Tabelat dhe figurat përdoren gjatë gjithë kësaj periudhe në fillim në klasë dhe pastaj në tekstet e gjuhës dhe të gjitha këto e bëjnë metodën më të dobishme në mësimdhënie dhe në mësimnxënie. Megjithatë me qëllimin që të plotësojmë kriterin e përafritimit sa më të plotë me gjuhën amtare të nxënësve, kjo metodë kërkon që mësuesit mundësisht të kenë kombësinë e gjuhës së synuar.

Metoda direkte i referohet konceptit të Berlitz, i cili bazohet në idenë që mësimdhënia e gjuhës së synuar duhet të bëhet mbi baza pothuaj të njejta me gjuhën amtare, duke përfshirë nxënësit në aktivitete konkrete, në biseda dhe në shpjegimin e shumë veprimeve që ata kryejnë. Me fjalë të tjera metoda përqendrohet në mësimin çdo ditë të fjalorit dhe ky proces i të mësuarit duhet të kombinohet me shembullin e njëjtë nga gjuha amtare me objekte e figura konkretizuese ose me veprime. Ky kombinim bazohet në përdorimin e vazhdueshëm të gjuhës së synuar.

Për më tepër, Berlitz e vë theksin te paraqitja e njësive leksikore të gjuhës, përmes objekteve dhe veprimeve. Kjo metodë ndryshon shumë nga metoda përkthimore gramatikore në kuptimin se ajo, jo vetëm që e shmang përkthimin, por dhe nga fakti që është metodë e drejtpërdrejtë që përdor gjuhën e synuar vetëm për të qartësuar kuptimin e fjalorit të panjohur, përveç shpjegimeve të ndryshme përmes objekteve dhe vizatimeve.

Metodë direkte e mësimdhënies së fjalëve të veçanta është p.sh. dhënia e fjalorit paraprakisht, dmth përpara se të jepet teksti që do zhvillohet. Mendohet se nxënësve duhet t'u jepen afërsisht 400 fjalë në vit në shkollë (Beck, Mc Keown & Kucan 2002).<sup>260</sup>

Një tjetër shembull i mësimit direkt, përfshin analizën e rrënjës së fjalëve, të parashitesave dhe të prapashtesave të saj, por sidoqoftë nuk mund t'i jepet nxënësve çdo fjalë që ata kanë nevojë në këtë formë, kështu që është i nevojshëm edhe mësimi jo direkt që ju ofron atyre paraqitjen rastësore të teksteve me shumë fjalë të reja, duke i nxitur ata që të lexojnë më shumë. Udhëzimi jo direkt, gjithashtu përfshin dhënie e ndihmës nga mësuesi nëpërmjet teksteve tërheqëse, duke nxitur dëshirën e tyre për të përthithur sa më shumë fjalë të reja dhe njëkohësisht për t'u dhënë kënaqësinë e përdorimit të tyre. (Baumann, Kame'enui & Ash,2004)<sup>261</sup> i përmbahen idesë që

<sup>258</sup> Krashen, S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.

<sup>259</sup> Richards, J.C. and T.S. Rodgers, (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching : A Description and Analysis*. C.U.P. Cambridge.

<sup>260</sup> Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*.

<sup>261</sup> Baumann, J.F., & Kame'enui, E.J. (Eds.; 2004). *Vocabulary instruction: From research to practice*. New York: Guilford Press.

mësimi i fjalorit i paraprin, kuptueshmërisë së mirë të tekstit, por metodat që duhen të përdoren duhet të jenë në përputhshmëri me moshën dhe aftësitë e studiuesit të gjuhës.

Përdorimi i kompjuterit e lehtëson edhe më shumë këtë proces, e bën atë më efektiv, se sa zbatimi i metodave, sipas traditës së vjetër. Fjalori gjithashtu mund të mësohet rastësisht në një kontekst historie apo thjeshtë nga dëgjimi i të tjerëve. Mësimi i fjalëve përpara se të lexohet teksti është shumë i dobishëm. Teknika të tilla si dhënia e detyrave të nivelit të përparuar apo dhënia e fjalëve të njëjta në kontekste të ndryshme, natyrshëm rrit aftësinë e përvetësimit të fjalorit, por ndonjëherë zëvendësimi i fjalëve më të thjeshta me ato më të vështira ul shkallën e përvetësimit të tij.

Është i nevojshëm qartësimi mbi faktin që gjuha e shkruar është ndryshe nga ajo e bisedave të përditshme dhe t'i kushtojmë vëmendje ndërtimit të saktë të gjuhës së shkruar, ndërthurjes së fjalëve për ndërtimin e fjalive të përbëra, shprehjeve frazeologjike dhe se si përdoren shenjat e pikësimit dhe rregulli i paragrafëve. Nxënësve ju pëlqen t'i mësojnë fjalët e reja dhe t'i përdorin ato direkt nga lojërat. Një mënyrë për të nxitur njohjen e fjalëve është të sjellim shembuj të përshkrimeve reale, metafora dhe forma të tjera të gjuhës figurative, lojëra të ndryshme me fjalët që janë një formë e pëlqyeshme e përvetësimit të tyre. Duhet t'u kërkojmë nxënësve të përcaktojnë shembujt më të pëlqyeshëm për ta, kur lexojnë materiale të ndryshme, t'i ruajnë ato në një përmbledhëse dhe më vonë t'i ndajnë me nxënës të tjerë.

Mësuesit duhet ta shikojnë me prioritet nxitjen e interesave të nxënësve për fjalë të reja, për fjalët që kanë kuptim jo të drejtpërdrejtë për mënyrën, se si t'i përdorin ato me lehtësi dhe njëkohësisht si t'i përshtatin në kontekste të ndryshme. Nxënësit përfitojnë, duke dëgjuar gjuhën që ndërlihet me fjalorin dhe sintaksën (ndërtimin e fjalisë) në një nivel të lartë të gjuhës së shkruar. Anglishtja e shkruar letrare përdor fjalë dhe ndërtim gramatikor në një formë që mund të jetë e panjohur për nxënësit dhe leximi i një literature të mirë me zë të lartë, ndikon që ata të njihen me lloje të ndryshme të anglishtes së shkruar. (Texas Reading initiative, 2002)<sup>262</sup>.

Duke qenë se është e pamundur t'u japësh nxënësve të gjitha fjalët e reja që mund të jenë nga 2000- 3000 në vit, është e nevojshme të japësh udhëzime direkte për disa prej tyre. Mësuesit duhet të dinë që mësimdhënia direkte për fjalët të veçanta është vetëm një element i mësimin efektiv të fjalorit.

Por çfarë fjalësh duhet të zgjedhin mësuesit për mësimin direkt ?

Mësuesit duhet të përqendrohen në fjalët më kyçe të tekstit, të domosdoshme për t'u njohur në shumë situata dhe që janë jo shumë të përdorshme në gjuhën e përditshme. (Juel & Deffes, 2004).<sup>263</sup>

Metoda direkte përfshin tiparet e mëposhtme:

- Bën lidhjen me situata reale dhe praktike.
- Bën lidhjet e marrëdhënieve ndërmjet fjalëve.
- Përfshin analiza që janë rrjedhojë e krahasimeve dhe e ballafaqimeve.
- Përfshin kategorizimin dhe renditjen.
- Përfshin bazën historike të fjalëve.
- Ndihton nxënësit që të zbulojnë modelet kuptimplote të fjalëve.
- Mëson fjalët e reja dhe rikujton e përshtat ato të njohurat në kontekste të reja. Shqyrton kuptimet dhe nënkuptimet e fjalëve dhe frazave.
- Është metodë e pëlqyeshme dhe nxitëse.

<sup>262</sup> Texas Center for Reading and Language Arts (2002). Teacher reading academy. Austin, TX: University of Texas at Austin and the Texas Education Agency.

<sup>263</sup> Juel, C., & Deffes, R. (2004). Making words stick. Educational Leadership, 63, 6, 30–34.

- Përdor njohuritë mbi fjalët për të përmirësuar shkrimin.
- Përdor njohuritë mbi fjalët për të ndërtuar kuptimin

Si përfundim, kur mësimdhënësit përdorin metodën direkte të mësimdhënies së fjalorit, ata sqarojnë konceptet dhe e bëjnë atë më të pranueshme për nxënësit. Ata modelojnë dhe mendojnë, se si të japin përfundime, duke përcaktuar rëndësinë e ideve të një teksti. Në këtë mënyrë, ata zbulojnë "sekretet" e ecures së leximit të përparuar, i cili mbetet si i errët për shumë nxënës. Kur shikohet që nxënësit i përvetësojnë mirë këto aftësi të leximit, atëherë mësuesi i udhëzon ata gradualisht për t'i përdorur këto strategji të metodës direkte të mësimin të gjuhës së huaj me fjalor, në mënyrë të pavarur.

### 3.4. Metoda audio linguale

Nga fundi shekullit të XIX dhe në vijim të shekullit të XX kanë fituar terren metoda të ndryshme të mësimin të gjuhës, në të cilat nxënësi merr role të ndryshme. Metoda audio gjuhësore u shfaq në vitet 1940, si teori e behaviorizmit Skinnerian. Sipas saj, mësimi i gjuhës, kuptohet si një proces i formimit të shprehive të dobishme që fitohen nga raporti i përgjigjeve të drejtëpërdrejta (pyetje-përgjigje) apo dhe ballafaqime. Në metodat e ndërtuara, sipas modelit Skinnerian nxënësit janë parë si subjekte të orientuara drejt teknikave të mësimin të gjuhëve që japin përgjigje të qarta dhe të sakta. Ata duhet të reagojnë, duke ju përgjigjur pyetjeve të nxitura nga mësuesi ose materialeve të përdorura dhe të ndalen pothuajse tërësisht mbi formën, duke ushtruar më pak kontroll mbi përmbajtjen dhe domethënien e kuptimeve, të paktën në nivelet fillestare.

Metoda audio linguale është një metodë e bazuar te të folurit, ashtu si metoda direkte. Megjithatë ndryshimi qëndron, se kjo metodë nuk bazohet tek fjalori dhe përdorimi i shprehive për situata të ndryshme, por i bën nxënësit të përdorin saktë fjali gramatikore. Kjo gjithashtu ka një bazë të fortë teorike në gjuhësi dhe psikologji. Ajo quhet shpesh edhe si metoda Miçigane për shkak se Charls Fries nga universiteti Michiganit udhëhoqi zbatimin e parimeve të strukturave gjuhësore në zhvillimin e saj. U mendua se mënyra më e mirë për të përfituar nga përdorimi i shembujve të fjalive në gjuhën angleze, realizohej, duke kushtëzuar ndihmën që j'u jepej nxënësve për t'u përgjigjur me saktësi nxitjeve nëpërmjet përforsimeve dhe formave të ndryshme. Nxënësit mund të kapërcejnë shprehitë e gjuhës amtare dhe të formojnë shprehitë të reja në gjuhën e synuar. Mësuesit dëshirojnë që nxënësit e tyre të jenë në gjendje që të përdorin gjuhën komunikuese. Në metodën komunikuese që ka si bazë të folurit nxënësi merr një rol komplet të ndryshëm. Ai tashmë nuk shikohet si një "enë për t'u mbushur", e cila dikton ritmet e të mësuarit dhe ruajtjen nga rreziqet e gabimeve të mundëshme, të shkaktuara nga përgjithësimi i modeleve gjuhësore, d.m.th. nga aftësia e lindur për të mësuar një gjuhë të re.

Gjuha nuk është më formë, por komunikim dhe kultura merr një rëndësi të madhe në ndërtimin e fjalive. Nxënësi përveçse duhet t'i nënshtrohet kontrollit të vazhdueshëm, duhet edhe të bashkëveprojë e të ndajë biseda dhe materiale me moshatarët e mësuesin, në përpjekje për të komunikuar, duke folur në situatën e caktuar. Kjo është nxitje për pjesëmarrje aktive në procesin e të mësuarit, në ndërgjegjësimin e nxënësit si dhe në kërkimin e një marrëdhënie të dobishme në mes të gjuhës dhe kulturës në mësimin e saj që bazohet në të folurin si mjet komunikimi.

Duke qënë se qëllimi kryesor i kësaj metode është t'u mundësojë nxënësve zotërimin e strukturave të veçanta të fjalëve, në mënyrë që ata të shprehin fjali strukturalisht të sakta, ajo orienton që gjatë orës së mësimin të gjuhës së huaj të paraqiten vetëm fjalë të thjeshta dhe të njohura, në mënyrë që të mos krijohet

pëstjellim në strukturat e synuara. Prandaj, fjalori është parë si një grup i njësive leksikore, të cilat duhet të plotësojnë vendet e caktuara që gjenden në fjalitë e ndryshme. Për më tepër, idetë e Coady (1995)<sup>264</sup> u morën si të mirëqena, sepse shprehitë e mira gjuhësore dhe përdorimi i tyre në gjuhën e folur, përfundimisht çojnë në rritjen dhe zgjerimin e fjalorit.

Gjatë kësaj periudhe, u hodh idea që të mësuarit e fjalorit shumë herët në procesin e të mësuarit të gjuhës, ju jep nxënësve një ndjenjë të rreme sigurie. Megjithatë studiuesit si Twaddell tregojnë shqetësimin e tyre për rënien e rolit të fjalorit që erdhi nga një mbivlerësim i rolit të gramatikës, ashtu si dhe Zimmerman 1997:12)<sup>265</sup> që pohoi se: “nxënësit që studiojnë gjuhën, shpesh i japin rëndësinë e duhur njohurive mbi fjalën dhe i barazojnë ato me njohuritë e gramatikore. Por në ndryshim nga kjo, janë pikërisht mësuesit dhe teoricienët që shmangen nga ky vlerësim, duke e anashkaluar atë dhe mbivlerësuar rolin e gramatikës”.

Nuk është e mundur që, duke folur për metodën audio gjuhësore, të mos ndalemi dhe të mos flasim për teknologjitë e reja, multimediat, internetin, ku merr një rëndësi të posaçme çështja e të mësuarit përmes tyre, për të krijuar kushte që nxisin zhvillimin e plotë të nxënësit në drejtim të pavarësisë për të mësuar e për të zhvilluar te ata, të menduarin kritik dhe për të orientuar mësuesin të përshtatet me metodat e reja dhe bashkëkohore për të kuptuar më mirë rolin e tyre gjatë mësimdhënies së gjuhës së huaj. Në këtë mënyrë mësuesi nuk mund të mohojë zbatimin praktik të teorisë që vë në qendër të veprimit nxënësin.

### 3.5. Metoda komunikuese

Në ndryshim nga metoda e përkthimit gramatikor, metoda komunikuese quhet "revolucionare", sepse ajo e zhvendos vëmendjen nga aftësitë gjuhësore, te aftësitë komunikuese. Kjo metodë zanafillën e saj e pati në Evropë rreth viteve 60 -të, ku dhe u përhap me shpejtësi. Ajo u përdor në arsimin bazë dhe atë të përparuar deri në të ditët e sotme. Kjo metodë synon:

- a. Që aftësinë komunikuese ta kthejë në mjet kryesor të mësimin të gjuhës.
- b. të zhvillojë teknikat për përvetësimin e të katër aftësive gjuhësore.

Ajo i kushton rëndësinë e duhur aftësimin të nxënësve, për të përdorur gjuhën angleze për qëllime komunikimi dhe përpiqet t'i orientoj ata në aktivitete të tilla që e ndihmojnë këtë proces, sipas një programi më të gjerë të përvetësimin të saj "(Howatt, 1984).<sup>266</sup> Në këtë metodë, mësimdhënia dhe të nxënësit janë në shërbim të komunikimit, ajo mbështet idenë që gjuha gjithmonë përdoret në një kontekst shoqëror, pra, për të mësuar gjuhën e huaj, nuk duhet të shkëputemi nga ky kontekst. Të mësojmë për të komunikuar tashmë kthehet në synim thelbësor.

Scrivener për mësimdhënien e gjuhëve të huaja, mbështet qasjen komunikative, ku fjalët e reja në fjalor duhet të praktikohen në komunikimin me të folur dhe me shqiptim të saktë, të nxitur veçanërisht nga fjalorët e duhur. Ai sugjeron se praktikimi i komunikimit nuk është e thënë patjetër të përfshijë dhe fjalorin e ri, (1998-74)

Në vitin 1971 një grup studiuesish filloi të shqyrtojë mundësinë e zhvillimit të kurseve të gjuhës nën një sistem të ri, një sistem në të cilin detyrat për të mësuar janë ndarë në "pjesë ose njësi, ku secila përkon me një element të nevojave të nxënësit dhe lidhet

<sup>264</sup> Coady, J. 1995. "Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting It In Context". Second Language Reading and Vocabulary Learning. Ed. T. Huckin, et al. New Jersey: Ablex Publishing Corporation

<sup>265</sup> Zimmerman, C.B. (1997), "Historical trends in second language vocabulary instruction". In J. Coady & T. Huckin (eds.), Second Language Vocabulary Acquisition: a rationale for pedagogy

<sup>266</sup> Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

sistematikisht me të gjitha pjesët e tjera të njohurive "(Va Ek & Alexander, 1980).<sup>267</sup> Këto studime u përdorën për nevojat e nxënësve për gjuhët evropiane, dhe në veçanti u përgatit një dokument paraprak, nga një gjuhëtar britanik, Wilkins (1972),<sup>268</sup> i cili propozoi një përkufizim funksional dhe komunikues të gjuhës që mund të shërbente si një bazë për hartimin e programeve mësimore, në mësimdhënien komunikuese. Kontributi i Wilkins ishte analiza e aspektit komunikues të gjuhës, e cila bazohet në dy faza : kuptueshmëria e teksteve dhe i shprehuri i tyre. Në vend që të përshkruajë thelbin e gjuhës përmes koncepteve tradicionale të gramatikës dhe fjalorit, Wilkins u përpoq të tregojë sistemet e kuptimeve që dalin nga përdorimi i gjuhës komunikuese.

Ai përshkroi dy lloje të kuptimeve:

- Kuptimet imagjinare (koncepte të tilla si kohë, rend, sasi, vendndodhja, shpeshhtësi)
- Kuptimet funksionale komunikuese (kërkesa, mohimet, oferta, ankesa).

Wilkins më vonë i rishikoi dhe zgjeroi idetë e tij, duke shkruar librin e quajtur *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976),<sup>269</sup> i cili pati një ndikim të rëndësishëm në zhvillimin e metodës komunikuese. Këshilli i Evropës e përfshiu analizën e tij semantike / komunikuese në një grup të veçantë, për një program mësimor të nivelit të parë, për komunikimin në një gjuhë të huaj. Ato kanë pasur një ndikim të fuqishëm në hartimin e programeve të gjuhës komunikuese dhe teksteve në Evropë. Shkrimet e Wilkins (1976), Widdowson (1999), Brumfit (2000), Keith Johnson (1999) dhe gjuhëtarëve të tjerë britanikë janë përdorur si bazë teorike për metoda komunikuese dhe funksionale në mësimin e gjuhës. Zbatimi i këtyre ideve nga hartuesit e teksteve dhe pranimi i shpejtë, në mënyrë të barabartë i këtyre parimeve të reja nga specialistët britanikë të mësimdhënies së gjuhës, si dhe zhvillimi i qendrave të programeve mësimore, erdhën si pasojë e rëndësisë masive që ju dha metodës komunikuese. Edhe pse lëvizja filloi si një risi britanike nga mesi i viteve 1970 fushëveprimi i saj u zgjerua shumë.

Widdowson (1999)<sup>270</sup> thotë, se "nxënësit nuk janë në gjendje të shfaqin njohuritë mbi gjithë sistemin e gjuhës, pa veprimtarinë e tyre komunikuese. "Vlerat e metodës komunikuese të gjuhës qëndrojnë, ndër të tjera, te përqendrimi i nxënësve, i cili ju jep atyre më shumë përgjegjësi dhe i përfshin më shumë në procesin e të mësuarit. Kjo arrihet, shpesh përmes aktiviteteve në procesin mësimor, nëpërmjet punës në grupe dhe jo si në mësimin tradicional, ku mësuesi është në qendër të veprimtarisë. Metoda komunikuese, gjithashtu nuk i kushton rëndësi idesë, se kuptimi ka përparësi mbi formën dhe se sa e saktë është kjo. Së fundi, ajo mbështet argumentin, se gjuha është një shprehje e kuptimit vetjak, jo shprehje e një kulture të përbashkët. Parime të tilla, rrjedhin dhe bazohen në bindjet rreth arsimit dhe gjuhës. Kritikët e saj thonë, se kjo është një metodologji e papërshtatshme në ato kontekste kulturore, ku mësuesi konsiderohet si një burim i vetëm i diturisë, dhe ku saktësia vlerësohet më shumë, se rrjedhshmëria "(Thornbury, S., 2003).<sup>271</sup>

Metoda komunikuese përshkruan metodologjinë e të mësuarit të nxënësve për të rritur aftësinë e tyre komunikuese. Ajo gjithashtu i kushton rëndësi përgjegjësisë së gjithsecilit në procesin e të mësuarit, përfshin bashkëpunimin brenda grupit, aktivitetet vetjake e punën me fjalorin. Problemi i parë që kjo metodë i vë theksin, është përvetësimi i gjuhës, më shumë, se sa përpjekja për të folur saktë dhe sipas rregullave të përcaktuara gramatikore. Sipas Krashen, " përvetësimi është një proces

<sup>267</sup> Va Ek, J., Alexander L. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon

<sup>268</sup> Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Oxford: Arnold

<sup>269</sup> Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

<sup>270</sup> Widdowson, H. (1999). *Aspects of Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press

<sup>271</sup> Thornbury, S. (2003). *How to Teach Grammar*. Beijing: World Affairs Press.

natyral i ngjashëm me mënyrën, se si zhvillohen shprehitë në gjuhën amtare. Ky shikohet si një proces ndërgjegjësimi, ku studiuesit nuk e kuptojnë mirë faktin që ata po përvetësojnë gjuhën gjatë përdorimit të saj, por e konsiderojnë thjeshtë që ata po përdorin gjuhën për arsye komunikimi. (Krashen, 1987, f. 10).<sup>272</sup>

Brenda metodës komunikuese mund të vëmë re një ndryshim që ka të bëjë me këndvështrimin e mësimdhënies së gjuhës, jo më te rregullat e strukturave, por te rritja e aftësisë komunikuese. Megjithatë duhet theksuar që fjalori në këtë metodë nuk është konsideruar pika kryesore për ecurinë në studimin e një gjuhe të huaj. Studiuesit morën në konsideratë nëntë metoda të ndryshme që përfshihen brenda njohurive të metodës komunikuese, duke realizuar qëllimin e nxitjes së rrjedhshmërisë kundrejt saktësisë, përvetësimin e gjuhës së dytë si një fenomen i ngjashëm me gjuhën amtare, dhe dolën në përfundimin që fjalori i gjuhës së synuar ndihmon në përvetësimin e saj pak a shumë e njëjta gjë që ndodh me pasurimin e fjalorit në gjuhën amtare. (Coady, 1995). Edhe vëmendja e Zimmerman (1997) u drejtua në përdorimin e metodës komunikuese për mësimin e gjuhës së huaj.

Në diskutimin që mbështet rrjedhshmërinë e përdorimit të gjuhës kundrejt saktësisë, është rënë dakort me Widdowson (1978)<sup>273</sup> kur ai mbështet idenë që edhe folësit vendas më mirë kuptojnë një ligjëratë jo shumë të saktë gramatike, por me një fjalor të saktë, sesa një ligjëratë të ndërthurur mirë gramatike por me fjalor jo të saktë dhe të pa zhvilluar. Për shembull nëse një i huaj thotë një fjali jo shumë të saktë nga ana gramatikore të tillë si p.sh. *"I'm thirsty. \* Do you can give me a glass of water, please?"* (...) *"Yes, of course."*; *Jam i etur , mund të më jepni një gotë ujë ju lutem ?*, do të jemi në gjendje të kuptojmë këtë ligjëratë në formë kërkesë dhe do e plotësojmë atë. Por le të mendojmë për anën e anasjelltë, nëse një i huaj do të ndërtonte fjalinë gramatike saktë, por të ngatërronte fjalët e duhura nga mosnjohja mirë e fjalorit atëherë këtu do ishte e pamundur të kuptoje ligjëratën e tij. p.sh. *"I'm thirsty. Can you give me a glass of salt, please?"* (...) *"Sorry?"*. Shikojmë që dëgjuesi hutohet dhe e pyet përsëri...këtu folësi ka përdorur një fjalë tjetër *"salt"* (kripë) në vend të fjalës së duhur *"water"* (ujë).

### 3.5.1. Teknikat që përdoren në metodën komunikuese

Parimet e metodës komunikuese bazohen në disa teknika praktike.

- Te klasa ku zhvillohet mësimi, e cila jep mundësi për të eksperimentuar biseda nga jeta reale dhe praktike, për një komunikim real, duke theksuar këtu disa elementë të tyre si: loja me role, vëzhgimet dhe diskutimet, të gjitha të krijuara rastësisht dhe nga situata reale.

- brenda klasës nxënësit duhet të përballen me një sërë situatash reale dhe praktike.

- më shumë theks i duhet dhënë të mësuarit aktiv, të bazuar në punën me çifte apo edhe me grupe pune. Kjo mënyrë ofron një mundësi për nxitjen e komunikimit që në fazat e para të mësimin të gjuhës.

- gabimet janë shumë normale dhe të dobishme në procesin mësimor.

- metoda komunikuese i orienton shumë mirë nxënësit, pasi ajo prek direkt nevojat dhe interesat e tyre.

- metoda komunikuese nuk kufizohet vetëm në të folurin gojor. Leximi dhe

<sup>272</sup> Krashen, S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.

<sup>273</sup> Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

aftësitë e të shkruarit e shoqërojnë atë dhe i nxisin nxënësit për të qene më të sigurt në përdorimin e të gjitha disiplinave të gjuhës.

- mësimdhënia e gramatikës vendoset në kontekst, nxënësit orientohen drejt lidhjes mes saj dhe komunikimit.
- Përdorimi i gjuhës së përditshme idiomatike madje dhe të fjalëve zhargon.
- Përdorimi i njësive leksikore aktuale me të cilat nxënësit janë tashmë të njohur në gjuhën e tyre , ngjall interesin dhe i çon ata në një pjesëmarrje më aktive.
- Përdorimin e burimeve origjinale, të tilla si gazeta dhe revista, artikuj, poema, recetave, numërorit telefonik, videove, lajmeve ... etj.

Gjatë shekujve mësuesi ka marrë përsipër role të ndryshme në varësi të modelit të mësimit të gjuhës që ai i është referuar. Duke vazhduar krahasimin mes asaj që ndodh në metodat e strukturuar dhe atyre formale, në metodat komunikuese, dallimet janë të dukshme. Roli i mësuesit është qendror, mësuesi është modeli i gjuhës. Detyra themelore është që të sigurojë nxitjen dhe pastaj të kontrollojë dhe korrigjojë përgjigjen e nxënësve. Mësuesit duhet të dinë në mënyrë të thellë gjuhën që japin mësim, nëse është e mundur, ajo duhet të jetë gjuha mëmë, apo të jenë shumë të mirë edhe si teknik, sepse një teknik shumë i mirë është në gjendje që t'u jap nxënësve nxitjet e nevojshme nëpërmjet mjeteve të tilla si regjistruarit ose laboratorët e gjuhëve të huaja. Njohja shumë e mirë e gjuhës, por edhe e kulturës, pra, të aspekteve sociolinguistike, janë të dhëna të një rëndësie të pafund për mësuesin në metodën komunikuese, ku veprimi i të mësuarit nuk është kanalizuar nga modeli stimul - përgjigje-përforsim. (Ganale, M. and Swain, M. 1980)<sup>274</sup>

Korrigjimi i gabimeve nga ana e mësuesit bëhet, sipas rrethanave dhe nevojave mësimore. Objektivi kryesor është komunikimi dhe jo përsosja formale e atyre që jep nxënësi, përveç rasteve kur saktësia është objekt i mësimdhënies. Në këtë drejtim mësuesi është në radhë të parë një lehtësues i procesit komunikues që aktivizohet midis nxënësve të klasës dhe materialeve didaktike. Vetë mësuesi është pastaj pjesë e procesit komunikues, i jetës së klasës ku vepron si organizator i materialeve dhe aktiviteteve. Një rol tjetër përcaktues, diktohet nga rëndësia e madhe që metoda komunikuese ja jep nxënësit, gjë që e bën mësuesin t'i kushtoj një vëmendje të vazhdueshme analizave të nevojave të tyre, si për të vendosur, se çfarë duhet të propozojë, ashtu edhe për të verifikuar çfarë ka ndodhur me përvetësimin e atyre dijeve që ai jep për t'u mësuar. Një tjetër element bazë i rolit të mësuesit është qendrimi psikologjik, i cili përfshin marrëdhëniet themelore me klasën. Mësuesi gjatë mësimdhënës duhet të synojë eliminimin e ndjesive negative të drojës që kryesisht pengojnë përvetësimin e rregullt të dijeve, në thelb, atmosfera e klasës duhet të jetë e qetë, miqësore, motivuese. Çfarëdo qoftë metodologjia e përdorur, pavarësisht, se cilat janë materialet didaktike të përdorura, i takon mësuesit detyra e kryerjes së mësimit, bazuar në parimet që lejojnë një zhvillim bashkëkohor të tij.

Për ta përmbledhur, metoda komunikuese i referohet aktiviteteve në orët e mësimit të gjuhës së huaj, në të cilën nxënësit e përdorin atë si mjet të komunikimit dhe qëllimi kryesor i saj është për të përfunduar detyra të llojeve të ndryshme. Nxënësit janë të detyruar ta përdorin pjesërisht ose në pjesët e njohura për ta dhe gradualisht të zhvillojnë strategjitë e tyre në komunikim.

Te kjo metodë gjen vend zbatimi i kontrolluar dhe gjysëm i kontrolluar i praktikës së mësimit të gjuhës së huaj, e cila sjell zhvillimin më të mirë të aftësive gjuhësore të nxënësve.

<sup>274</sup> Ganale, M. and Swain, M. 1980. "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". Applied Linguistics, 1,1.



## KREU IV Strategjitë e mësimit të fjalorit.

### 4.1.Përkufizimi i strategjive të mësimit të fjalorit

Të nxënit të fjalorit, sipas Ellis (1999)<sup>275</sup> realizohet nëpërmjet "strategjive të veçanta për të mësuar fjalorin". Është pranuar se ato janë një pjesë e strategjive të përgjithshme të të nxënit..

Janë dhënë përkufizime të ndryshme të strategjive të të nxënit. Një model i veçantë përgjithsues i tyre është dhënë nga (Ellis, 1994)<sup>276</sup>.

Strategjitë e të nxënit janë përpjekje për të zhvilluar aftësitë gjuhësore dhe social gjuhësore në synimin e studimit të gjuhës (Tarone, 1981).<sup>277</sup>

Ato janë një bazë shumë e mirë që i shërben nxënësit për realizimin e prirjeve apo synimeve të përgjithshme të qasjes, si dhe të teknikave që ndihmojnë në procesin e të nxënit të gjuhës së huaj, duke pasur në qendër të vëmendjes të gjitha elementet e dobishme që dalin nga vëzhgimi i procesit të mësimitnxënies. Strategjitë e të nxënit janë teknika, qasje ose veprime të qëllimshme që nxënësit ndëmarrin në mënyrë që të lehtësojnë të nxënit, të kujtojnë të dy gjuhët, dhe përmbajtjen e të dhënave (Chamot, 1987).<sup>278</sup> Ato janë sjellje ose veprime që nxënësit përdorin për ta bërë mësimin e gjuhës më të suksesshëm, të pavarur dhe të kënaqshëm (Oxford, 1989).

Një strategji ka në thelb aktivitetin mendor ose qendrimin që lidhet me një fazë të veçantë në procesin e përgjithshëm të përvetësimit apo përdorimit të gjuhës (Ellis, 1994). Siç vërehet, duket e vështirë apo mbase edhe e pamundur për të vendosur një model për të gjykuar që përkufizimi mbi strategjitë e mësimit të fjalorit është i përsosur apo i plotë. (Ellis 1994). Për të krijuar një ide më të plotë në këtë drejtim duhet të njihen tiparet e mëposhtme të strategjive.

1. Strategjitë përfaqsojnë dy qasje të përgjithshme, veprimet dhe teknikat e caktuara që përdoren për të mësuar një gjuhë të huaj.

2. Strategjitë janë udhëzuese dhe nxënësi i përdor ato për të kapërcyer shumë probleme të veçanta që i lindin në procesin e të nxënit.

3. Nxënësit në përgjithësi janë të vetëdijshëm për strategjitë që përdorin dhe nëpërmjet tyre ata mund të zbulojnë thelbin e asaj çka kërkohet, për t'i kushtuar vëmendje gjithçkaje që bëjnë dhe mendojnë.

4. Strategjitë kanë në përmbajtje sjelljen gjuhësore (si për shembull, duke treguar një objekt, kuptojmë emrin e tij)

5. Strategjitë gjuhësore mund të zbatohen në mësimin e gjuhës.

6. Disa janë strategji të qendrimit ndaj gjuhës, ndërsa të tjerat janë mendore. Kështu që, disa strategji janë të drejtpërdrejta, ndërsa të tjerat jo.

7. Në tërësi, strategjitë kontribuojnë në mënyrë të tërthortë për të mësuarin e fjalorit, duke ju siguruar nxënësve të dhënat në lidhje me gjuhën e dytë apo të huaj që ata studiojnë. Megjithatë, disa strategji mund të kontribuojnë drejtpërdrejt (p.sh. strategjitë e mësimit përmendësh të orientuara te njësitë leksikore të veçanta apo te rregullat gramatikore).

8. Përdorimi i strategjive varet në masë të konsiderueshme nga lloji i detyrave që ndërmerim, nisur nga pëlqyeshmëritë dhe interesat e nxënësve.

<sup>275</sup> Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*.

<sup>276</sup> Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*.

<sup>277</sup> Tarone, 1981). *Some Limitations to the Classroom Applications of Current Second Language Acquisition Research. TESOL Quarterly*.

<sup>278</sup> Chamot, A. U. (1987). The Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage. *Learning Strategies of ESL Students*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International.

Duke marrë parasysh të gjitha tiparet, Ellis (1994) sugjeron që strategjitë mund të përkufizohen si "grupe metodash që ju jepen për përdorim studiuësve të gjuhës së huaj si njohuri të dobishme, për të zgjidhur disa probleme të të mësuarit".

#### ➤ **Klasifikimi i strategjive të të nxënit**

Pjesa më e madhe e hulumtimeve që janë bërë më parë mbi strategjitë e të mësuarit të gjuhëve të huaja, është përqendruar në hartimin e listës së strategjive të të nxënit që janë përdorur dhe të rezultateve që kanë arritur nga përdorimi i tyre. Janë bërë shumë pak përpjekje për të renditur strategjitë në kategori të përgjithshme. Me kalimin e kohës renditja e strategjive mësimore u bë objekt i rëndësishëm i kërkimeve të shumta. Megjithatë, deri tani nuk është arritur një marrëveshje për këtë çështje, pasi studiuesit i rendisin strategjitë nga këndvështrime të ndryshme dhe përdorin terma të ndryshme për t'i përshkruar ato (Ellis 1999).<sup>279</sup> Më poshtë jepet një model i renditjes së strategjive, sipas së cilës kemi:

#### ➤ **Strategjitë Metakonjitive:** Strategjitë njohëse dhe strategjitë social/emocionale

Strategjitë metakonjitive janë ato strategji që përdorin njohuritë rreth procesit njohës dhe përmirësojnë përvetësimin e gjuhës me anë të planifikimit, vëzhgimit dhe vlerësimit. Strategjitë metakonjitive dallohen nga aftësi të larta zbatuese, ku veçohen organizimi i përparuar, vëmendja e orientuar, vetë administrimi, përgatitja paraprake, vetë vëzhgimi, dhe vetëvlerësimi. Strategjitë njohëse bazohen te hapat ose veprimet që përdoren për zgjidhjen e problemeve që kërkojnë analizë të drejtpërdrejtë, transformim ose ndërthurje të materialeve mësimore. Strategjitë njohëse përfshijnë plotësimet, përgjigjet e drejtpërdrejta, përkthimin, grupimin, shprehjet e fituara, zbritje, reformime, imazhe, paraqitjen para klasës së shëmbujve të paracaktuar, fjalën kryesore, kontekstin, përpunimin, transferimin dhe përfundimin. Strategjitë njohëse të tilla, janë të lidhura drejtpërdrejtë me kryerjen e detyrave të veçanta të mësimin, sipas O'Malley dhe Chamot (1990)<sup>280</sup>.

Strategjitë social emocionale janë mënyrat me të cilat nxënësit ndërveprojnë me shokët e tyre në gjuhën e huaj ose atë amtare, pra, përfaqësojnë një grupim të gjerë të ndërveprimit me persona të tjerë. Në përgjithësi, ato konsiderohen të zbatueshme për një shumëllojshmëri të gjerë të detyrave. Strategjitë social emocionale kanë në thelb bashkëpunimin dhe sqarimin e pyetjeve.

#### ➤ **Strategjitë direkte dhe jo direkte**

Strategjitë e drejtpërdrejta (direkte) përbëhen nga strategjitë e kujtesës, strategjitë njohëse dhe strategjitë e kompensimit. Ashtu si Oxford i përcakton strategjitë e kujtesës si strategji që "ndihmojnë nxënësit të rifitojnë dhe ta ruajnë informacionin e ri", strategjitë njohëse që "i mundësojnë nxënësit të kuptojnë dhe të prodhojnë gjuhë të re, me anë të mjeteve të ndryshme", dhe strategjitë e kompensimit që "i lejojnë nxënësit të përdorin gjuhën e tyre, pavarësisht mangësive shpesh të mëdha në njohuritë që kanë "(Oxford 1990:37).<sup>281</sup>

Strategjitë jo direkte (jo të drejtpërdrejta) përbëhen nga strategjitë metakonjitive, strategjitë afektive dhe strategjitë sociale.

<sup>279</sup> Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

<sup>280</sup> O'Malley, J. and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>281</sup> Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, Heinle and Heinle Publishers, Boston MA.

Ashtu, si dhe vetë fjala "jo direkte" shpreh, strategjitë e kësaj kategorie përfshihen jo direkt në procesin e mësimit të gjuhës së synuar. Oxford përcakton strategjitë metakonjitive si strategji që "lejojnë nxënësit të kontrollojnë njohuritë dhe t'i përmirësojnë ato në procesin e të mësuarit, duke përdorur funksione si qendëzimin, rregullimin, planifikimin dhe vlerësimin", ndërsa strategjitë sociale, si strategji që "ndihmojnë nxënësit të mësojnë nëpërmjet ndërveprimit me të tjerët "(1990:135).

➤ **Strategjitë për mësimin e gjuhës dhe strategjitë e mësimit të gjuhës së saj.**

Strategjitë e të mësuarit të gjuhës përfshijnë strategjitë për zbulimin e materialit që duhet për të mësuar. Ai veçohet nga materiali tjetër, grupohet për ta lehtësuar mësimin e tij, mbahet në kontakte të vazhdueshme, në përpjekje për ta kujtuar atë. Strategjitë e mësimit të gjuhës përfshijnë strategjitë e rikthimit, strategjitë e përsëritjes, strategjitë e fshehura dhe strategjitë komunikuese. Strategjitë e rikthimit janë ato strategji që përdoren për të kërkuar materialet gjuhësore nga kujtesa, ku ato ruhen, nëpërmjet çfarëdo lloji mënyre. Strategjitë e përsëritjes janë strategjitë për përsëritjen e strukturës së gjuhës së synuar. Strategjitë e fshehura, janë ato strategji që nxënësit përdorin për të krijuar përshtypjen, se kanë kontroll mbi materialin, kur në fakt nuk e kanë. Strategjitë e komunikimit janë qasje të përcjelljes së mesazheve kuptimplotë dhe informuese për dëgjuesit apo lexuesit.

#### **4.2. Strategjitë e të nxënësve në varësi të detyrës**

Kërkimet në fushën e mësimit dhe përvetësimit të fjalorit më shumë janë përqendruar në atë, se si mësohet fjalori. Mësimi i tij është parë më shumë si problem kujtese dhe si rrjedhim është vënë më shumë theksi te dobia e mësimit në mënyrë rastësore, duke nënvleftësuar faktin, se fjalori mund të mësohet në mënyrë të udhëzuar nëpërmjet leximit dhe me ndihmën e strategjive të ndryshme. Kërkimet tregojnë, se ata që kanë sukses në studimin e gjuhës së huaj përdorin një kombinim të një numri të madh strategjish dhe metodash më të dobishme për mësimin e fjalëve. Një pjesë e madhe e fjalorit përvetësohet në mënyrë të rastësishme nga leximi i teksteve të shkruara. Megjithatë, në studimet e bazuara në leximin e teksteve, nuk është e qartë nëse, apo deri në çfarë mase faktorët pozitiv që e kanë burimin aty, ndikojnë në detyrën e mësimit të rastësishëm të fjalorit. Më poshtë do shqyrtojmë efektet e detyrave të bazuara tek leximi i teksteve të ndryshme dhe të njohurive fillestare (fjalori i varfër dhe vënia në përdorim e teknikave nxitëse të të mësuarit gjatë procesit të përvetësimit të fjalorit) në mësimin e rastësishëm të tij.

➤ **Koncepti mbi “detyrën” në fushën e studimit të gjuhëve të huaja**

Është e nevojshme që fillimisht të përcaktojmë konceptin bazë mbi detyrën për mësimin e gjuhës së huaj dhe për këtë duhet të bëjmë dallimin midis termit “detyrë” që përdorim zakonisht në jetën e përditshme dhe detyrës pedagogjike, e cila përdoret në klasë gjatë procesit të mësimit të gjuhës. Sipas Long (1985: 89)<sup>282</sup> qasja që bazohet te detyra për mësimin e gjuhës së huaj, përfshin vetëm detyrat e synuara dhe këtu nuk bëhet fjalë për detyrat tona të shumta në jetën e përditshme por vetëm për ato që i takojnë fushës pedagogjike të mësimit të gjuhës. Gjëja e parë që bie në sy, në lidhje me këtë përkufizim është, se ai nuk është teknik dhe as gjuhësor. Kur kalojmë nga bota reale në klasë, detyra bëhet pedagogjike në natyrën e saj. Pra, përkufizimi i një detyre pedagogjike përmban një aktivitet ose veprim, i cili kryhet si

<sup>282</sup> Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hylenstam & M. Pienemann (Eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

rezultat i përpunimit ose të kuptuarit të gjuhës, d.m.th. si përgjigje. Një detyrë zakonisht kërkon që mësuesi të nxjerr në pah, se cili do të jetë përfundimi me sukses i saj, në fund të orës së mësimit. Përdorimi i një shumëllojshmërie të detyrave të ndryshme në mësimin e gjuhës bëhet me qëllim që ta bëjë mësimin e gjuhës sa më komunikues, pasi kështu sigurohet aktiviteti në klasë, i cili shkon përtej praktikës që vetë gjuha kërkon. (Richards, et al 1986. 289)<sup>283</sup>. Detyrat janë përcaktuar në drejtim të asaj që nxënësit do të bëjnë në klasë dhe jo në mjediset jashtë klase. Ata gjithashtu theksojnë rëndësinë e të paturit të një rezultati që nuk i takon gjuhësisë. Breen (1987: 23)<sup>284</sup> ofron një tjetër përkufizim për një detyrë pedagogjike. Sipas tij “ çdo përpjekje për të mësuar një gjuhë të ndërtuar, sipas një objektivi të veçantë, me një përmbajtje dhe një procedurë të caktuar të punës, vlerësohet nga një varg rezultatesh që duhet të arrijnë ata që marrin përsipër detyrën.

“Detyrë” pra, mendohet që të ndjekim një rrugë të përcaktuar, nga një sërë plan veprimesh që kanë si qëllim të përgjithshëm, lehtësimin e mësimit të gjuhës. Aty përfshihen ushtrime të thjeshta dhe të komplikuar, të shkurtra dhe të gjata, aktivitete të tilla si zgjidhja e grupeve të problemeve, apo nxitjet dhe vendimmarrjet. Ky përkufizim është shumë i gjerë pasi ai bën fjalë për të gjitha aktivitetet që bën nxënësi në klasë, duke i cilësuar ato si një detyrë. Kjo mund përdoret në fakt, për të miratuar çdo procedurë tjetër që zhvillohet në orën e mësimit si "strategji të nxëni bazuar të detyra" dhe si e tillë është e dobishme. Më i kufizuar është përkufizimi që jep në vijim Willis dhe Willis (2001):<sup>285</sup>, i cili e trajton detyrën si “ një ndërveprim në klasë ” ku objektivi i gjuhës është përdorimi nga nxënësit i të folurit, në mënyrë që të arrihet një rezultat i caktuar si detyrë. Këtu idea e kuptimit ka lidhje me rezultatin e mësimit të gjuhës në një detyrë si të folurit që vjen si pasojë e shkëmbimit të kuptimeve. (f. 173). Skehan (1998),<sup>286</sup> jep pesë tipare kryesore të një detyre:

- Kuptimin si element parësor
- Nxënësve nuk ju rekomandohet të përsërisin drejtëpërdrejtë kuptimin e fjalës, por ta nxjerrin atë në funksion të detyrës që ju jepet.
- Detyra bën një lloj krahasimi ndërmjet marrëdhënieve në procesin e mësimit në klasë me aktivitetet në botën jashtë klase..
- Përfundimi i detyrës ka disa përparësi
- Vlerësimi i detyrës bëhet, sipas rezultatit.

Bygate, Skehan etj 2001<sup>287</sup> pohojnë, se mënyra se si përcaktohet një detyrë, varet në një masë të caktuar nga qëllimi për të cilën ajo përdoret). Së fundmi, Ellis (2003: 16) e përcakton një detyrë pedagogjike në këtë mënyrë: “ Një detyrë është një plan pune, sipas të cilit duhet të veprojnë nxënësit gjatë studimit të gjuhës së huaj, me qëllim që të arrijnë një rezultat sa më të mirë, të vlerësuar, sipas mënyrës si janë shprehur në vendet e dhura të gjitha format gjuhësore, përfshi këtu edhe parafjalët. Për të arritur këtë nga ata kërkohet që t'i kushtojnë vëmendje kryesore kuptimit të fjalëve dhe të fusin në punë të gjitha njohuritë gjuhësore të fituara. Vlen të përmendet këtu edhe ndikimi që ka hartimi i detyrës nga ana e formës së jashtme. Një detyrë ka për qëllim të realizojë pikërisht përvetësimin e gjuhës dhe arritjen e përdorimit të saj ashtu si bëhet ky proces në jetën reale. Si çdo aktivitet tjetër gjuhësor detyra mund të

<sup>283</sup> Richards, J., J. Platt and H. Weber. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

<sup>284</sup> Breen, Michael P. (1987). Learner contribution to task design. In: Candlin & Dermot Merphy (eds). *Language Learning Tasks*, Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.

<sup>285</sup> Willis, J. (2001). ‘Task-based Language Learning’. In R. Carter and D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press

<sup>286</sup> Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University.

<sup>287</sup> Skehan, P., & Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183–205). Cambridge: Cambridge University Press

jetë e saktë dhe efektshme në të dyja format, në atë të shkruar apo të folur por edhe në procese të tjera njohëse.

Përcaktimi në këndvështrimin pedagogjik është, se detyrat e dhëna në klasë janë ajo pjesë e punës që përfshin nxënësin në të gjitha proceset që janë vendimtare në përvetësimin e një gjuhe të huaj dhe i përqendron atij vëmendjen më shumë në gjetjen e kuptimit, se sa në formën e fjalës. Detyra duhet të ketë misionin plotësues, të mbushi dhe të realizojë qëllimin përfundimtar të mësimin të një gjuhe, procesin e komunikimit në të gjitha format e tij .

Përsëri në këndvështrimin pedagogjik detyrat janë të ndryshme dhe përcaktohen nga ajo që duan të arrijnë, por siç u tha dhe më sipër vëmendja duhet të përqendrohet më shumë te kuptimi i fjalës, se sa te forma e saj gramatikore. Këtu nuk duam të themi aspak, se forma e fjalës nuk është e rëndësishme. Idea këtu është që zhvillimi i njohurisë gramatikore t'i shërbejë kuptimit të fjalës, Duke theksuar këtu faktin që kuptimi dhe forma janë shumë të lidhura bashkë dhe gramatika pikërisht funksionon për t'i shërbyer kuptimit të fjalës në kohë, veta, trajta të ndryshme etj.,. Megjithëse ashtu si Willis dhe Willis (2001) theksojnë që, detyrat ndryshojnë nga ushtrimet gramatikore pasi studiuesit ndjehen me të lirshëm kur përdorin forma të ndryshme të strukturave gjuhësore dhe ku format e fjalës nuk përcaktohen që më parë.

Mënyra e tërthortë ose jo direkte e të mësuarit të fjalorit është ajo mënyre ku të nxënit e fjalorit nuk është qëllim i veçantë, por një rrugë shumë më e dobishme për përdorimin e të mësuarit të fjalëve të reja nga konteksti dhe jo nga fjalori (Jenkins et al 1984, Saragi et al 1978, Nagy et al 1985, Day et al 1991).<sup>288</sup> Disa studiues (p.sh.Craik dhe Tulving 1975<sup>289</sup>, Baddeley 1990<sup>290</sup>, Schmidt 1990<sup>291</sup>, Ellis 1991<sup>292</sup>) kanë parashtuar si një zgjidhje të mirë, strategjinë në varësi të detyrës, sipas të cilës nxënësi, duke përpunuar materialin merr jo drejtpërdrejtë njohuritë për fjalorin dhe kjo ndikon më mirë në përvetësimin e tij, se sa mësimi i drejtpërdrejtë, sipas të cilit nxënësi duhet të përsërisi shumë herë fjalët e reja me synim për t'i mësuar ato. Ata i theksojnë si shumë të rëndësishme, pjesëmarrjen në të mësuarin e një gjuhe të dytë dhe përdorimin e mësimin jo direkt të fjalorit. Këta dy faktorë i ndihmojnë nxënësit në përvetësimin e fjalëve të reja dhe i detyrojnë ata të përqendrohen në rradhë të parë në çështje të rëndësishme të informacionit që marrin në sajë të konceptimit dhe kuptueshmërisë së tekstit. Këto janë shumë të vlefshme gjatë procesit të mësimin.

Disa studime, megjithatë, kanë shqyrtuar marrëdhënien ndërmjet detyrave të cilat i japin prioritet strategjisë së të nxënit në varësi të detyrës (Wittrock 1974) për mësimin e gjuhës së huaj jo direkt nga fjalori. Përdorimi i detyrave nxitëse bën që nxënësit ta përpunojnë informacionin në nivele semantike dhe ta fusin atë në njohuritë e fituara. Detyra të tilla që kërkojnë "përpunim të thellë" kanë rezultuar shumë të dobishme në të nxënit në varësi të detyrës.

Është e rëndësishme që të zgjerojmë njohuritë mbi teorinë që nxit të mësuarit në vartësi të detyrës dhe të përpilojmë një strategji të saktë që duhet ndjekur për të nxënit rastësor të fjalorit, ku interes i veçantë t'i kushtohet rrugës që nxënësit duhet të ndjekin në procesin e përsëritjes për të rritur shkallën e përvehtësimit të tij. Pas analizës së detyrave të ndryshme të cilat mund t'i çojnë nxënësit në gjetjen e

<sup>288</sup> Jenkins, J R, M L Stein, and K Wysocki 1984 'Learning vocabulary through reading' *American Educational Research Journal* 21/4 767-87

<sup>289</sup> Craik, F I M and E Tulving 1975 'Depth of processing and the retention of words in episodic memory' *Journal of Experimental Psychology General* 104/3 268-9

<sup>290</sup> Baddeley, A D 1990 *Human Memory Theory and Practice* Hove Lawrence Erlbaum Associates

<sup>291</sup> Schmidt, R W 1990 'The role of consciousness in second language learning' *Applied Linguistics* 11/2 129-58

<sup>292</sup> Ellis, R 1991 'The interaction hypothesis A critical evaluation' in E Sadtono (ed) *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom* SEAMEO Regional Language Centre 28, pp 179-211

metodave më nxitëse e më të thella, do të jemi në gjendje për t'i përdorur ato më mirë, me qëllim që të arrijmë përparim në përvetësimin e fjalorit.

Thellësia e modelit të përpunimit (Craik dhe Lockhart 1972)<sup>293</sup> ka qenë objekt në disa studime të fjalorit {Brown dhe Perry, Jr 1991, Stahl dhe Fairbanks 1986, Stahl dhe Clark 1987),<sup>294</sup> për ta përdorur si bazë teorike për të shpjeguar, se si nivelet e ndryshme të përpunimit ndihmojnë në njohjen e rezultateve të kërkesave të një detyre. Gjatë studimit ka pasur vështirësi të dukshme për përcaktimin e "thellësisë" së përpunimit (Craik dhe Tulving 1975, Baddeley 1990:163.)<sup>295</sup>

Modeli nxitës është një përshtatje e modelit të përpunimit të thellë, i cili përqendrohet në mënyrë të veçantë te rritja e nivelit të të nxënimit në saj të një kuptimi më të mirë të fjalës. Ai qartëson futjen e informacionit në modelet e reja duke e krahasuar atë me modelet ekzistuese.

Modelet që nxisin të mësuarit u paraqitën për herë të parë nga Wittrock (1974)<sup>296</sup> dhe Slamecka dhe Graf (1978)<sup>297</sup>, të cilët pohuan, se të mësuarit është një proces që përfshin transferimin aktiv, interpretimin dhe ndërtimin e kuptimit të fjalëve, sipas koncepteve të reja, të dhënave dhe ngjarjeve të panjohura më parë. (Wittrock 1974), duke u bazuar në faktin, se përpunimi nxitës (Craik dhe Tulving 1975) të çon në lindjen e nismave për të vënë në veprim aftësitë krijuese të nxënësëve rreth gjuhës, si përgjigje për një objekt të paracaktuar, si p.sh. riformulimin e kuptimit të një fjale, sipas ideve të tyre, duke i pasuruar dhe zbuluar elementet e asaj që ajo përfaqëson, me njohuritë e reja që i shtohen atyre ekzistuese. Ky proces lidh informacionin e ri me atë ekzistues dhe pasuron fjalët me tipare të reja dhe j'u jep atyre një kuptim më të plotë.

Disa eksperimente mbi shqyrtimin e të mësuarit të fjalëve me lista (Hirshman dhe Bjork 1988, McDaniel et al 1988, McDaniel dhe Waddill 1990)<sup>298</sup> janë vlerësuar pozitive ndaj "efektit brez" (Slamecka dhe Graf 1978). Këto studime kanë treguar, se fjalët e reja, kuptimet e së cilave lidhen drejtëpërdrejtë me ato ekzistueset mbahen mend më mirë, se sa ato që nuk e krijojnë këtë lidhje të drejtëpërdrejtë por kuptohen nga konteksti, prandaj hartimi i listave të fjalëve kërkon ndërtimin e lidhjeve më konkrete ndërmjet informacionit të ri dhe atij të vjetër.

### ➤ **Leximi si detyrë në funksion të të nxënimit**

Fincher-Kiefer et al (1988)<sup>299</sup> shpjegojnë, se leximi si detyrë në funksion të të nxënimit lehtëson kujtesën dhe për këtë rol të rëndësishëm ka përpunimi i thellë i tij. Leximi i tekstit me vëmendje nuk kërkon vetëm tërheqjen apo strukturimin e mëvonshëm të të dhënave të marra nga ai, bazuar në njohuri fillestare por bën të mundur që ta gjesh ndihmën, menjëherë nga kuptueshmëria që ofron teksti dhe kjo e bën mësimin e një gjuhe të dytë më të lehtë. Ellis (1991)<sup>300</sup>. Për më tepër, është e

<sup>293</sup> Craik, F I M and R S Lockhart 1972 'Levels of processing A framework for memory research' *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11 671-84

<sup>294</sup> Brown, T S and F L Perry, Jr 1991 'A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition' *TESOL Quarterly* 25/4 655-71

<sup>295</sup> Craik, F I M and E Tulving 1975 'Depth of processing and the retention of words in episodic memory' *Journal of Experimental Psychology General* 104/3 268-94

<sup>296</sup> Wittrock, M C 1974 'Learning as a generative process' *Educational Psychologist* 11/1 87-95

<sup>297</sup> Slamecka, N J and P , Graf • 1978 'The generation effect Delineation of a phenomenon' *Journal of Experimental Psychology Human Learning and Memory*, A 592-604

<sup>298</sup> Hirshman, E and R A Bjork 1988 'The generation effect Support for a two-factor theory' *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory and Cognition* 14/3 484-

<sup>299</sup> Fincher-Kiefer, R, T A Post, T R Greene, and J F Voss 1988 'On the role of prior knowledge and task demands in the processing

of text' *Journal of Memory and Language* 27/4 416-29

<sup>300</sup> Ellis, R 1991 'The interaction hypothesis A critical evaluation' in E Sadtono (ed) *Language Acquisition and the Second/Foreign*

*Language Classroom* Seameo Regional Language Centre 28, pp 179-211

rëndësishme përshtatja e kuptimit të fjalëve, si proces që rrit kuptueshmërinë e tekstit për lexuesin. Ai thekson, se detyrat të cilat kërkojnë përshtatjen e shprehjeve të gjuhës amtare në gjuhën e huaj që mësohet, apo ri qartësimin dhe ri frazimin e tyre, i ndihmojnë nxënësit për të krahasuar informacione e ri me atë të njohur. Ata në fakt mund të krijojnë hamendësime të reja rreth gjuhës, bazuar në mangësitë që bëhen të njohura nëpërmjet vlerësimit të të nxënit të njohurive fillestare.

Një faktor tjetër që mund të tregojë, se proceset nxitëse ndodhin, shfaqet në rastin kur nxënësit përqendrohen te fjalët e synuara gjatë përsëritjes. Ata që shpenzojnë mund, për të lidhur formën e një fjale me kuptimin e saj, kanë më shumë mundësi ta mësojnë atë. Baddeley (1990 156)<sup>301</sup> thotë, se akti i suksesshëm i të mbajturit mend të një fjale rrit mundësinë e saj për t'u kujtuar në çdo kohë. Kjo nuk është thjeshtë si një tjetër sfidë për të mësuarit, pasi, duke rikujtuar dhe duke e përdorur fjalën mund ta mbash mend më mirë, se sa kur e ripërsërit të veçuar atë. E njëjta gjë ndodh kur shtojmë para nxënësve kërkesa për të përfunduar detyra në funksion të të nxënit, të projektuara nëpërmjet leximit të një teksti, sepse ato mund të nxisin më shumë lidhje ndërmjet të njohurës dhe të panjohurës.

### 4.3.Përsëritja e fjalës në kontekste të ndryshme

Duke ju referuar përdorimit të teksteve për zhvillimin e fjalorit vërejmë, se janë dy tipare të ndërthurura me njëra tjetrën që dalin në pah, si faktorë kryesor në rolin e tyre për përvetësimin e fjalorit të rastësishëm. Më kryesorja është përsëritja e fjalëve (Nation 2001)<sup>302</sup>, e cila përfaqëson një kusht të favorshëm në mësimin e fjalorit. Studimet për të parë ndikimin e saj në mësimin e fjalorit janë përqendruar mbi tre faktorë:

1. Numri i përsëritjeve
2. Largësia midis përsëritjeve
3. Llojet e përsëritjeve.

Asnjë numër i saktë apo i paracaktuar i përsëritjeve të një fjale nuk na garanton mësimin e plotë të saj (Huckin & Coady, 1999). Sidoqoftë kërkimet e shumta i udhëzojnë studiuesit e gjuhëve të huaja drejt një numri prej 10 përsëritjesh, në mënyrë që të arrihet të mësuarit e fjalëve të panjohura. (Nation & Wang, 1999; Saragi, Nation, & Meister, 1978; Webb, 2007)<sup>303</sup>. Vetëm tekstet e gjata si dhe tekstet e shkëputura, por të lidhura me njëra tjetrën nga lloji i çështjeve që trajtojnë, krijojnë mundësinë e përsëritjes së fjalëve të panjohura, pra, kushte më të favorshme për mësimin e tyre dhe të fjalorit në përgjithësi. Kjo tregon ndikimin e përsëritjes në rritjen e përvetësimit të fjalorit gjatë leximit.

Veçoria e dytë është largësia midis përsëritjeve. Kërkimet mbi kujtesën (Baddeley, 1990)<sup>304</sup> dhe rolin e saj në mësimin e fjalorit të gjuhës së huaj (Bloom & Shuell, 1981; Dempster, 1987)<sup>305</sup> kanë nxjerr në pah “distancën kohore” të përsëritjeve të një fjale në një tekst që është më e favorshme për të mësuar fjalorin, sesa përsëritja shumë herë e saj (pra përqendrimi vetëm në një pjesë të tekstit për të bërë përsëritje të vazhdueshme të fjalës deri sa ajo të mësohet). Përsëritja disa herë (sipas hulumtimeve, mesatarisht dhjetë herë brenda 6 minutave) për të mësuar një fjale të panjohur, bëhet

<sup>301</sup> Baddeley, A D 1990 *Human Memory Theory and Practice* Hove Lawrence Erlbaum Associates

<sup>302</sup> Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>303</sup> Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181–193

<sup>304</sup> Baddeley, A. (1990). *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>305</sup> Bloom, K. C., & Shuell, T. J. (1981). Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. *Journal of Educational Research*, 74, 245–248

në një kohë më të shkurtër krahasuar me përsëritjen në hapësirë më të gjatë kohore p.sh. në dy minuta, në tre herë që përballemi me të, në një periudhë dy apo tre javore. Pra, elementi kohë është i njëjtë 6 min në total në të dyja rastet, por përvetësimi i fjalës së panjohur është më i saktë pasi përsëritjet që realizohen, në numër dhe në hapësirë në kontekste të ndryshme, janë më të efektëshme. Studimet e kryera bazuar në kriteret rigoroze kanë përcaktuar, se modelet e përsëritjes së fjalëve të panjohura në kontekste të ndryshme, na ndihmojnë që të kuptojmë, se çfarë kushte të favorshme sjell ajo për përvetësimin e tyre dhe mësimin e fjalorit në përgjithësi.

Një studim i veçantë u krye mbi tre tekste, duke përdorur programe të posaçme kompjuterike të bazuara në listat e shpeshtisë së përdorimit të fjalëve, për të analizuar mundësitë e mësimin të fjalorit nëpërmjet konteksteve të ndryshme. Huang dhe Nation (1989)<sup>306</sup> shqyrtuan emra konkret, si emra njerëzish dhe vendesh, të cilat ishin fjalor i njohur në gjuhën amtare dhe kuptoheshin më lehtë në gjuhën e huaj të synuar, si dhe shpjegimet e emrave konkretë që ishin më pak të njohur, të cilët u morrën në vazhdimësi nga kontekstet e ndryshme.

Duke analizuar 80 tekste me lajme të ndryshme, me rreth 26,722 fjalë, u zbulua, se 2000 fjalët më të përdorura përbënin 80% të tekstit, ndërsa emrat konkret përfshinin 10% të tij. Ata gjithashtu zbuluan, se nga përsëritja e fjalëve të reja dhe të panjohura në ngjarjet për të cilat bënë fjalë lajmet dhe që kishin lidhje me njëra tjetrën, u lehtësua dukshëm mësimi i tyre. Duke u nisur nga kjo Hirsh dhe Nation(1992)<sup>307</sup> analizuan tre shkrime të shkurtëra, të shkruara posaçërisht për studiuesit e rinj të gjuhës së huaj. Në përfundim ata vunë re, se 5000 familjet më të shpeshta të fjalëve, shtojnë njohuritë mbi emrat konkret, bënë të mundur që teksti të kuptohesh në masën 97-98% , pra, një masë e kënaqshme.

Më vonë Nation dhe Wang(1999) hetuan mundësitë e mësimin të fjalorit nëpërmjet leximit të një numri tekstesh dhe gjetën, se ata që lexojnë vazhdimisht shkrime të çdo lloji niveli, hasin më shpesh në tekst pjesën më të madhe të fjalëve të reja dhe për këtë sugjeruan, se duhet lexuar një libër i çdo niveli në javë për të bërë të mundur që me fjalët e reja dhe të panjohura të ballafaqohemi brenda një periudhe të shkurtër kohore. Sipas tyre tekstet për t'u lexuar duhet të përmbanin një nivel prej 5000 fjalësh për të ndihmuar studiuesin e gjuhës të bënte një kalim të suksesshëm nga librat e nivelit elementar të zgjedhur posaçërisht, në tekste të vërteta normale, por edhe të vështira. Studime të tjera kanë shqyrtuar dukuritë e fjalorit në tekstet e librave shkollor (Klinmanee & Sopprasong, 1997)<sup>308</sup>, në modele shkrimi për nxënësit që studiojnë gjuhën angleze, në broshura informacioni, në një shumëllojshmëri tekstesh, duke përfshirë dhe novelat, në tekstet e gazetave edhe filmat, në një kombinim tekstesh akademike, letërsie artistike dhe programeve televizive (Webb & Rodgers, 2009)<sup>309</sup>.

Librat për studimin e gjuhës angleze janë vlerësuar për frytshmërinë e tyre në procesin e të nxënimit të saj (p.sh. Teaching learners, how to learn) (Lake, 1997; Sinclair & Ellis, 1992)<sup>310</sup>, si dhe për t'i bërë studiuesit që të jenë më elastik në këtë proces. (Masuhara, Hann, Yi, & Tomlinson, 2008; Tomlinson, Dat, Masuhara, & Rubdy,

<sup>306</sup> Hwang, K., & Nation, I. S. P. (1989). Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers. *Reading in a Foreign Language*, 6, 323–335.

<sup>307</sup> Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8, 689–696

<sup>308</sup> Klinmanee, N., & Sopprasong, L. (1997). Bridging the EFL vocabulary gap between secondary school and university: A Thai case study. *Guidelines*, 19(1), 1–10

<sup>309</sup> Webb, S., & Rodgers, M.P.H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59, 335–366.

<sup>310</sup> Lake, N. (1997). Survey review: Learning training in EFL course books. *ELT Journal*, 51, 169–182



2001)<sup>311</sup>. Ndikimi i fjalorit të përdorur në librat për studimin e gjuhës angleze ka dalë nëpërmjet kërkimeve në dy fusha, të tilla që e para i shërben të dytës:

1. Përcaktimin e kërkesave që duhet të përmbush fjalori për leximin e një libri të përdorur në kurset e mësimit të gjuhës së huaj
2. Përcaktimin e mundësive të përvetësimit të fjalëve të reja që merren nga këto libra kursesh

Përfitimet nga përsëritja e fjalëve në kontekste janë të varura edhe nga larmia e konteksteve. Kohët e fundit, të dhënat që kanë theksuar rëndësinë e përsëritjes fjalës (shpeshhtësinë) janë sfiduar edhe nga të dhënat e studimit të larmisë së konteksteve. Kjo e fundit sugjeron, se fjalët do të përvetësohen edhe më shpejt në qoftë, se ato do të ndodhen në një numër më të madh të konteksteve semantike.

Studimet e mëparshme e kanë trajtuar rolin dhe rëndësinë e shumëllojshmërisë kontekstuale, duke nxjerrë në pah dobishmërinë e shpeshhtësisë së shfaqjes së fjalëve të reja në përvetësimin e tyre gjatë leximit. Ka një shumëllojshmëri kontekstuale që merr parasysh ngjashmërinë semantike të shfaqjeve të fjalëve të reja që tregon, se dallueshmëria semantike e tyre është më e lartë.

Studimet përforcojnë idenë klasike që bazohet në besimin që përsëritja e vazhdueshme e fjalëve rrit mundësinë e përvetësimit të tyre, ruajtjen në kujtesë, aktivizimin në periudha të ndryshme kohore etj. Ky parim përsëritje ka pasur peshë në teorinë e zbulimit të fjalës bazë, duke gjetur, se përdorimi i shpeshhtë i fjalëve është ndër parametrat më të rëndësishëm për të parashikuar zhvillimin leksikor. Një fjalë që gjen përdorim më të gjerë ka gjasa të mësohet shumë më shpejtë, se sa një fjalë që njih një shpeshhtësi më të ulët përdorimi (Forster dhe Chambers, 1973)<sup>312</sup>. Kjo teori, nënkupton se, në çdo shfaqje, një fjalë e përsëritur e përforcon kujtesën rreth saj, duke qenë kështu më e lehtë për të lënë gjurmë, në gjithëçka që vjen pas. Dualiteti klasik *përsëritje – shpeshhtësi* ka çuar në thellimin e studimit të këtij raporti. (Murray & Forster, 2004)<sup>313</sup> arsyetojnë edhe mbi prapçatjen e aktivizimit të tij (Coltheart, et al., 2001), gjithmonë në raport me arritjen e mësimit të fjalës në saj të përsëritjes.

Shpesh dukuria e përsëritjes së fjalës ngatërrohet me larminë kontekstuale por edhe me përsëritjen vetjake si proces. Fjalët që shfaqen në kontekste më të gjera kanë një shpeshhtësi më të lartë shfaqjeje, por Adelman et al. pohojnë, se është shpeshhtësia e shfaqjes së fjalëve me një shumëllojshmëri kontekstuale, faktori që ndikon më shumë në përvetësimin e fjalëve të reja dhe në procesin e vendosjes së tyre në kujtesë. Shumëllojshmëria kontekstuale bazohet disi në karakterin arsyetues tek kujtesa, pra, sa më shumë haset një fjalë në tekst, aq më shumë ka mundësi që këtë fjalë ta ndeshim edhe në kontekstet e ardhshme.

Njohuritë kontekstuale mund të ndryshojnë edhe nga forma, se si ndikojnë për të regjistruar fjalën e re në kujtesë, në kohë të ndryshme, bile edhe nga mjediset e ndryshme në të cilat zhvillohet ky mësim. (Dennis & Humphreys, 2001; Wickens, 1987)<sup>314</sup>. Nuk është menjëherë e dukshme mënyra, se si fjalët e përfshira përkrijnë me idetë klasike të një ndryshimi në kontekst, por kuptohet lehtësisht që, duke u përsëritur një fjalë në të njëjtin dokument, nuk ndryshon konteksti semantik. Por studiuesit sugjerojnë, se një fjalë do ngulitej shumë më mirë në kujtesë, nëse përsëritej në një larmi kontekstesh. Por nga ana tjetër duhet të kihet parasysh se, sigurimi i një

<sup>311</sup> Masuhara, H., Hann, N., Yi, Y., & Tomlinson, B. (2008). Adult EFL courses. *ELT Journal*, 62,294–312. Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). Lexical access and naming time.

<sup>312</sup> Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.

<sup>313</sup> Murray, W. S. and Forster, K. I. (2004) Serial mechanisms in lexical access: the Rank Hypothesis. *Psychological Review*, 111(3), 721-756.

<sup>314</sup> Dennis, S. & Humphreys, M. S. (2001). A context noise model of episodic word recognition. *Psychological Review*, 108(2), 452-477.

kushti pa tjetrin do të ishte i pavlefshëm. Në këtë rast kërkesa për një larmi kontekstuale duhet të përputhet me natyrën e tekstit brenda të njëjtës tematikë që fjalët të kenë gjasa të përsëriten disa herë. Si rrjedhim, larmia kontekstuale i jep vlerë fjalëve që kanë veçanti semantike të ngjashme. Si mënyrën më të mirë, do të preferonim një shumëllojshmëri fjalësh. Nën idenë e atij dualiteti *përsëritje – shpeshtësi*, do të pritej që përsëritja e një fjale në kontekste të ndryshme, do të rriste kërkesën e pritshme, tashmë në një shtrirje më të madhe, sesa një numër i barabartë i përsëritjeve në kontekste jo të larmishme .

Në qendër të debatit është çështja se, nëse përsëritja e një fjale i sjell dobi përvetësimit të saj, kur konteksti nuk ndryshon. Është e sigurtë, se çdo përsëritje shton një tjetër gjurmë në kujtesë, pra, rrit forcën që lë kjo gjurmë atje. Sipas një shpjegimi që ka dalë nga hulumtimet, përsëritja nuk duhet të sjellë dobi në vazhdimësi, nëse konteksti nuk ndryshon për shkak, se përsëritja e së njëjtës fjale në të njëjtin kontekst nuk realizon kërkesën e asaj që pritet. Sipas studimeve të vazhdueshme të Adelman del, se përsëritja e një fjale është më e dobishme, nëse kjo përsëritje ndodh në tekste të ndryshme. Më në fund është sugjeruar nga (Adelman et al. 2006),<sup>315</sup> se çështjet apo edhe fjalët e përvetësuar nga kjo formë, mund të gjejnë përdorim praktik në jetën reale, në mënyrë që të bëhen pjesë përfundimtare e kujtesës vetjake. Studime të mëtejshme më pas i kanë mëshuar idesë, se përvetësimi i fjalëve bëhet më i thjeshtëzuar nëpërmjet përsëritjes së shpeshtë të tyre, por edhe nga larmia e konteksteve.

#### 4.4. Leximi i përqendruar në kuptim

Rëndësia e leximit ekstensiv për zgjerimin e njohurive të fjalorit është vendimtare (Nagy dhe Anderson, 1984)<sup>316</sup>. Kjo kuptohet, duke krahasuar numrin e fjalëve të reja që arrihen të përvetësohen, duke i mësuar veçmas, me numrin e fjalëve që mësohen nga leximi i shpeshtë i teksteve dhe materialeve të ndryshme, duke u përqendruar në kuptimin e fjalëve. Anderson (1996)<sup>317</sup> nisur nga një përlllogaritje që bëri, duke marrë njëzetë, numrin e fjalëve të reja që mësohen çdo ditë) arriti në përfundimin, se përvetësimi më i mirë i këtyre fjalëve nuk mund të vinte nga i mësuari veçmas i tyre, por drejtpërdrejt nga leximi dhe përqendrimi në kuptimin e teksteve të ndryshme. Përmes një leximi të pavarur studiuesit bien në kontakt me një fjalor që rrallë e gjejnë në gjuhën e folur, por që ka shumë gjasa të gjendet në gjuhën e shkruar.

Cunningham and Stanovic (1998)<sup>318</sup> dhanë prova, se fjalori i përdorur në komunikim, por edhe në gjuhën e mediave, mbetet përsëri i kufizuar. Për shembull, emisionet televizive kanë një fjalor më të kufizuar sesa librat, po kështu edhe bisedat e zakonshme që, duken të larmishme dhe me një fjalor të pasur, përsëri kanë një fjalor më të kufizuar, se ai i librave. Për përvetësimin e fjalorit, librat dhe materialet e tjera të shkruara, janë një kontribut i madh në zhvillimin gjuhësor ndër vite, përfundim ky i studimit dhe hulumtimit të (Nagy dhe Herman, 1987)<sup>319</sup>. Jo vetëm që librat sigurojnë një burim motivues të një eksperience shumëvjeçare, por bëjnë të mundur që niveli i përvetësimit të fjalorit nga leximi i tyre, të jetë më i lartë, se nga gjuha e përdorur në komunikim.

<sup>315</sup> Adelman, J. S., Brown, G. D. A., and Quesada, J. F. (2006). "Contextual diversity, not word frequency, determines word-naming and lexical decision time," *Psychol. Sci.* 17, 814–823.

<sup>316</sup> Nagy, W., & Anderson, R. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.

<sup>317</sup> Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, 355-365.

<sup>318</sup> Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*. Spring/Summer, 22, 1 & 2, 8-15.

<sup>319</sup> Nagy, O., R. Anderson and P. Herman (1987) Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal* 24, 237-70.

Librat sigurojnë “drithërat” për një mësimin të mirë të fjalorit dhe leximi i përpunon ato, duke pasuruar fjalorin personal. Cunningham dhe Stanovich (1998) llogaritën, se nxënësit të cilët angazhoheshin të paktën për dhjetë minuta me një lexim të pavarur në ditë, lexonin 622,000 fjalë më shumë në vit sesa ata të cilët nuk bënë një lexim të pavarur. Leximi ekstensiv duhet të ndjehet si detyrë gjatë procesit të përvetësimit të gjuhës së huaj. Kërkimet e bëra më parë në këtë fushë tregojnë qartë, se individë të ndryshëm, që në hapat e para të studimit në shkollë kanë aftësi gjuhësore të ndryshme, më të larta ose më të ulta, se të tjerët. Por edhe interesat e tyre për fjalët ndryshojnë. Si rrjedhim është e rëndësishme që çdo mësues t’i spikasë këto dhe të bëjë përpjekje për zhvillimin e këtij interesi me qëllim përvetësimin e tyre. Çdo mësues duhet të zhvillojë mësimdhënien e fjalorit bazuar në parimin e quajtur “një fjalë në një ditë”. Këto fjalë duhet të prezantohen dhe të diskutohen, duke nxitur kështu përdorimin e tyre si mjet i vetëm përvetësimi. Nëse një fjalë në ditë, duket si një ritëm shumë i shpejt edhe një fjalë në javë është ende i dobishëm.

Sërish, qëllimi kryesor mbetet nxitja e interesit për fjalët. Një qëllim i dytë por i rëndësishëm është të mësosh kuptimin e vetë fjalës. Nëse në fillim sigurohet që të arrihet kuptueshmëria për fjalët, më pas studiuesi duhet të nxitet që t’i shqiptojë pastër ato. Ndërsa vazhdojnë të shqyrtojnë dhe të mendojnë rreth fjalëve, ata mund të nxitin të mbajnë fletore fjalori në të cilën mund të shkruajnë fjalë të veçanta që ndeshin gjatë leximit të tyre. Ndërsa përshtaten me këtë teknik, mund të shtojnë informacion, të zgjerojnë fjalinë në të cilën është përdorur fjala, në mënyrë që të kuptojnë edhe kontekstin në të cilën ajo ndodhet, pjesët e saj, kuptimin dhe përkufizimin e duhur në fjalor. Interesi i nxënësve rreth fjalëve nxitet gjithashtu kur ata mësojnë origjinën dhe historinë, se si fjala ka arritur të marrë këtë kuptim. Është gjithashtu e rëndësishme të kuptosh, se të mësuarit e këtyre aspekteve rreth fjalëve, nxjerrin në pah faktin që ato janë jo vetëm interesante por edhe zbavitëse.

Të zhvilluarit e një vetëdije për zotërimin e fjalëve është një hap i rëndësishëm. Të mësuarit e fjalorit është një proces i gjatë, nëpërmjet të cilit realizohet përdorimi i fjalëve në kuptime të ndryshme. Përdorimi i udhëzimeve të ndryshme, të ndërthurura me një numër përsëritjesh rezultojnë si një mënyrë frytëdhënëse e të mësuarit. Meqenëse qëllimi është që nxënësit të zotërojnë fjalorin dhe të përdorin fjalët e tij në shprehje të ndryshme, është e nevojshme që ata të fitojnë një përvojë të tillë që të bëjë të mundur përdorimin e fjalëve në kuptime të ndryshme. Lidhur me nxitjen e nxënësve për zotërimin e mirë të fjalëve, rol të rëndësishëm ka dhe zhvillimi i vetëdijes për to.

Vetëdija e fjalëve i referohet të qenit i informuar dhe i interesuar për kuptimin e tyre, por gjithashtu ajo përfshin njohjen në thellësi dhe motivimin për të mësuar (Anderson & Nagy, 1992;<sup>320</sup> Graves & Watts-Taffe, 2002). Ka shumë mënyra për të nxitur vetëdijen për fjalët në klasë. Një nga këto është, duke pyetur nxënësit për fjalët e reja që ndeshin gjatë leximit. Gjatë mësimin të fjalëve nxënësi duhet të aftësohet që të jap përkufizime dhe të dhëna në varësi të kontekstit. Të orientosh nxënësit të mësojnë kuptimin e fjalëve nga konteksti është një proces i rëndësishëm.

Përsa i përket leximit dhe ndikimit të tij në përvetësimin e fjalorit, studiuesit janë të mendimit, se krahas fjalëve që mësohen nëpërmjet komunikimit të përditshëm, shumë i rëndësishëm është mësimi i tyre nëpërmjet një leximi intensiv, ku lexuesi nga konteksti hamendëson edhe kuptimin e fjalëve të panjohura. Por duhet thënë, se përveç, se të mësuarit nga konteksti është shumë i efektshëm, ai është edhe i paparashikueshëm. Kërkimet tregojnë, se mundësitë e nxjerrës së kuptimit të fjalës së

<sup>320</sup> Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16, 14–18, 44–47.

panjohur nga konteksti, janë të pakta, dhe variojnë nga 5% në 15% si për vetë anglisht folësit, ashtu dhe për ata që e mësojnë anglishten si gjuhë të huaj (Beck et al. 2002;<sup>321</sup> Nagy et al. 1985). Të mësoh nxënësit, t'i aftësosh ata për një nivel dhe aftësi të lartë në përdorimin dhe gjetjen e kuptimit të fjalëve nga konteksti, është shumë e rëndësishme për përvetësimin e fjalorit, edhe pse analizat e tekstit nuk duhet të përdoren kurrë si një strategji parësore për të përmirësuar të kuptuarit e fjalëve. Të rritësh kohën e leximit është e nevojshme por e pamjaftueshme

Tradicionalisht, sipas shumë ekspertëve të gjuhës, rendimenti në të mësuarin e fjalorit është më shumë si një “dhunti sesa mësim” dhe këtë ja dedikojnë tipareve vetjake të studiuesit të gjuhës së huaj, ndërkohë që argumentojnë, se mësimi i fjalëve nga leximi i ekstensiv është i rëndësishëm për lehtësimin e përvetësimit të fjalorit. Të lexuarit e shumë është padyshim një aspekt shumë i rëndësishëm për përvetësimin e fjalorit (Nagy & Herman, 1985)<sup>322</sup>; Megjithatë ky proces nuk mund të quhet i plotë dhe është i pamjaftueshëm nëse kufizohet vetëm në leximet e pavarura dhe nuk udhëzohet nga mësimdhënësit dhe metodistët. Lexuesit nuk mund të shpresojnë që thjeshtë të mësojnë fjalorin pa patur një udhëzim. Janë mësuesit, ata që ndërmarrin strategji për të rritur efektivitetin e mësimit të fjalorit nëpërmjet leximit.

Duket pothuajse e pamundur të vlerësoh kapacitetin dhe fuqinë e fjalëve. Ato kanë ndryshuar dhe do të vazhdojnë të ndryshojnë gjatë gjithë rrjedhës së historisë botërore. Ndoshta mjeti më i përshtatshëm që mund t'u japim nxënësve për të pasur sukses në përvetësimin e një gjuhe të huaj, është një fjalor i gjerë dhe i pasur, si dhe të ndikojmë në rritjen e aftësive të tyre për t'i përdorur fjalët e fjalorit. Aftësia jonë për t'u ingranuar në procese sociale dhe ekonomike ndikohet fuqimisht nga aftësitë gjuhësore dhe njohuritë mbi fjalën. Suksesi në fusha të ndryshme shoqërore varet nga bagazhi gjuhësor dhe aftësitë shprehëse që individi zotëron.

Që prej vitit 1924 kërkimet kanë nxjerrë në pah, se rritja e vazhdueshme e njohurive mbi fjalën është në varësi të rritjes së aftësisë për të lexuar. Shpesh fjalori është përkufizuar si “ një shumë fjalësh të kuptuara dhe të përdorura nga një ose një grup njerëzish. Gjithnjë ka interes për të zgjeruar sasinë e fjalëve që kuptohen dhe përdoren nga ata që studiojnë një gjuhë të huaj. Megjithatë, është e rëndësishme të tregosh, se pothuajse në të gjitha rastet ka ndryshime në numrin e fjalëve që individ të ndryshëm kuptojnë dhe përdorin. Madje dhe vetë termat “përdorim” dhe “kuptim” kanë nevojë për qartësim. Për shembull, mundësia më e madhe që kemi për “përdorimin” e fjalorit është kur flasim dhe shkruajmë.

Termi “fjalor shprehës” përdoret për t'u referuar të dyjave, sepse këtë fjalor e përdorim për të shprehur vetveten. Termi “kuptojmë” fjalorin është i qartë kur dëgjojmë një bisedë apo lexojmë dhe arrijmë të marrim kuptimin. Pikërisht termi “fjalor perceptues” përdoret për t'u referuar dëgjimit dhe leximit. Së fundmi, në përputhje me terminologjinë, “fjalori shprehës” i referohet kombinimit të dëgjimit dhe të folurit dhe “fjalori i nivelit të lartë” i referohet kombinimit të leximit dhe drejtshkrimit. Atëherë a janë këto aftësi gjithmonë njëjloj? A janë ato në një masë të barabartë? Si është fjalori ynë i të kuptuarit në raport me atë shprehës, më i madh apo më i vogël?

<sup>321</sup> Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.

<sup>322</sup> Nagy, W., P. Herman and R. Anderson (1985) Learning words from context. *Reading Research Quarterly* 20,233-253.

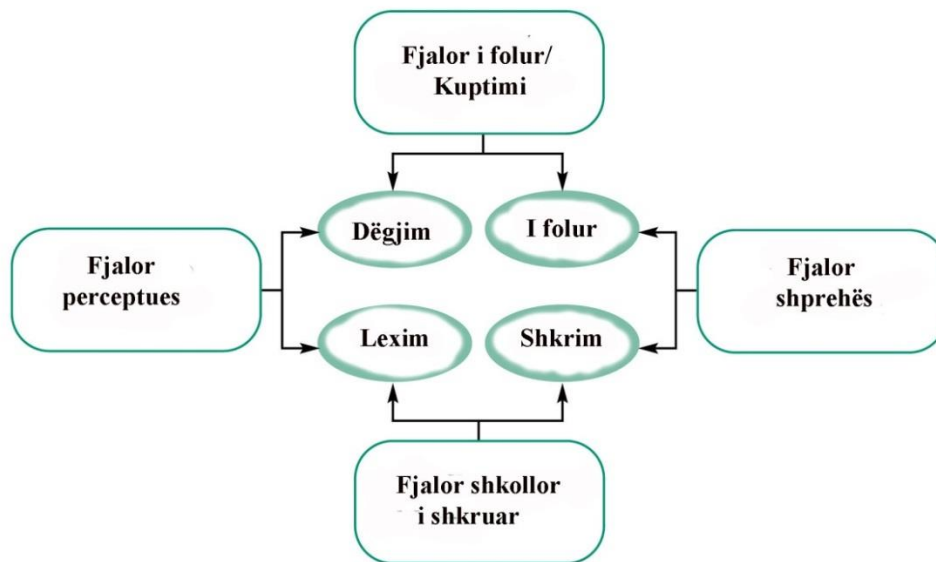


Fig IV-1 tregon lidhjen ndërmjet termave të ndryshme të përdorimit të fjalorit.

Që në vitet e para të jetës përfshihemi në procesin e njohjes së kuptimit të fjalëve në sajë të fjalorit të folur. Fjalët që kuptojmë kur dëgjojmë dhe që përdorim në të folur gjatë kësaj periudhe, nuk janë një fjalor i nivelit të lartë. Ka shumë individë që arrijnë të lexojnë dhe të shkruajnë përpara, se të fillojnë shkollën. Në këtë periudhë ata kanë nevojë të kenë disa njohuri bazë, se si fjalët e shkruara lidhen me fjalët e folura. Të qenit të aftë për të kaluar nga materialet e folura, në shkrimin e tyre, na lejon të përdorim atë ç’ka dimë rreth kuptimit të fjalëve që flasim dhe të synojmë një fjalor të nivelit të lartë. Kështu që në këtë moshë të kuptuarit e fjalorit është shumë i gjerë. Rritja e aftësisë së të kuptuarit çon në një zgjerim më të shpejtë të fjalorit dhe na lejon që në këtë moshë ta zhvillojmë fjalorin nga ai i thjeshtëi, drejt një fjalori të nivelit të lartë. Pra, në këtë moshë zakonisht mësojmë të komunikojmë nëpërmjet dëgjimit dhe të folurit.

Në mënyrë që të bëjmë kalimin nga leximi te shkrimi, kemi nevojë për një kuptim më të gjerë si dhe për aftësi koduese. Ka shumë kërkime shkencore të cilat kanë nxjerrë në pah strategji të dobishme që i lejojnë studiuesit e gjuhës së huaj të identifikojnë fjalët në një mënyrë shumë më të shpejtë dhe të drejtpërdrejtë.

Rritja e varësisë së arritjeve të përgjithshme gjuhësore në funksion të arritjeve në të lexuar, është studiuar për dekada me radhë, por është vërejtur, se ajo shumë pak është vënë në praktikë. Në një studim të tij Beck et al.2002 ka arritur në përfundimin se: “se i jepet pak rëndësi përvetësimit të fjalorit nëpër shkolla”. Në shkollat klasike nga studimet mbikëqyrëse Durkin (1979)<sup>323</sup> zbuloi, se në 4469 minuta të leximit të udhëzuar, që u vrojtuan, vetëm 19 minuta i ishin kushtuar fjalorit. Mungesa e përkushtimit ndaj fjalorit, është e hershme, sepse e leximit përmbanin përshkrime që kishin një përmbajtje të thjeshtë dhe një fjalor të zakonshëm. Të gjithë ata që kanë

<sup>323</sup> Dwurkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 518-544.

pasur sukses në të lexuar, vazhdojnë të ecin mirë në studimin e gjuhës së huaj, ndërsa të tjerët që kanë lexuar pak, kanë pasur një ritëm të ulët ecurie.

Një fenomen shumë i zakonshëm që ndeshet shpesh është: arritja e një niveli të mirë gjatë fazës së parë dhe të dytë të studimit që vazhdon me një farë rënie më vonë. Kjo rënie në arritje vjen si rezultat i një përshtatje të kufizuar në fushën e leximit, e cila është shumë e nevojshme në nivelet e hershme, dhe shumë e rëndësishme për t'u zhvilluar më vonë. Studimet e fundit të ndikimit të leximit në fushën e përvetësimit të fjalorit kanë treguar, se dobësitë në formimin e atyre që studiojnë gjuhë të huaja nuk vijnë si rezultat i paaftësisë për të kuptuar tekstet e shkruara, por si shkak i një niveli të ulët të leximit.

Rezulton si shumë e rëndësishme dhënia e udhëzimeve direkte për kuptimin e fjalës.

Cilat fjalë duhen mësuar?. Për të vendosur se, cilat fjalë duhet t'u mësojmë nxënësve, mendojmë që më parë, por është e rëndësishme të kuptojmë “nivelet” e fjalëve ose shtresëzimet e fjalorit siç shprehet Beck et al (2002)<sup>324</sup>.

➤ **Niveli i parë i fjalëve:** janë fjalë që përdoren kudo në bisedat e përditshme. Meqenëse ato përdoren shpesh dhe në kontekste të shumta, mësohen të gjitha që në moshë të re. Disa shembuj të këtyre fjalëve janë: shtëpi, vajzë, mace, kopësht, çadër etj. Fjalët e nivelit të parë i referohen bashkëbisedimit të përditshëm. Ata që e mësojnë anglishten si një gjuhë të dytë, që në moshë të vogël, do të kenë sukses me këtë nivel fjalori, por do të hasin vështirësi me fjalët mbi këtë nivel.

➤ **Niveli i dytë i fjalëve:** janë fjalë që mësohen vetëm nëpërmjet leximit dhe udhëzimeve dhe j'u referohen fjalorit të personave disi të arsimuar, si: “fjalori akademik” dhe “fjalori udhëzues”. Ato nevojiten për të pasur sukses në shkollë. Fjalë të tilla si : perspektivë, gjeneroj, filloj, i ndërmjetëm, llogaritje etj. janë si shembuj për to.

➤ **Niveli i tretë i fjalëve:** janë fjalë të lidhura me fusha të veçanta të studimeve ose profesioneve. Këto fjalë që përbëjnë një përzgjedhje udhërrëfyese, zakonisht përmbajnë një nivel më të lartë fjalësh. Materialet e shkruara dhe kuptimet e këtyre fjalëve janë shumë të rëndësishme për përzgjedhje.

Shumë autorë tekstesh përdorin kontekste artificialisht të zgjeruara për të lehtësuar mësimin e fjalëve. Nëse fjalët e reja dallohen dukshëm në përzgjedhje, ato nuk kanë nevojë të diskutohen dhe kjo është një përparësi. Megjithatë, është i rëndësishëm të mbajturit mend. Është më e vështirë të përdorësh fjalët në tekste që kanë si qëllim dhënien e informacionit, se sa në tekste që kanë si qëllim tregimin. Kështu, fjalët që janë të rëndësishme për të kuptuar temën ose përmbajtjen kryesore, duhet të ndërftohen dhe të diskutohen gjatë leximit, sepse konceptet që përfaqësojnë ato, do të formojnë baza të forta për leximin. Një arsye tjetër madhore për mësimin dhe kuptimin e fjalëve, është të shtojmë numrin e tyre, në mënyrë që t'i përdorim në mardhënie shoqërore dhe punë. Këto mund të jenë edhe fjalë nga ato që i kemi konsideruar si të nivelit të dytë. Për të rritur sasinë e fjalëve që duhet të mësojmë, është e nevojshme t'i paraqesim ato me kllastera morfologjikë ose semantikë. Kllasterat morfologjik i referohen atyre ç'ka Nagy i quajti “Proces i formimit të fjalëve”. Këto kllastera ndërtohen gjithmonë në bazë të rrënjës së fjalës. Për shembull, nëse mësimdhënësi shpjegon fjalën “arm” jo *krahë*, si pjesë e trupit, por si një folje “armatos”, atëherë do të ishte e vlefshme ta shpjegojë në mënyrë morfologjike *arm* (emër) *krahë* dhe *arm* (folje) *armatos*, *armed* (mbiemër) i *armatosur* etj. Kllasterat semantik u referohen

<sup>324</sup> Beck, A. et al (2002) *Communication Studies: The Essential Introduction*. London: Routledge.

fjalëve që janë të lidhura me kuptim ose që i përkasin të njëjtës fushë. Të mësosh fjalë me anë të kllasterave semantik është e dobishme sepse vetë fjalori përfshin, jo vetëm kuptimin e fjalëve vetjake por edhe si këto fjalë lidhen me njëra tjetrën. Një mënyrë e dobishme për të paraqitur fjalët semantikisht, është të vendosësh shumë fjalë rreth një koncepti kryesor. Ka një pamjaftueshmëri shqetsuese në udhëzimet për të mësuarin e fjalorit, por ka edhe modele për zhvillimin e një fjalori gjithëpërfshirës.

Studiuesit i kanë përqendruar kërkimet e tyre në mjetet që ndihmojnë në rritjen e dimensioneve të fjalorit, duke filluar nga leximi i pavarur deri te analizat e qarta të leximeve në grup. I rëndësishëm është këndvështrimi i Graves (2000)<sup>325</sup>, se një model i balancuar dhe gjithëpërfshirës për zhvillimin e fjalorit, duhet të përmbajë katër elemente thelbësore. Kërkimet tregojnë qartë, se secili nga këta elemente mbështet rritjen leksikore. Një fjalor shkollor i hartuar mirë krijon mundësinë e programeve të goditura dhe ka potenciale të mëdha për mësimin e gjuhës së huaj. Është me vlera që të përqendrohemi në elementin e dytë, në mësimin direkt të fjalëve të reja, bashkë me strategjitë që sigurojnë përvetësimin e fjalorit të zakonshëm në kontekstin e të folurit dhe të shkruarit.

1) **Leximi ekstensiv:** fjalori rritet si pasojë e leximit të pavarur dhe rritjes së numrit të teksteve të lexuara. (Cunningham & Stanovich, 1998; Nagy, Herman, & Anderson, 1985).

2) **Mësimi direkt i fjalëve të rëndësishme vetjake:** mësohen fjalë të reja nga strategjitë e shumëllojshme dhe direkte të mësuesve. (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Stahl & Fairbanks, 1986).<sup>326</sup>

3) **Strategjitë e mësimin të fjalëve:** mësohen fjalët e reja në mënyrë të pavarur, nëpërmjet strategjive të ndryshme, si për shembull, shqyrtimi i kontekstit dhe analiza e fjalëve të synuara. (Edwards, Font, Baumann, & Boland, 2004; Graves, 2000).<sup>327</sup>

4) **Nxitja drejt fjalëve të synuara:** fjalori zhvillohet kur përdorim aktivitete të ndryshme për të rritur nivelin gjuhësor, kur përzgjedhim fjalët e shkruara gjatë leximit si dhe raportet që krijojnë pjesët e fjalëve. (Nagy & Scott, 2000).<sup>328</sup>

Të rëndësishme janë edhe rekomandimet për të mësuarit e fjalëve. Të mësosh kuptimin e një fjale varet së paku nga tre faktorë:

1. tiparet e personit që mëson fjalët
2. tiparet e vetë fjalës.
3. niveli i dëshiruar për mësimin e fjalëve.

Megjithëse të gjitha fjalët përmbajnë vështirësi, mësimi i tyre kërkon një proces metakonjitiv në të cilin duhet :

1. të dallojmë fjalën e panjohur
2. të kemi dëshirë ta mësojmë fjalën dhe të përfshihemi në procesin mësimor.
3. të harmonizojmë informacionin kontekstual të njohur me atë të panjohur. Për shembull, për të zotëruar fjalën "irritoj" një nxënës ka nevojë të dijë çfarë do të thotë fjala ( të bësh dikë të ndihet shumë i inatosur), si është përdorur fjala dhe në çfarë konteksti, si lidhet informacioni i ditur me atë që sapo mëson.

<sup>325</sup> Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B. Taylor, M. F. Graves, and P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116-135). New York: Teachers College Press

<sup>326</sup> Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

<sup>327</sup> Edwards, E. C., Font, G., Baumann, J. F., & Boland, E. (2004). Unlocking word meanings: Strategies and guidelines for teaching morphemic and contextual analysis. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 159-176). New York: The Guilford Press.

<sup>328</sup> Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vështirësia e mësimit të fjalëve shpesh bazohet në kompleksitetin konceptual që përmbajnë ato, i cili është e nevojshme të njihet. Një shembull i thjeshtë i mësimit të fjalës, është që ajo të mësohet mbi bazën e një koncepti që dihet. Mësimi i fjalëve është akoma më i vështirë kur fjala dhe referuesi i saj janë të panjohura.

Si përfundim, detyra të ndryshme kërkojnë nivele të ndryshme të teksteve që duhen lexuar për të arritur te njohja e fjalëve dhe e kuptimit të tyre. Një detyrë e rëndësishme për mësuesin është të përcaktojë, se çfarë i duhet dhe çfarë materiale i duhen dhënë për lexim nxënësve për të krijuar hapsirën e nevojshme që ata të fitojnë njohuri të plota apo të pjesshme për fjalorin. Këto materiale duhet të jenë gjithëpërfshirëse, të përmbajnë një eksperiment shkencor ose një problem të caktuar që vetë mësuesi do zgjedh. Siç e theksuam edhe më sipër, është e rëndësishme që të gjithë nxënësit, në varësi të arritjeve në një fushë të veçantë, të kenë njohuri të thella të fjalëve që janë të rëndësishme në atë fushë, në mënyre që të sigurojnë një bashkëveprim ndër personal dhe marrëdhënie shoqërore të shëndetshme.

#### 4.5. Leximi ekstensiv

Leximi ekstensiv është një nga mundësitë për studimin e gjuhës së huaj nga librat, për lexuesit e nivelit të përparuar.

Përkrahësit e leximit ekstensiv pohojnë, se mënyra më e mirë për të përshpejtuar përvetësimin me sukses të gjuhës angleze, është t'i rikthehemi asaj herë pas here që nga fillimi. Kjo nuk do të thotë, se duhet të rifillojmë procesin e mësimit të saj, por duhet t'i kthehemi përdorimit metodave efektive për përvetësimin e fjalorit dhe gramatikës bazë, sipas niveleve të ndryshme leksikore dhe gramatikore. Kjo është e lidhur me faktin, se studimi i gjuhës angleze ka nevojë për një lexim të gjerë (ekstensiv).

Idea që fshihet pas leximit ekstensiv ka të bëjë, thjeshtë me çështjet që duhen lexuar. Ai që studion gjuhën angleze ka nevojë për një kontakt sa më të madh me të, në mënyrë që të bëhet më shumë efikas në zotërimin e saj. Leximi është një nga mënyrat më të mira për të qenë në kontakt me gjuhën. Ora e mësimit që zhvillohet në klasë krijon mundësi të kufizuara, megjithatë, në mënyrë që nxënësit të përfitojnë sa më shumë duhet të përdorim leximin e pavarur. Ky lloj leximi kërkon që gjuha e përdorur në tekstin që do të lexohet të jetë e kuptueshme për nxënësin ose për nivelin aktual të tij, dmth nga sa e kupton ai atë. Duke lexuar shumë libra që përmbajnë mijëra fjali të gjithëshfarëshme, te nxënësit ndodhin një numër ndryshimesh të rëndësishme.

- Ju krijohen mundësitë për të parë dhe për të menduar mbi procesin e drejshkimit të gjuhës angleze, në mënyrën e duhur dhe të natyrshme.
- Ata përparojnë pa probleme, duke mësuar përmes leximit të librave të shkurtër dhe të lehtë, arrijnë të kuptojnë rrjedhën e përgjithshme të tregimeve dhe organizimin e teksteve.
- Fjalori bazë dhe gramatika e gjuhës angleze nguliten dhe mbahen mend më mirë, duke u përpunuar në mendje dhjetra ose qindra herë në saj të konteksteve reale dhe të kuptueshme.
- Shumë fjalë dhe elemente gramatikore të fjalorit me përdorim të shpeshtë, që janë tepër të vështira për t'u mësuar shprehimisht, mund të mësohen rastësisht nga leximi i teksteve të përbëra.
- Nxënësit ndjehen të kënaqur nga leximi i shumë librave. Kjo rrit besueshmërinë dhe pavarësinë e tyre .
- Suksesi dhe besueshmëria e nxënësve janë nxitëse dhe ndihmon për krijimin e



një përvojë të dobishme për studimin e gjuhës së huaj. Motivimi është qeliza bazë që nxit të mësuarit.

- Nxënësit të cilët kanë ushtruar në mënyrë të pavarur lexime të suksesshme në gjuhën angleze janë më të prirur për të zhvilluar shprehje të reja. Ata kanë më shumë gjasa për të lexuar jashtë klase si dhe pas përfundimit të shkollimit.

➤ **Modelet e leximit ekstensiv dhe arsyet për vlerësimin e tyre.**

Leximi ekstensiv nënkupton, leximin e një numri të madh tekstesh në librat që janë relativisht të lehtë për t'u kuptuar. Një rregull është pranuar tashmë si udhëzues për leximin ekstensiv, sipas tij, një lexues nuk duhet të gjejë më shumë, se mesatarisht pesë fjalë të panjohura për faqe të tekstit, duke përjashtuar emrat. Nëse ka më shumë se kaq, është e udhës të zgjidhet një libër më i lehtë. Lexuesi duhet të angazhohet në gjetjen e një libri interesant ose tërheqës për të. Me fjalë të tjera, materialet për t'u lexuar duhet të vetë-zgjidhen, pra, nxënësit duhet të sjellin në klasë libra të cilat duhet t'i kenë si pikë referimi. Nëse një lexues zgjedh për të lexuar një libër në përputhje me nivelin e tij, atëherë kontrolli mbi të kuptuarit, bëhet kryesisht i panevojshëm, pasi ai arrin të kuptojë tekstin që më së shumti do jetë i përbërë nga fjalë dhe njësi leksikore gramatikore të njohura. Kjo është dhe arsyeja që të gjithë ata që përdorin leximin ekstensiv, në përgjithësi nuk e kanë të nevojshme, mbajtjen e listave të fjalëve, pyetje përgjigjet për të kuptuarit e tyre si dhe testim in mbi ato që kanë lexuar. Studiuesit e gjuhës e kanë të nevojshme që të lexojnë shumë. Ata dhe mësuesit duhet të dinë numrin e librave të lexuar, të mbajnë të dhënat e titujve të tyre dhe të dhënat bazë në lidhje me të (autor, botues, përmbajtjen, nivelin i vështirësisë, datat e fillimit dhe mbarimit të leximit, etj).

Programe të shumta të shkrimit në kompjuter, të hartuara nga microsoft office, të krijojnë mundësinë për të matur sasinë e fjalëve të lexuara, numrin e faqeve për librin si dhe renditjen e librave të lexuar etj. Në kompjuter mund të ruhen raportet me shkrim mbi llojet e ndryshme të librave, shkrimet përmbledhëse, raportet mbi diskutimet rreth tyre, përshkrime të thjeshta ose të dhëna mbi përmbajtjen, hyrjet simbolike mbi revistat e shkruara (Iancu, 2000)<sup>329</sup>, mendime të arsyetura mbi librin dhe konferenca ku studiuesit janë shprehur për libra e lexuar. Ashtu si ky model bazë i leximit ekstensiv, ka edhe shumë të tjerë.

Në klasë mund të lexohet një libër i përzgjedhur nga mësuesi por natyrisht të preferuar, janë edhe librat që zgjedhin vetë nxënësit. Në klasa me një nivel homogjen të aftësisë për lexim të nxënësve në përgjithësi, një mësues mund të zgjedhë nga lista e librave të kërkuara, një libër çfardo që mendon ai, në vend të përzgjedhjes që bën nxënësi. Aktivitetet në klasë mund të bazohen në këtë lloj zgjedhje. Një shembull i tillë janë veprat letrare, të përpunuara kryesisht nga Harvey Daniels<sup>330</sup> dhe kolegët e tij dhe të përshtatura për nxënësit që studiojnë gjuhën angleze.

Veprat letrare i drejtojnë nxënësit drejt një diskutimi të frytshëm në lidhje me një tregim të shkurtër, duke i ndarë diskutimet në drejtime të qarta, drejt rrahjes së mendimeve rreth çështjes, përmbledhjes, udhëzimeve, lidhjeve me çështje të tjera, pikëpamjeve kulturore etj. Në këtë mënyrë, nxënësit lexojnë me vëmendje në rritje aspekte të veçanta të tregimit dhe janë të motivuar për përgjegjësinë e tyre në diskutimin e ardhshëm. Rëndësia që i jepet mënyrës së diskutimit, është e tillë që të çon përpara drejt një kuptueshmërie më të lartë. Gjatë diskutimit, nxënësit sqarojnë kuptimin e tekstit dhe se si ai lidhet me jetën e tyre.

<sup>329</sup> Iancu, M.A. (2000). Implementing fluency first activities in an intermediate-level EAP reading class. TESOL Journal, summer

<sup>330</sup> Daniels, H. Literature Circles.com. <http://www.literaturecircles.com/>.

Sipas një hulumtimi me lexime jo artistike, duke përdorur materialet e Daniels dhe Furr<sup>331</sup> rezultoi, se përdorimi i teksteve për lexim në gjuhën angleze është një hap i rëndësishëm në rritjen e nivelit të aftësisë. Funkzioni thelbësor i leximit vlerësohet nga fakti, se ai bën të mundur që si nxënësit e nivelit fillestar, ashtu dhe ata të ndërmjetëm të fitojnë përvoja të dobishme në sajë të tij.

Të fitosh përvojë në lexim, do të thotë që të lexosh me lehtësi relative, duke u përqëndruar jo mbi gjuhën, por në përmbajtjen, ashtu si veprohet në gjuhën amtare. Lexuesit përgjigjen thjeshtë, se çfarë i nxit ata që të lexojnë letërsi artistike edhe jo artistike në gjuhën e tyre amtare, ku ndër të tjera mund të përmendim ndjenjën e interesit, kritikën, habinë, kënaqësinë, kuriozitetin, etj

Leximi i materialeve të shkruara në gjuhën amtare i bën studiuesit fillestar dhe ata të nivelit mesatar, më të aftë në përshtatjen dhe dekodimin e njësive leksikore të gjuhës së dytë të huaj. Për të arritur një nivel leximi të mirë është e rëndësishme pasja e një përvoje që kryesihet vjen nga leximet e teksteve të ndryshme. Aftësimi gjuhësor nga përvoja e fituar në leximin ekstensiv, shfaqet në zgjerimin dhe përfundimin e njohurive të nxënësve, kryesisht të njësive leksikore dhe bazën sintaksore të tyre.

Nation (2001)<sup>332</sup>, duke përshkruar procesin e përvetësimit të fjalëve dhe të fjalorit nëpërmjet leximit thekson, se ky proces zhvillohet në tre etapa: *përballje, qendrim dhe përpunim*.

"*Përballja*" është ballafaqimi i parë me procesin. Në këtë pikë, një njësi leksikore ose gramatikore mund edhe të mos kuptohet ose të mësohet plotësisht që në përballjen e parë dhe sigurisht do të zhduket shpejt nga kujtesa, nëse nuk rihaset.

"*Qendrimi*" është etapa në të cilën njësitet e reja leksikore nguliten në kujtesën afatgjatë nëpërmjet përsëritjes së vazhdueshme. Për të arritur nivelin mesatar, një nxënës ka nevojë për një fjalor me një numër të caktuar familje fjalësh dhe njohurish të përpunuara.

Një studiues i një gjuhe të huaj nuk mund të bëhet i aftë pa mësuar një pjesë të caktuar të ndryshimeve që pësojnë njësitet leksikore dhe gramatikore që përdoren me shpeshtësi të lartë. Megjithatë, të mësuarit me shumë mënyra i huton nxënësit, si dhe merr shumë kohë në klasë.

Në vendet ku studiohet gjuha angleze si gjuhë e dytë, kontakti që kanë nxënësit me të në klasë dhe në rrjedhën normale të jetës së përditshme, është i pamjaftueshëm. Ata kanë pak mundësi për të hasur shumëllojshmërinë e përdorimit me shpeshtësi të lartë, të njësive leksikore dhe gramatikore të gjuhës angleze. Leximi ekstensiv është një nga mënyrat më të arritshme dhe të dobishme për nxënësit, që të kenë më shumë përballje me anglishten, në kontekste që ata mund t'i kuptojnë.

Shumica e nxënësve që hyjnë në universitet nuk bëjnë dot lidhje të sakta të njohurive gramatikore të përvetësuara me njohuritë e përgjithshme të fjalorit, kjo mangësi regjistrohet edhe në kujtesën tyre. Kjo u pa në një sondazh për fjalorin që u zhvillua me një numër të madh nxënësësh, ku u kontrolluan të dyja aftësitë, përvetësuese dhe shprehëse në masë të tillë, i pari në 1000 fjalët e para dhe i dyti në 1000 fjalët e tjera. McNeill (2001)<sup>333</sup> gjeti, se në vitin e parë nxënëset kishin dobësi të theksuara në njohuritë e marra dhe sidomos në formimin e një fjalori të mirë. Aftësia e tyre për t'i kujtuar dhe për t'i shkruar këto fjalë ishte më e ulët, se aftësia e tyre përvetësuese, në krahasim me atë që pritej. Por rezultatet edhe pse të pritshme ishin të rëndësishme, sepse ato evidentuan njohuri të kufizuara të fjalorit, jo vetëm në të

<sup>331</sup> Furr, M. Welcome to EFL Literature Circles. <http://www.efl-literaturecircles.com/>.

<sup>332</sup> Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>333</sup> McNeill, B. (2001). *Applying the Levels Test to Japanese college students*. Unpublished paper: Nagoya University of Foreign Studies.

kuptuarin e tij, por edhe në përdorimin e të katër disiplinave gjuhësore. Këto rezultate nxjerrin në pah faktin që përballja e tyre me gjuhën angleze në fazat e mëparshme ka qenë jo e plotë dhe jo e larmishme.

Dialogët dhe pjesët e leximit të përdoruara si mjet për paraqitjein e fjalorit të ri, nuk kanë qenë përdorur me efikasitetin e duhur.

Leximi i eseve të ndryshme me një gjuhë më të larmishme dhe në kontekste më të gjata i jep mundësi më shumë lexuesve të njihen me shprehje dhe kombinime të ndryshme leksikore, duke i nxitur të përdorin të gjitha mjetet e mundshme, në funksion të përvetësimit sa më të plotë dhe më racional të gjuhës së huaj. Kjo lloj forme lehtëson përvetësimin e fjalorit të ri, për shkak, se gjetja e fjalëve të reja bëhet direkt nga konteksti.

Por Laufer (1989) i mëshon idesë, se përvetësimi i fjalorit vjen nga gjetja e fjalëve të reja në një kontekst dhe që të realizohet kjo, nxënësi duhet të ketë njohuri mbi rreth 95% të fondit të përgjithshëm të fjalëve që përmban ai. Waring dhe Nation (2004)<sup>334</sup> dalin në përfundim, se nga gjetja e fjalëve të reja të një konteksti në mënyrë të pavarur, nxënësi përfiton rreth 98% të njohurive mbi to. Por sidoqoftë duhet ruajtur një kriter i arsyeshëm në numrin e fjalëve të reja që duhet të ketë një faqe leximi dhe kjo është përcaktuar afërsisht jo me shumë, se 5-7 fjalë të reja për faqe nëse i gjithë konteksti përmban afërsisht 200 fjalë të reja. Kjo është mënyra që mësimi i tyre të bëhet më efektiv. Kjo formë mundëson njëkohësisht të lexuarin e rrjedhshëm, rrit njohurinë për gjuhën dhe aftësitë drejtshkrimore.

Në ciklin fillor të arsimimit shumica e nxënësve nuk kanë ndonjë aftësi të shprehur në lexim në gjuhën e huaj. Në këndvështrimin e përgjithshëm i lexuari është një aftësi që nxitet në mënyrë vetjake edhe nëpërmjet leximit pa zë, duke marrë kuptimin e secilës frazë, shprehje apo faqe të shkruar. Kjo duhet të bëhet jo vetëm për të marrë informacionin e duhur dhe të nevojshëm për gjuhën, por edhe për të rritur interesin e lexuesit për tekstin e shkruar. Të lexosh normalisht një kontekst të dhënë si kusht paraprak shërben, të qenit në një nivel gjuhësor me materialin përkatës. Nëse teksti i përgjigjet një niveli më të lartë, se ai i lexuesit, atëherë është detyrë e tij të hyjë më thellë në zbërthimin dhe gjetjen e kuptimit të fjalëve të panjohura për të. Prandaj duhet parë si domosdoshmëri përputhja e nivelit të lexuesit me tekstin e dhënë që të arrihet pritshmëria e duhur në zhvillimin e aftësive të të lexuarit rrjedhshëm, por edhe të disiplinave të tjera gjuhësore si të drejtshkrimit apo interpretimit.

Zhvillimi i leximit të rrjedhshëm është kusht i rëndësishëm në mësimin e një gjuhe të huaj. (Nuttall 1982)<sup>335</sup> përshkruan një lexues të nivelit me lexim jo të rrjedhshëm që përpiqet me mundim që nuk mund t'i kënaqet punës së tij, pasi ajo natyrisht nuk i sjell kënaqësi dhe kështu ai heq dorë dhe nuk nxitet për të lexuar më tej. Mungesa e praktikimit të leximit, sjell mungesë aftësimi dhe për rrjedhojë nuk nxit kënaqësinë për të vazhduar studimin dhe përparimin në gjuhën e huaj. Përkundrazi lexuesit e rrjedhshëm, duke u ndjerë të kënaqur nga ky proces, lexojnë akoma më shumë dhe si përfundim ndjehen më të motivuar në këtë proces dhe natyrshëm rrisin aftësitë e tyre gjuhësore. Ky quhet edhe një lloj “qarku virtuoz” ose i suksesshëm. Të jesh një lexues i rrjedhshëm është një nga mënyrat më të mira dhe të sakta për t'u zhvilluar në të gjitha disiplinat gjuhësore dhe për t'u rritur në aftësitë e përvetësimit të gjuhës së synuar.

<sup>334</sup> Waring, R. & Nation, I.S.P. (2004). Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning. *Angles on the English-speaking World*. Vol.4, 2004.

<sup>335</sup> Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.

Rrjedhshmëria në të lexuar ka treguar efekte pozitive në përmirësimin e të gjitha aftësive gjuhësore. (Elley & Mangubhai, 1981)<sup>336</sup> panë, se lexuesit e rrjedhshëm të një teksti kishin njohuri të mira, jo vetëm në kuptueshmërinë e tij, por edhe në njohuritë gramatikore, njohjet e fjalëve dhe në drejtshkrim. MacGowen-Gilhooly (1995)<sup>337</sup> dolën në përfundim, se aftësimi i lexuesve në gjuhën angleze u arrit pasi ata kishin kaluar një fazë të caktuar të aftësimit gjuhësor. Për të arritur rrjedhshmëri në lexim dhe në shkrim, përvoja ka treguar, se nxënësit duhet të lexojnë 1000 faqe të një libri (rreth 70 faqe në javë ) dhe të shkruajnë 10.000 fjalë gjatë ciklit një simestror të zhvillimit të kursit të gjuhës. Mbas ankesave të natyrshme të fillimit të punës dhe mungesës të një formimi të mirë gramatikor, nxënësit fillojnë të ndjejnë një rritje të shpejtë në aftësitë e tyre të leximit dhe të shkrimit. Mbas tre simestrave rezultatet e pritshme arrihen.

Nxënësit e nivelit mesatar arrijnë, sipas testimit, rrjedhshmërinë në lexim, pothuajse sa dyfishi i rezultatit të pritshëm. Po kështu efekti ndjehet edhe në të shkruar me një mesatare afërsisht 35% deri në 56% përparim, rezultat ky që i afronte shumë me nxënësit vendas në aftësinë e të shkruarit. Kështu mund të themi, se një praktikë e bollshme në lexim edhe në shkrim, çon në një përmirësim të ndjeshëm dhe përfundimtar të këtyre dy aftësive. Në një artikull në 'The Weekly Student Times and Assistant Head Editor of the Japan Times, autori Nancy Whisler Mutoh, duke j'u referuar disa nxënësve që kishin fituar testet e Toefl me rezultate të larta vërejt, se këta nxënës kishin lexuar rreth 200 libra të nivelit mesatar gjuhësor. Ai e quajti këtë si hap të domosdoshëm për të ngritur studiuesit në një nivel të kënaqshëm gjuhësor, për t'u përgjigjur kërkesave të një komunikimi të saktë që kërkohet në praktikën e përditshme.

Të lexosh rrjedhshëm nuk do të thotë të vlerësosh shpejtësinë maksimale në kohë, por pasi të ndjesh që të gjitha parametrat gjuhësore, si theksi dhe artikulimi i mirë janë realizuar. Një pyetje ngrihet nga kritikët: Çfarë duhet të bëjnë realisht mësuesit në orët e leximit ekstensiv?. Një nga format e mësimdhënies në këtë rast është vendosja e mësuesit në qendër të shpjegimit ose përballë masës së nxënësve. Mësuesi merr rolin e shpjegimit të fjalëve të vështira, të sqarimit të koncepteve gramatikore, pyet nxënësit për përkthime të veçanta pjesësh, pyetje dhe përgjigje për të zbuluar kuptueshmërinë e tekstit, të fjalorit apo edhe të përmbajtjes së pjesëve të lexuara. Ai i drejtohet të gjithë klasës dhe detyra e nxënësve është të dëgjojnë me vëmendje që të kuptojnë materialin e dhënë.

Në rastin e klasave të leximit ekstensiv secili nxënës duhet të ketë librin e tij përpara që i përgjigjet nivelit të tij gjuhësor me një përmbajtje që ngjall interes te ata dhe mbi bazën e kuptueshmërisë së tekstit të ndërtojë diskutime të ndryshme që e nxisin atë të lexojë, duke përdorur teknika të ndryshme të përvetësimit të kuptimit të tij. Në klasë mësuesi flet me të gjithë grupin, i jep rëndësi sqarimit të çdo individi, duke i ndjekur kërkesat reale të nxënësve dhe duke u siguruar nëse ata janë përfshirë totalisht në detyrën e caktuar.

Në leximin ekstensiv të gjithë nxënësit lexojnë në mënyrë të pavarur pa ndërhyrjen e mësuesit dhe për ta lehtësuar të kuptuarit e kontekstit, është e domosdoshme përputhshmëria e nivelit të tij me nivelin e nxënësve. Në leximin intensiv, konteksti i përbashkët që j'u jepet të gjithë nxënësve, ka si synim të sfidojë dhe të nxis rritjen e

<sup>336</sup> Elley, W.B. & Mangubhai, F. (1981). The long-term effects of a book flood on children's language growth. Directions 7: 15-24 (cited in Waring and Nation, 2004).

<sup>337</sup> MacGowen-Gilhooly, A. (1995). Fluency first: Reversing the traditional ESL sequence. City College of City University of New York Journal of Basic Writing, originally 1991 (updated 1995). Retrieved from TESL-L Electronic Discussion Forum for teachers of English as a second or foreign language.

njohurive të tyre në fjalorin e vështirë por edhe në njohuritë gramatikore. Lexuesit e dobët në këtë lloj leximi mund ta ndjejnë nevojën e shpjegimit të mësuesit më tepër, se ata më të aftët. Sipas Nation në këtë lloj leximi ata ndeshen me shumë elemente të rinj gjuhësor, kurse në leximin ekstensiv ata vendosin dhe diskutojnë që më parë për terminologjinë e vështirë dhe kështu e kanë më të lehtë kuptimin e saj. Të dy llojet e leximit janë të rëndësishëm dhe të domosdoshëm për rritjen e aftësive dhe zhvillimin gjuhësor në përgjithësi.

Në secilin nivel gjuhësor strategjitë dhe teknikat e përdorura nga mësuesi janë të ndryshme. Në nivelin para mesatar mësuesi ushtron kontroll të vazhdueshëm, veçanërisht në detyrat e karakterit gramatikor, kuptueshmërinë e fjalorit dhe leximit të rrjedhshëm. Në këtë fazë nxënësit do të njohin atë që Nuttall sugjeron “rrethin virtuoze” në lexim.

Të kuptosh një tekst në gjuhën origjinale të vendit nuk është aq e thjeshtë sa duket. Çdo tekst ka specifikën dhe stilin e tij të shkruarit për lloje dhe nivele të ndryshëm lexuesish. Shkrimet e letërsisë për fëmijë apo ato për të rinj nuk mund të quhen jo origjinale vetëm, se në to është thjeshtëzuar gjuha dhe përmbajtja për t'u bërë sa më të kuptueshme për atë masë individësh që ato i drejtohen. Lloje të caktuara tekstesh, për një masë të rriturish janë përshtatur për të qenë lehtësisht të kuptueshëm, për shkak të nivelit të tyre gjuhësor, por edhe këta janë cilësuar si origjinal.

Por një pyetje shtrohet: Si mund të bëjnë të mundur mësuesit e leximit ekstensiv që nxënësit e tyre të kuptojnë qartë atë ç'ka ata lexojnë? Kjo është një pyetje e rëndësishme që meriton edhe një përgjigje të saktë të dalë nga hulumtimet e përvojave të ndryshme. Është disi e vështirë të përcaktosh ecurinë dhe përmbushjen e detyrave vetjake të çdo studiuesi të gjuhës, çfarë aktualisht ka bërë ai për përvetësimin e detyrës së ngarkuar dhe a është shpjegimi i mësuesit i qartë për çdo nivel lexuesish dhe si informacioni i regjistruar tashmë në kujtesë, është lehtësisht i përdorshëm nga ata në drejtshkrim etj. Të provosh që nxënësit përvetësojnë më shumë nga leximi intensiv apo ekstensiv kjo nuk është detyrë e lehtë. Mënyra, se si mësuesi ndjek ecurinë e secilit e bën atë të vendosi edhe nivelin përkatës dhe vlerësimin për çdo nxënësi.

Mënyra se si mësuesi jep vlerësimin individual për secilin dhe drejton secilin në ecurinë e tij, ndikon në përparimin gjuhësor të çdo individi. Në rastin e përdorimit në klasë të leximit ekstensiv, vlerësimi i secilit nxënësi përcaktohet nga niveli gjuhësor që ai shpreh dhe nga sa ky nivel është afër aftësive të tij të përgjithshme gjuhësore. Në rastet kur kemi kontrolle me shkrim a me gojë, mësuesi evidenton, se sa është kuptuar, apo, se sa thellë i janë futur nxënësit kuptueshmërisë së atij teksti. Ky është një përcaktim individual për gjithsecilin.

Leximi ekstensiv ndonjëherë kuptohet si lexim i përqendruar vetëm në shpejtësinë e të lexuarit, por që në fakt nuk është ashtu, ai domosdoshmërisht përfshin edhe saktësinë e të shprehurit, shqiptimin dhe sigurisht një shkallë të lartë njohje të tekstit. Nuk kemi asnjë të drejtë të quajmë leximin ekstensiv si lexim i shpejtë. Leximi i shpejtë është një lloj i veçantë teknike që përdoret për të nxitur një tip leximi më të shpejtë, se normalja dhe kjo bëhet për qëllime dhe kërkesa të veçanta. Në leximin ekstensiv, përkundrazi nxënësit përpiqen të arrijnë atë nivel shpejtësie që i siguron atyre një lexueshmëri të qartë, të rrjedhshëm pa bërë ato ndalesat e papërshtatshme që e zbehin leximin. Por edhe nëse leximi do të bëhet i ngadalshëm, kjo mbart rrezikun që kuptimi të mos ruhet në kujtesë nga një paragraf në tjetrin dhe të kemi humbje të vëmendjes dhe të përqendrimit.

#### 4.6. Mbajtja e shënimeve

Mbajtja e shënimeve është një nga mënyrat që nxit studiuesin e gjuhës së huaj drejt mësimin individual e të pavarur. Përballja me fletoren e fjalorit i jep nxënësve një siguri dhe pavarësi më të madhe në studimin e gjuhës së synuar, e aftëson atë për t'u ndjerë më i pavarur në gjetjen e kuptimit dhe përvetësimin e fjalorit të ri. Është e nevojshme të nxjerrim në pah rëndësinë dhe efektivitetin e mbajtjes së shënimeve si një metodë që nxit pavarësinë në studimin e gjuhës së huaj, përdorimin e teknikave efikase, rritjen e krijimtarisë dhe për rrjedhojë ndërgjegjësimin për ecurinë dhe përparimin në studimin e gjuhës së synuar. Për ta arritur këtë janë përdorur burime të ndryshme veçanërisht ato që kanë të bëjnë me zhvillimin e aftësive njohëse të fjalës dhe rritjen e aftësisë studimore të saj. Nuk është e thënë të mohojmë mundësitë e tjera, apo të zëvendësojmë ato me mënyra të tjera të përvetësimit të fjalorit të ri.

Janë dy arsye që na bëjnë t'i kthehemi çështjes së mbajtjes së shënimeve. Së pari, sepse ndeshim një mungesë pothuaj të përgjithshme të udhëzimit të fjalorit në tekstet dhe programet e përdorura dhe e dyta, nuk i lëmë një kohë të plotë aktivitetit të mësimin të fjalorit të ri, në mësimdhënien e gjuhës së huaj. Për këto dy arsye është e nevojshme që të theksohet roli i mbajtjes së shënimeve dhe punës vetjake me fjalorin e ri, praktikë kjo që ka qenë mjaft e njohur disa vite më parë edhe në vendin tonë.

Përdorimi i fletores së fjalorit dhe i mbajtjes së shënimeve përkatëse në të gjatë zhvillimit të orës së mësimin, i jep nxënësit aftësi të vetëveprojë dhe të përmirësojë të nxënët e tij gjuhësor, por jo vetëm, kjo ndikon, në zhvillimin e përgjithshëm njohës dhe ruajtjen e fjalëve në kujtesë. Me shpërthimin e vullshëm të teknologjisë kjo metodë e mbajtjes së shënimeve, apo e zbulimit vetjak të fjalëve të reja është lënë pas dore, duke u përqendruar vetëm në shpjegimet që japin fjalorët sot në programe të ndryshme kompjuterike.

Studiuesit dhe hulumtuesit e kësaj fushe e shikojnë ende me interes mbajtjen e shënimeve të ndryshme që i shërbejnë përvetësimit të fjalorit të ri, por ata vlerësojnë edhe punën vetjake për gjetjen në mënyrë të pavarur të fjalëve të reja, si mënyra më e mirë e ballafaqimit me to dhe për rrjedhojë mënyra më e mirë e ruajtjes në kujtesën afatgjatë të tyre. Nxënësit ndihen të motivuar kur planifikojnë vetë fushën e studimit që nga fillimi dhe kur zgjedhin më të mirën për organizimin e fletores së tyre të shënimeve. Në këtë mënyrë ata ndihen të lirë, të vendosin vetë përparësitë dhe qëllimet për përvetësimin e fjalorit të ri.

Wenden <sup>338</sup> shprehet se: “ fletorja e fjalorit përdoret për një fushë të gjerë strategjish njohëse që përfshijnë, gjetjen e kuptimit të fjalëve, përkufizimin e tyre, lidhjet me fjalët e tjera, zgjedhimet, përshtatjet në kontekst, grupimet brenda familjeve të fjalëve, mbajtjen e shënimeve, përkthimin, përfytyrimin, fjalët më të rëndësishme, përsëritjen (me zë ose pa zë), ri futjen e fjalëve të shkëputura në fjali, ndërfitjet dhe transferimet nga njësi gjuhësore të shkëputura në njësi gjuhësore me kuptim.” Është e vështirë të gjesh një tjetër fushë të mësimin të gjuhës, e cila ndërthur një numër kaq të madh strategjish njohëse. Duke mbajtur fletore shënimesh realizojmë dy qëllime :

1. Përvetësojmë kuptimin e fjalës së re, duke e parë në burime të ndryshme, si dhe në sajë të përdorimit dhe të ruajtjes së saj në kujtesë.
2. Nxësim pavarësinë e nxënësve, duke i lejuar ata të zgjedhin fjalët në mënyrë të pavarur dhe krijuese .

Shikohen me interes sugjerimet praktike të (Schmitt & Schmitt) në “Vocabulary notebooks theoretical underpinnings and practical suggestions”.

<sup>338</sup> Wenden, A. and Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Njëmbëdhjetë parimet që vijojnë përbëjnë bazën kryesore të ndërtimit të punës për përvetësimin e fjalorit. Shumica prej tyre vijnë nga Baddeley 1990),<sup>339</sup> ndërsa të tjerat janë falë përvojave të studiuesve të tjerë.

1. *Mënyra më e mirë për të kujtuar fjalët e reja është që t'i ndërlihim ato me një situatë të njohur reale.*
2. *Materiali i organizuar mirë është më i lehtë për t'u mësuar.*
3. *Fjalët që janë të ngjashme nuk duhen mësuar në të njejtën kohë. Edhe pse organizimi lehtëson mësimin e tyre, mësimdhënia e fjalëve të ngjashme bashkë, nuk shikohet si rezultative*
4. *Fjalët në çift mund të përdoren për të mësuar një numër më të madh të tyre, në një kohë më të shkurtër.*
5. *Duhet të njohim, jo vetëm kuptimin e drejtpërdrejtë të fjalëve, por edhe lidhjet e tyre me fjalët e tjera.*
6. *Sa më shumë vëmendje t'i japësh fjalëve të reja, aq më shumë ato ruhen në kujtesë*
7. *Veprimi i përsëritjes së fjalës e bën atë më të sigurt për t'u mbajtur mend.*
8. *Vëmendja e lartë është një kusht për përvetësimin e fjalorit të ri.*
9. *Kusht për ruajtjen në kujtesë është përsëritja e shpeshtë e fjalëve.*
10. *Përsëritja e fjalëve nuk duhet të bëhet mekanikisht, por në kontekste të ndryshme dhe më gjerë.*
11. *Nxënësit janë të ndryshëm dhe kanë stile të ndryshme mësimi.*

➤ ***Fletorja e fjalorit si një mjet për të ndërthurur aktivitetet e ndryshme në klasë.***

Mësuesi mund të planifikojë shumë aktivitete, duke futur në përdorim fletoren e fjalorit. Për shembull, paraqet para klasës një pjesë për dëgjim dhe i'u kërkon nxënësve të regjistrojnë të gjitha fjalët që ata i quajnë të panjohura, t'i shkruajnë ato në fletoret e tyre të shënimeve dhe mbas këtij procesi, mësuesi duhet të shpjegojë jo drejtpërdrejtë kuptimin, sipas përkthimit, por në një formë më frutdhënëse, duke përdorur sinonime të ndryshme. Në këtë mënyrë mësuesi vë në aktivitet kujtesën e nxënësve dhe i bën ata më të shkathët për të gjetur kuptimin e saktë të fjalës së kërkuar. Por nxënësve mund t'u kërkohej të shkruajnë një histori të shkurtër, duke përdorur fjalë të reja të nxjerra nga fletorja e shënimeve. Do të ishte më mirë të përcaktohej më parë numri i fjalëve të nevojshme. Gjithashtu mësuesi mund të zgjedhë tre shkronja të alfabetit me të cilat nxënësit duhet të gjejnë fjalë të reja me këto shkronja, t'i evidentojë ato, mbas kësaj t'i udhëzojë nxënësit për t'i ndarë në rrënjë, mbaresa, parashtesa, prapashtesa, aq sa të lejon formimi i tyre, por njëkohësisht të gjejnë edhe kombinimet e tyre të mundshme. Aktiviteti mund të vazhdojë me formim fjalësh për çdo fjalë apo kombinim fjalësh. Për çdo aktivitet të zhvilluar mësuesi duhet të vëzhgojë ndryshimet e çdo nxënësi, dëshirat, personalitetin dhe kështu mund t'i japi atyre liri veprimi, por edhe t'i nxisë drejt mësimin të pavarur.

➤ ***Të krijosh nevojën për fjalën e re.***

Kur ndeshen me fjalorin Allen (1983: 9-10)<sup>340</sup> sugjeron që mësuesit duhet të krijojnë mendimin për domosdoshmërin e fjalës së re, nëse ata duan që ajo me të vërtetë të përvetësohet nga nxënësit. Një mënyrë është t'i udhëzosh ata të zgjedhin fjalët që duan të studiojnë (Gairns and Redman 1986: 55-7; McCarthy 1990: 90).<sup>341</sup>

<sup>339</sup> **Baddeley, A. 1990.** *Human Memory: Theory and Practice.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

<sup>340</sup> **Allen, V. F. 1983.** *Techniques in Teaching Vocabulary.* Oxford: Oxford University Press.

<sup>341</sup> **Gairns, R. and S. Redman. 1986.** *Working With Words.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kjo lidhet edhe me atë që mësuesit i udhëzojnë nxënësit drejt përzgjedhjes së teksteve, që ata i shikojnë me interes dhe që përmbajnë fjalë praktike e të përdorshme. Kjo nënkupton që të nxis interesat e tyre, për të kërkuar kuptimin e këtyre fjalëve në këto tekste. Nevoja për të njohur kuptimin e një tregimi interesant të çon drejt gjetjes së fjalëve të reja. Në këtë mënyrë, shikojmë që format e gjetjes së kuptimit të fjalëve, janë të ndryshme që do të thotë, se secili ka mënyrat e tij vetjake. Çdo individ nxjerr në pah përvojat e tij, interesat, ndjenjat e qendrimit. Disa nga ata mund të mos jenë të gatshëm t'i diskutojnë gjetjet e tyre në klasë, kjo vjen nga përvojat e tyre të mëparshme dhe klasa që ka shërbyer për mësim. Atyre duhet t'u tregohen teknika të ndryshme dhe strategji të zbatueshme dhe të lihen të zgjedhin, kë prej tyre arsyetojnë si më të përshtatshme.

➤ ***Larmia e strategjive rrit njohuritë e fjalorit dhe nxit krijimtarinë .***

Shumë mësime ndërtohen punën e tyre me fjalorin, duke u bazuar në strategjitë e Schmitt. Përveç kësaj është detyra e mësuesit të ndërtojë strategji të ndryshme të punës vetjake, pasi nxënës të ndryshëm kanë forma të ndryshme përvetësimi. Mënyra jonë më praktike është të bazohemi te kuptimi dhe duke kërkuar për kuptimin të shikojmë në mënyrë të natyrshme drejt formave gramatikore përkatëse. Në fakt i lihet më shumë hapësirë nismës së nxënësve që të zgjedhin formën apo metodën e duhur që të çon më lehtë te gjetja e kuptimit dhe e përvetësimit të fjalës. Kjo sigurisht do të thotë shumë për mësuesin dhe nxënësin. Duke përdorur detyra të caktuara dhe duke ndërthurur strategji të ndryshme, i tregojmë nxënësve që qëllimet tona përputhen me qëllimet e tyre. Megjithatë janë disa të dhëna nga përvojat tona që mësuesit vendosin pikësyzimet e tyre dhe nxënësit të tyre. Mësuesit duhet të ngulmojnë që nxënësit të thyejnë konceptet e para hirearkike, ku nxënësi i jepte fort përparësi anës gramatikore dhe druhej të bënte gabime në këtë pikë. Lloje të ndryshme strategjish në këtë fushë janë:

- përzgjedhja dhe studimi i fjalëve nga këndvështrime të ndryshme interesash,
- shpjegimi i kuptimit të fjalëve në gjuhën e synuar,
- përdorimi i sinonimeve aty ku janë të nevojshme,
- lidhja e fjalëve me sinonimet dhe antonimet,
- grupimi i fjalëve, sipas përfrimit.
- përdorimi i hartave semantike,
- përdorimi i varianteve të ndryshme të fjalëve,
- studimi i shqiptimit dhe i gërmëzimit të tyre,
- studimi i pjesëve të ligjëratës, gjetja e kombinimeve të mundshme të tyre dhe e kuptimeve në tërësi..

Nuk është e thënë që mësuesit dhe nxënësit t'i shikojnë këto strategji në të njëjtin këndvështrim, por ata duhet të ndajnë të njëjtin interes përfundimtar, atë të përvetësimit të plotë të fjalëve të fjalorit dhe të rrisin pavarësinë në mësimin e tyre. Më shumë të vështirë e kemi për të nxitur këtë lloj mësimi të pavarur te nxënësit e nivelit të ulët gjuhësor, të cilët nuk mund të përshtaten me një numër kaq të gjerë të strategjive, për shkak të këtij niveli.

Në të gjitha fazat marrëdhëniet bashkëpunuese midis mësuesit dhe nxënësit duhen nxitur. Duhet të fusim në punë të gjitha përvojat e duhura që ndihmojnë dhe ushqejnë këtë nxitje. Krijimtaria nuk duhet të trajtohet si diçka që e gëzojnë vetëm individë të veçantë, pra, si prirje, por si një aftësi që gjendet te gjithsecili dhe nëpërmjet saj njerëzit zhvillojnë imagjinatat e tyre, përmirësojnë dhe shprehin aftësitë e tyre, duke e ngritur atë më lartë.



Mbetet detyra e mësuesit të nxisë këtë lloj krijimtarië dhe t'i udhëzojë nxënësit në drejtimin e duhur. Mësimi në këtë rast duhet të shihet si proces bashkëpunimi. Por parë në këndvështrimin psikologjik nxënësit zhvillojnë edhe një sens kritik për punën e tyre, për stilin e të punuarit, për zgjedhjet e bëra dhe mënyrën e organizimit. Tipa të ndryshëm të njohurive ndërthuren në këto raste dhe çojnë drejt përvetësimit të fjalorit të ri. Nxënësit bëhen të ndërgjegjshëm për detyrat e tyre dhe si duhet t'i realizojnë ato. Ata bëhen më të ndërgjegjshëm për çka përfshin mësimi i fjalorit dhe natyrisht që bëhen më aktiv në procesin e të mësuarit. Edhe kur ata përballen me një lloj paqartësie në gjuhë, kjo i bën më të duruar dhe më këmbëngulës dhe i rrit sigurinë vetjake.

Përballja me sfida më të mëdha si p.sh. togfjalëshat, idiomat, proverbat i bën ata më përgjegjës dhe më të aftë. Modelet e mbajtjes së një fletore fjalori janë të ndryshme. Studimet kanë treguar, se fjalët e nxjerra nga kontekstet mbahen mend më mirë, se ato të hartuara të një liste të thjeshtë.

### ➤ *Mbajtja e fjalorit në skedar kompjuteri*

Me zhvillimin e teknologjisë dhe dixhitalizimin e shumë proceseve del në pah edhe zëvendësimi i disa mjeteve, si letër e laps me pajisje të veçanta elektronike që funksionojnë mbi bazën e shënimeve, po që tashmë thjeshtëzohen, duke përdorur teknologjinë.

Tradicionalisht këshillat pedagogjike i kanë mëshuar idesë së letrës dhe lapsit më shumë, se sa përdorimit të mjeteve kompjuterike dhe kjo vetëm për shkak, se edhe vetë personeli pedagogjik është i pa trajnuar sa duhet në këto teknika.

Por e parë në këndvështrimin e nxënësit dhe të studiuesit të gjuhës terreni i teknologjisë së informacionit dhe linja kompjuterike duket, se i shkon më për shtat atyre, kur familjarizohen me to.

Mbajtja e shënimeve apo e fjalorit të panjohur në to, funksionon njëlloj si veprimi mekanik i lapsit dhe letrës, ku çdo nxënës duhet të bëjë një listë të fjalëve të panjohura, ta rreshtojë atë në një indeks dhe çdo gjë do funksionojë ashtu si me fletoret e shënimit të dikurshme, po procedura e veprimit dhe e gjetjes së kuptimit të fjalëve, apo edhe e lidhjeve të ndryshme që kjo fjalë mund të krijojë me të tjerat, është më e shpejtë, pasi bazohet mbi gjetjet e mekanizmit kompjuterik, i cili sjell kursimin e kohës. Prioritet i këtyre formateve në raport me fletoret tradicionale është që fjalët e listuara organizohen e grupohen nën një titull të vendosur nga përdoruesi. Ato mund të hiqen, të zhvendosen, të rigrupohen shumë më lehtë, në krahasim me procedurat tradicionale. Nxënësi mund të shtojë sinonime e antonime, kuptime të tjera të fjalës, por edhe kombinime e fjalë të përbëra. Fletët janë të thjeshtëzuara dhe lëvizin me thjeshtësi kompjuterike me opsione të veçanta, fjalët grupohen në mënyrë automatike, sipas familjeve të tyre, gjë që e bën mësimin më të thjeshtëzuar.

Cohen (1990: 35-6)<sup>342</sup> nxorri në pah mundësitë e grupimit të fjalëve, duke përfshirë çështje të caktuara, pjesë ligjërata, tematika, por edhe seksione për fjalë që shërbejnë si rrënjë për familje të caktuara fjalësh (Gairns and Redman 1986: 69-71)<sup>343</sup>. Hedhja në skedar kompjuterik të informacionit të kërkuar dhe gjetja e tij në mënyrë automatike përshpejton mësim nxënien dhe thjeshtëzon procesin e mësimit, pa harruar këtu edhe kursimin e elementit kohë.

<sup>342</sup> Cohen, A. D. 1990. *Language Learning*. New York: Newbury House.

<sup>343</sup> Gairns, R. and S. Redman. 1986. *Working With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

➤ ***Disa mënyra të tjera që ndikojnë më mirë në ruajtjen e fjalorit të ri në kujtesë.***

Një mënyrë për ruajtjen në kujtesë të fjalorit të ri të gjuhës së dytë është shkrimi i çifteve të fjalëve në fletoren e fjalorit, duke përdorur edhe përkthimin në gjuhën amtare. Në këtë mënyrë nxënësit bazohen te fjala në gjuhën e synuar po gjithmonë, duke kujtuar përkthimin e saj në gjuhën amtare. Ai duhet të praktikojë këtë krahasim nga njëra gjuhë në tjetrën dhe të bëjë konkretizimet e duhura gjithmonë të mundshme nëpërmjet të ushtruarit me tekstet. Në këto raste është më mirë nëse nxënësit njohin sinonimet e gjuhës së dytë, pasi mund t'i përdorin ato në vend të përkthimit në gjuhën e tyre dhe në këtë mënyrë rrisin efektivitetin e të mësuarit të fjalorit dhe rriten në njohuri nga fjalë më të thjeshta në ato më të përbëra.

Për ta lehtësuar këtë kërkohet edhe një modelim i fletës së fletores. Ajo mund të ndahet në seksione, ku secili seksion ka hapësirën e duhur për të shkruar rreth njohurisë së saj. Një shumëllojshmëri aktivitetesh mund të gjejnë vend në secilin seksion. Një nga këta është ai i "familjes së fjalës" që shërben si lidhje e konceptit të fjalës së re me sinonimet e saj që kanë qenë të njohura më parë për lexuesin. Po ashtu edhe "pema hierarkike" mund të arrijë të njëjtin qëllim për fjalët që janë pjesë e strukturave në varësi të njëra tjetrës. Rrënjët dhe zgjatimet e tyre në familjet e fjalëve mund të mësohen, duke u përqendruar edhe te parashtesat dhe prapashtesat që ato marrin në procesin e tjetërsimit (nga njëra formë në tjetrën). Në këtë proces tjetërsimi fjalët kalojnë edhe nga një pjesë e ligjëratës në një pjesë tjetër të saj. Duke punuar në këto forma realizimi i detyrave drejt përvetësimit të fjalorit të ri, po për rrjedhojë edhe rritja e njohurive të gjuhës bëhet plotësisht e mundshme dhe thjeshtëzohet si proces.

Gjithnjë ballafaqimi me gjuhën e synuar duhet të bëhet mbi bazën e testeve apo situatave reale dhe jo me programe standarde të ngritura vetëm për përdorim në klasë. Kjo do të thotë, se edhe përzgjedhja e materialeve është më mirë të bëhet nga burime të sakta dhe më pak nga ato të përgatitura për qëllime mësimi. Duke i nxitur më pas nxënësit t'i fusin në përdorim në gjuhën e tyre të folur apo të shkruar, bëhet e mundur që ata të kuptojnë efektshmërinë që kishte mbajtja e shënimeve të tilla në procesin e mësimi të një gjuhe të huaj. Nëse nuk realizojmë këtë atëherë gjithmonë fletorja e fjalorit atyre, do ju duket si pjesë e detyruar e kërkesave të mësuesit ndaj lëndës. Mbajtja e fletoreve të fjalorit ka qenë mbështetur dhe nxitur për shumë kohë në procesin e mësimdhënies së gjuhës së huaj, por përfitimet që kishin nxënësit nga përdorimi i saj rrallë janë diskutuar si çështje më vete.

#### **4.7.Mnemonika, kujtesa dhe mësimi i fjalorit**

Mnemonika është një metodë që ndihmon në procesin e memorizimit të informacionit. Ajo ka për qëllim të formësojë të dhënat në mënyrë të tillë që truri i njeriut mund t'i rezervojë më mirë në kujtesë dhe madje zbatimi i kësaj metode bën që këto të dhëna të ruhen në kujtesën afatgjatë. Fjala "mnemonika" rrjedh nga greqishtja që do të thotë "i kujtesës". Origjina e saj është fjala "*Mnemosyne*" "procesi i kujtiesës" dhe sipas mitologjisë greke lidhet me perëndeshën e kujtesës. Të dyja këto fjalë rrjedhin nga ("mnëmë"), "i kujtuari".

Mnemonika në lashtësi konsiderohej si arti i kujtesës. Grekët dhe romakët e lashtë dallonin dy tipa të ruajtjes në kujtesë, ruajtja natyrale dhe ajo artificiale. Ruajtja natyrale në kujtesë është ajo me të cilën lindim dhe aktivizohet instinktivisht dhe ruajtja artificiale në kujtesë, në kontrast me të, është ajo që praktikohet dhe zhvillohet nëpërmjet mësimi dhe zbatimit të një shumëllojshmërie të teknikave të kujtesës.

Mnemonika (ruajtja në kujtesë) shpesh bëhet e mundur në sajë të dëgjimit të poezive të shkurtëra, të akronimeve ose frazave që mbeten në kujtesë nga burime të ndryshme, si dhe nga format e ndryshme pamore. Përdorimi i tyre është i bazuar në atë lloj mënyre të vëzhgimit që mendja e njeriut e kujton më lehtë. Mnemonika është përdorur për qëllime të ndryshme. Më së shumti është përdorur për ruajtjen në kujtesë të listave të ndryshme, renditjeve numerike dhe pasurimin e fjalorit në gjuhën e huaj që studiojmë.

Mnemonika ka qenë objekt studimi i shumë gjuhëtarëve dhe psikologëve në mbarë botën dhe ka treguar që është një metodë e dobishme dhe se subjektet e moshave të ndryshme që kanë përdorur teknikat e saj (mnemonikat) për të mësuar termat e reja nga fjalori, kanë pasur rezultate shumë më të mira, se sa ata që kanë përdorur teknika kontekstuale (normative ose të thjeshta) apo teknikat e zakonshme të mësimit.

### ➤ *Çfarë është kujtesa.*

Njerëzit gjithmonë kanë qenë të interesuar për kujtesën si proces dhe aftësinë e ruajtjes së saj për qindra vjet dhe përkufizime ose shpjegime të shumta të termit “kujtesë” kanë dalë herë pas here në kohë të ndryshme. Po e fillojmë me Baddeley (1997)<sup>344</sup> që përcakton kujtesën, edhe pse në formë të përgjithshme dhe disi të thjeshtëzuar, “si një sistem për ruajtjen dhe rikthimin e informacionit që natyrisht, është i fituar nëpërmjet shqisave tona.” Nëse shohim diçka, dëgjojmë apo e nuhasim atë, ajo padyshim do të ndikojë në atë që kujtojmë, pasi, kujtimet tona dalin si të dhëna të perceptimeve të mëparshme. Një mënyrë për të rikthyer kujtesën njerëzore është që të gjejmë ata stimuj pamor dhe dëgjimor që janë përpunuar më parë dhe që kanë zënë vend në kujtesë. Sigurisht, ka disa lloje të dhënash, përvojashve, apo perceptime që ruhen në tru. Përvojat shkaktojnë ndjenja që zënë vend në kujtesë në sajë të përqendrimit të vëmendjes mbi kuptimin dhe njohuritë mbi fjalët.

Njerëzit mbajnë mend përvoja ku përfshihen: gëzime, tronditje, ankthe, zemërim, apo kënaqësi (Howard, 2000).<sup>345</sup> Në mënyrë të ngjashme Pycha (2000)<sup>346</sup> thekson rëndësinë e vëmendjes në procesin e formimit të kujtesës, duke cituar diçka nga William James, “Një shumëllojshmëri çështjesh nga bota që na rrethon janë të pranishme në shqisat tona të cilat, jo domosdoshmërisht duhet të hyjnë në përvojat tona. Pse?. Për shkak, se jo të gjitha përbëjnë interes për ne. Përvoja jonë duhet te jete ajo që kemi rënë dakord, të jemi pjesë e saj. Gjithshka që ndeshim ngulitet rastësisht në mendjen tonë, pa interesin e drejtëpërdrejtë për t’i fiksuar ato, pra, përvoja është një kaos më vete dhe interesi pika kyce e vëmendjes”

Përfundimisht kjo vë në dukje, se interesi është pika kyçe për vëmendjen dhe formimin e kujtesës. Një përshkrim tjetër i kujtesës është propozuar nga Jensen (1998), sipas të cilit, në qoftë se ka shpërthime të mjaftueshme të neuroneve të stimuluar në mënyrë të drejtë nga një objekt i caktuar, nxënësi mund ta kujtojë mjaft mirë elementin që lidhet me të në kujtesë. Kjo mund të arrihet vetëm nëse nxënësi do të jetë nën ndikimin e llojeve të ndryshme të shtysave dhe përvojave që kërkojnë vëmendje dhe aktivizim të shqisave përkatëse, kur ata të ndërjegjësohen dhe të kenë kohën e mjaftueshme për përpunimin dhe organizimin e tyre. Një shpjegim i ndryshëm i procesit të kujtesës është dhënë nga Hannaford (1995) që deklaroi: “Edhe kujtesa është krijuar dhe funksionon ashtu si ingranazhet e sistemit limbic që aktivizojnë të gjitha rrjetet nervore lidhore, ndjesore dhe ato me bazë emocionale”.

<sup>344</sup> Baddeley, A.D. (1997) *Human memory: Theory and Practice (Revised Edition)*

<sup>345</sup> Howard, J. A. (2000). *Social Psychology of Identities*

<sup>346</sup> Pycha, Anne. (August 2000) *Why Practice Makes Perfect. Brain Connection*

Nga ana tjetër, Scovel (2001)<sup>347</sup>, përqendrohet në një aspekt tjetër, të ndryshëm të kujtesës dhe thekson rolin e harresës, duke thënë, se kujtesa është një lloj depozitimi i heshtur ku mund të përzgjedhim atë çka duam.

Nuk duhet mohuar, se shumica e shtysave ose të dhënave të perceptuara në mënyrë vetjake harrohet dhe rezulton i rregjistruar vetëm ai informacion që personit i ka interesuar apo që e ka vlerësuar si të rëndësishëm, të dobishëm dhe që i ka kushtuar vëmendje. Po kështu, ruhet për një kohë më të gjatë informacioni i lidhur zakonisht me njohuritë ekzistuese dhe që është më i organizuar.

Studiuesit e kujtesës së njeriut kanë hedhur idenë, se aktivizimi i një pjese të kujtesës, për një njësi leksikore apo një fjalë, është në thelb aktivizimi i të gjitha tipareve të veçanta të çështjes në fjalë, të pranishme në atë pjesë të kujtesës që ndikojnë për njohjen më të thellë të tyre. Le të ndalemi pak në teorinë mbi faktorët e përgjithshëm që ndikojnë në procesin e njohjes (Clark dhe Gronlund)<sup>348</sup>. Sipas saj njohja e mirë arrihet, atëherë kur tiparet e veçanta të fjalës, shprehjes frazeologjike, togfjalëshit etj. përputhen me ato që janë ruajtur në kujtesën tonë. Sa më e madhe shkalla e përputhjes, aq më e fortë do të jetë njohja. Ka një përputhje të përgjithshme më të madhe për njësitë leksikore të studiuara, se sa për ato që nuk janë studiuar, sepse të studiuarat tentojnë të shkaktojnë një sinjal të fortë familjarizimi, në krahasim me ato që nuk janë studiuar dhe kjo siguron një bazë për dallimin midis tyre.

Teoritë e ndryshme që theksojnë përdorimin e tipareve të shkëputura të njësive leksikore, duke i përputhur ato me ekzistueset në kujtesë, parashikojnë efekte të ngjashme në njohje. Për shembull, përputhja midis tipareve të paraqitura në çdo tekst, me ato të pranishme në kujtesë është e rëndësishme për përqsjet në përgjithësi, por mund të shkaktojë edhe efekte jo të përshtatshme në procesin e njohjes së saktë të fjalës. Në fakt, shumë nga këto përqsje të njohjes së veçuar nga kujtesa e përdorin këtë ide për përparësitë e veta. Një metodë, e cila e konsideron si të ndarë familjarizimin nga kujtesa e që përfshin përpunimin e ngjashmërive, është ajo e “pluralitetit”, e përdorur nga Hintzman dhe Curran,<sup>349</sup> sipas së cilës, rekomandohet studimi i një liste fjalësh, që paraqiten në formën njëjës ose shumës. Më pas bëhet dallimi midis fjalëve të studiuara dhe atyre të pa studiuara, duke u mbështetur ose në kujtesën e njësive leksikore që hasen te një studim i veçantë, ose në nivelin e njohjes së mëparshme të çdo njësie leksikore. Kur bëhet dallimi midis fjalëve që ndryshojnë nga numri shumës, në njëjës, në tekstin e dhënë dhe atyre që kanë mbetur të pandryshuara, gjithmonë bazë referimi është kujtesa.

Pa kujtesën, mund të gabojmë në përcaktimin e fjalëve që ndryshojnë nga njëjës në shumës, apo nga një kohë në tjetrën pra, kujtesa përmirëson shkallën e njohjes, në sajë dhe të përdorimit të një shkalle të lartë të ngjashmërisë. Një mënyrë tjetër që vërteton rolin e kujtesës në procesin e njohjes së mirë të fjalëve është përdorimi i fjalëve të përbëra. Këtu përdoret një listë fjalësh të përbëra të dhëna në një test, jo të studiuara më parë, por që përmbajnë rrënjë fjalësh, të cilat ndodhen në fjalët e përbëra të njohura. Disa nga këto fjalë të testit janë variante të fjalëve të studiuara p.sh. *blackbird* (mëllenjë), ndërsa disa të tjera përmbajnë vetëm fjalë pjesërisht të studiuara p.sh. *Buckshot* (barot). Logjika është e ngjashme me atë të përdorur në metodën e pluralitetit, njohja e këtyre dy llojeve të fundit të fjalëve të përbëra të testit, mund të çojë në keqkuptime, nëse kujtesa e fjalëve të veçanta të studiuara nuk e parandalon

<sup>347</sup> Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-142.

<sup>348</sup> Clark, S. E., & Gronlund, S. D. (1996). Global matching models of recognition memory: How the models match the data. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 37-60.

<sup>349</sup> Hintzman, D. L., & Curran, T. (1994). Retrieval dynamics of recognition and frequency judgments: Evidence for separate processes of familiarity and recall. *Journal of Memory & Language*, 33, 1-18.

atë. Rezultatet e përfuara, duke përdorur këto dy teste përpunohen me përqasjet që studiojnë tiparet për njohjen e fjalës, ato nuk tregojnë, se si për një njësi të tërë të fjalës mund të veçojmë një grup tiparesh të ruajtura në kujtesë, për t'i përdorur si një proces njohjeje më vonë. Rezultatet e formimit të një kujtese të mirë janë rrjedhojë e përdorimit të procedurave të vazhdueshme që fitohen nëpërmjet trajnimit. Procesi i ruajtjes në kujtesë (mnemonika) ndihmohet nga rëndësia apo përparësia që i jep individi informacionit të dhënë. Kujtesa që lidhet me informacionin hapësinor dhe të orareve, përmirësohet kur informacioni lidhet me përvojën e mëparshme, të mësuarit lehtësohet nga dallueshmëria e natyrave të veçanta të informacionit. (Healy dhe Bourne, 1995:26).<sup>350</sup>

Njohja dhe ndërgjegjësimi mbi llojet e kujtesës që do të përdoren për të mësuar dhe të situatës së mësimdhënies, pa dyshim janë faktorë që ndikojnë në përmirësimin e cilësisë së të mësuarit dhe në mësimdhënien e fjalorit që na shërben për mësimin e gjuhëve të huaja.

Studimet kanë sugjeruar, se kujtesa afat-shkurtër të rriturit mund të mbajë vetëm një numër të kufizuar të informacionit. Sistemimi i të dhënave në grupe të mëdha dhe strukturimi i tyre, siç bëjnë teknikat "mnemonika", është pjesë e rëndësishme e asaj që e lejon trurin të mbajë një numër më të lartë të të dhënave në kujtesën afat-shkurtër dhe të bëjë të mundur krijimin e kujtesës afat-gjatë.

#### ➤ *Mnemonika dhe "fjalët kyçe"*

Ajo që vlen për t'u studiuar te kjo metodë e të kujtuarit (mnemonika) është "fjala kyçe". Këtu fjalët e gjuhës që synohet të mësohet janë të lidhura me fjalët fonetike të ngjashme të gjuhës amtare të quajtura fjalë kyçe në fazën e parë të të mësuarit, dhe më pas, në fazën e dytë, këto fjalë kyçe përkthehen në gjuhën e synuar, duke krijuar kështu edhe një informacion të dobishëm në kujtesën tonë. Rezultatet e studimeve dhe të dhënat e marra nga një numër eksperimentesh që krahasojnë shumë mënyra tradicionale të mësuarit të fjalorit me metodën e "fjalës kyçe", kanë dalë në përfundimin, se kjo e fundit jep një rezultat më të kënaqshëm. Raugh dhe Atkinson (1974)<sup>351</sup>, për shembull raportojnë, se nxënësit që përdorën metodën e "fjalës kyçe" arritën të përvetësojnë një listë shumë të gjatë të fjalëve (60 njësi leksikore), duke e konsideruar atë 80 % të saktë, një shifër kjo që është dukshëm më e mirë, se ajo që rezulton nga nxënësit që përdorën metoda të tjera. Ajo që është me e rëndësishmja, grupet e "fjalëve kyçe" që përdor kjo metodë kujtese kanë gjasa më të pakta për t'u harruar me kalimin e kohës.

Mësimi i fjalorit nuk është vetëm një çështje e gjetjes së ekuivalenteve të fjalës për përkthim. Dihet, se gjuhët rrallë e japin hartën e njësisve të tyre leksikore në mënyrën e duhur. Çdo përvetësim i fjalëve të fjalorit, duhet parë jo thjeshtë, si çështje e çiftëzimit të fjalëve me ekuivalentet e tyre në përkthim, por dhe në aspektin që mund të shpjegojë plotësisht mënyrën, se si marrëdhëniet semantike janë ndërtuar në fjalorin e gjuhës së huaj.

Të gjitha studimet eksperimentale të përvetësimit të fjalorit, të cilat e bëjnë të mundur përdorimin e mnemonika, kanë në thelb modelin e "çiftëzimit dhe të gjetjes së ekuivalentit", i cili, nuk duket të jetë i plotë për një fjalor të gjuhës së dytë (shih Crothers dhe Suppes 1967).<sup>352</sup> Problemi tjetër që karakterizon studimin e "fjalëve kyçe" është, se ato përgjithësisht nuk janë studiuar thellësisht dhe nuk janë mbështetur

<sup>350</sup> Healy dhe Bourne, 1995 Learning and memory knowledge and skills

<sup>351</sup> Raugh, MR and RC Atkinson A mnemonic method for the acquisition of a second language vocabulary. Psychology and Education Series, Technical Report 224, 1974.

<sup>352</sup> Crothers, E. and Suppes, P. Experiments in Second-Language Learning. New York: Academic Press, 1967.

në veprimtarinë e nxënësve gjatë mësimit të gjuhës së huaj, por vetëm te subjektet që marrin pjesë në një numër të vogël seancash eksperimentale, në një mjedis laboratorik. Kjo do të thotë, se subjektet e testuara shpesh janë ato që nuk kanë njohuri fillestare të fjalorit dhe është e paqartë ende sa frutdhënës do të jetë një eksperiment i tillë me subjekte më të përparuar

Raugh dhe Atkinson në mënyrë direkte dhe të saktë trajtojnë çështjen që ka të bëjë me epërsinë e kësaj metode për zgjedhjen edhe specifikimin e fjalëve kyçe. Dikush mund të mendojë që kjo mënyrë mund të lihet në dorë të vetë nxënësëve, por Raugh dhe Atkinson shkojnë më tej në gjykimin e tyre dhe pohojnë, se jo të gjitha fjalët kyçe janë njëlloj të dobishme, por duhet të përdoren vetëm ato që kanë dalë nga një studim dhe janë provuar për efektivitetin e tyre.

Një teknikë e mnemonika, e kohëve të fundit është edhe teknika e “fjalëve fikse” (e përshkruar nga Paivio dhe Desrochers 1979<sup>353</sup>). Ky studim konsiderohet akoma në fazën e tij fillestare dhe disa probleme i ka të ngjashme me metodën e fjalëve kyçe, ashtu si shumë studime të tjera, të cilët kanë përdorur teknika përpunuese të ngjashme dhe janë mbështetur në të njëjtin arsyetim.

Kështu mbulojmë dy zona të studimit në fushën e gjerë të përvetësimit të fjalorit. Këto dy zona në pamje të parë duket sikur nuk kanë lidhje me njëra tjetrën. Por pika e tyre kryesore e lidhjes është, se ato nxjerrin të njëjtat mangësi dhe probleme anësore në përvetësimin e fjalorit, më shumë sesa probleme të qenësishme dhe kryesore. Në thelb, ngarkesa e nxënësëve lehtësohet, duke punuar me fjalët kyçe, para se të futen në kontekst dhe t'i përdorin ato, ashtu siç lehtësohet edhe i gjithë procesi i përvetësimit të njohurive.

Në këndvështrimin e mjeteve që ndihmojnë kujtesën (mnemonika), theksi vihet posaçërisht në administrimin e procesit të të mësuarit dhe te pyetjet kryesore teorike që duhen hartuar me synimin që ato të lidhen me efektivitetin e formave të ndryshme të paraqitjes. Të dyja këto qasje, takohen në një pikë që ka të bëjë me përvetësimin anësor të fjalorit të ri, megjithatë, edhe pse e dimë, se këto aspekte anësore janë të rëndësishme, ato lënë pa përgjigje një numër të madh të pyetjeve, të cilat janë me rëndësi të konsiderueshme për të përvetësuar fjalorin në masën e duhur.

Mësimi i fjalëve të reja nuk është një proces i menjëhershëm, edhe sikur të ishte, atëherë do të kishte edhe kjo anën e saj negative, fjalët do të kishin prirje të harroheshin me kohë dhe do të duhej një rimësim i tyre. Megjithatë duket, se fjalët nguliten në kujtesën e njeriut ngadalë, me kalimin e kohës, vetëm gradualisht ato bëhen plotësisht pjesë e kujtesës vetjake, bëhen pronë e individit dhe përdoren nga ata në ligjërim me të njëjtën rrjedhshmëri si në gjuhën amtare. Studimet nuk tregojnë ekzistencën e një lidhje të drejtpërdrejtë, të mësimdhënies së gjuhës së huaj dhe të mësuarit e saj, por në fakt rëndësia e këtij bashkëpunimi është më e madhe, se sa duket në pamje të parë.

Studimet na japin disa të dhëna në lidhje me atë, se kush është më frutdhënese në përvetësimin e gjuhës së huaj dhe çfarë duhet të bëjë folësi për të realizuar një rrjedhshmëri dygjuhëshe.

Këto të dhëna, në teori të paktën, na mundësojnë që të krahasojmë një nivel jo të rrjedhshëm dygjuhësh të nxënësit në procesin e të folurit, me atë të rrjedhshëm, për të arritur në përfundime konkrete, se si ka ardhur ky zhvillim gjuhësor, në gjuhën e dytë. Në thelb, kjo punë mund të na japi një model, megjithëse jo plotësisht të qartë, për të vlerësuar, se ku qëndrojnë mangësitë e nxënësve që janë më pak të rrjedhshëm në përdorimin e gjuhës së dytë. Qëllimi kryesor këtu është për të krahasuar dy lloje të

<sup>353</sup> Paivio, A. (1979). The Relationship Between Verbal and Perceptual Codes. In E. C. Carterette & F. M. P. (Eds.), *Handbook of Perception Vol. 1; Perceptual Processing*. New York: Academic Press.

mësuar dygjuhësh, atë kompleks dhe atë të kordinuar. Dygjuhëshit kompleks, janë ata që kanë fituar të dy gjuhët njëkohësisht, së bashku në një mjedis të vetëm, zakonisht që në moshat fillestare dhe kanë një paketë të vetme, të etiketuar me dy kuptime, një për çdo gjuhë. Në dallim nga kjo dygjuhëshit e koordinuar, i kanë mësuar dy gjuhët e tyre në pjesën më të madhe në mjedise të veçanta dhe mund t'i zhvillojnë ato në mënyrë të dobishme me dy fjalorë të ndarë, një për çdo gjuhë, të cilat funksionojnë të pavarur nga njëri-tjetri.

Përsëri, kjo nuk duket të jetë drejtpërdrejtë e lidhur me përvetësimin e gjuhës së dytë, por gjithsesi, lidhja ekziston. Është e lehtë të kuptohet se, lloje të caktuara metodash të mësimdhënies mund të kenë më shumë gjasa për të qenë të dobishme në një lloj sistemi dygjuhësh, në krahasim me të tjerat. Metoda e mësimdhënies të drejtpërdrejtë, për shembull, e cila përpiket të evitohet ndikimin e padëshirueshëm të gjuhës amtare te nxënësit, mund të ketë më shumë gjasa për t'i pajisur ata me tiparet e dygjuhësisë së koordinuar. Prova eksperimentale që mbështesin këtë pohim nuk janë vënë në dispozicion, megjithatë, ka pasur dhe një arsytim disi të ndryshëm, sipas të cilit kjo ndarje në dy pjesë është e rreme dhe se aktualisht ekziston një zhvillim natyral i një sistemi kompleks që është më pranë në natyrë me modelin klasik të koordinuar, pavarësisht nga niveli i përvetësimit të gjuhës. Arsyeja pse kjo ka rëndësi për përvetësimin e gjuhës së dytë është, se shumë nga “dygjuhësitë e baraspeshuara” të përdorura në këto eksperimente, janë në të vërtetë larg nga përdorimi i rrjedhshëm i të dy gjuhëve. Në fakt, kriteret e përdorura për të vendosur një nivel të pranueshëm të aftësisë në gjuhën e dytë, janë shpesh të përcaktuara jo mirë dhe të papërpunuara, ashtu dhe për faktin, se dhe termi “dygjuhësi” në praktikë nuk përcakton qartë dhe në mënyrë të barabartë rrjedhshmërinë në të dyja gjuhët.

Natyra jo shumë e kënaqshme e të dhënave që kanë dalë nga analizat e përdorura për të përcaktuar rrjedhshmërinë e gjuhës së dytë (shpesh e bazuar mbi një lloj vetë pozicionimi, ose gjykimi shprehës) është një e metë e madhe e kësaj metode. Kjo do të thotë, megjithatë, se një numër studimesh, pavarësisht pretendimeve, janë vazhdimisht në kërkim për të gjetur forma të reja për përvetësimin e gjuhëve të huaja nga nxënësit.

#### **4.8.Strategjitë e të nxënit të fjalorit në lidhje me moshën dhe individin**

Dekadat e fundit kanë sjellë disa ndryshime në kërkimet dhe studimet në zhvillimin e fushës së arsimit në përgjithësi, po edhe në metodikat përkatëse për çdo periudhë zhvillimi. (Levin, 2004)<sup>354</sup>. Idea është, se eksperimentet që kanë dhënë një masë të madhe vlerësimesh nga shqyrtimi i një sërë subjekteve na çonë në arsyetimin logjik që në fushën e mësimdhënies dhe të përvetësimit të gjuhëve të huaja, ndikim të rëndësishëm dhe pikë referimi për studime të mëtejshme është moshja dhe veçantitë e individit.

Nxënësit ndryshojnë shumë, veçanërisht në dy aspekte, nga mënyra, se si ata i përvetësojnë strategjitë e mësimin të një gjuhe të huaj dhe nga llojet e veçanta të strategjive që ata përdorin. (O'Malley et al. 1985; Chamot et al. 1987 and 1988; Ehrman)<sup>355</sup>. Faktorët që ndikojnë në këtë ndryshim janë parë në disa këndvështrime. Në ndryshimet vetjake futen edhe besimi për përvetësimin e gjuhës së synuar, faktorët fillestarë dhe rrethanor të ballafaqimit me gjuhën si p.sh. gjuha që do

<sup>354</sup> Levin, P. (2004). *Write great essays: Reading and essay writing for undergraduates and taught postgraduates*. Maidenhead: Open University Press.

<sup>355</sup> O'Malley, J Michael, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Lisa Kupper & Rocco P Russo (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35/1, 21-46

studiohet, mosha e individëve, cilësitë vetjake të tyre, vendndodhja ku do zhvillohet mësimi i gjuhës dhe detyrat që ju ngarkohen nxënësve, por edhe faktorët social si p.sh. grup moshat dhe gjinia e individëve të përfshirë në këtë proces.

Përvoja shkollore e mësimi të një gjuhe të huaj nëpërmjet fjalorëve është për fat të keq shpesh e lidhur me mërzinë që diktojnë listat e gjata të fjalëve, pjesëve që duhen mësuar përmendësh që në mendësinë e nxënësve shikohet vetëm në funksion të një provimi me gojë apo një testi me shkrim. Ndërsa për disa njerëz përpjekjet për të mbajtur mend mund të mos jenë aq stërmunduese, por për të tjerët mund të jenë një mundim i madh. Megjithatë, njohja e fjalorit është një parakusht për të folur një gjuhë të huaj. Nuk mund të ketë komunikim pa fjalë, problemi është për të mësuar dhe mbajtur mend fjalët, ndoshta përgjithmonë.

Zakonisht flitet për "kujtesë" në kuptimin e përvetësimit, duke nënkuptuar me këtë një aftësi që gjithsecili prej nesh e ka në një masë më shumë ose më pak të gjerë. Natyrisht që edhe këtu kemi faktorë të moshës dhe individualitetit si përcaktues. Është e qartë që faktori i moshës ndikon shumë në mënyrën, se si strategjitë e mësimdhënies përdoren. Kuptohet që për fëmijët strategjitë janë të thjeshta, ndërsa për të rriturit ato janë më të ndërlikuara. Një faktor tjetër po aq i rëndësishëm që ndikon në mënyrën e të mësuarit është stili i të mësuarit individual që, duket të jetë shumë i lidhur me strategjinë e përvetësimit të përdorur edhe pse pak hulumtime janë bërë për të. Një tjetër faktor është edhe masa e këtyre strategjive që mendohet të përdoren. Gjithashtu vlerësohet edhe tipi i strategjisë që zgjidhet për të nxitur e motivuar nxënësin.

#### ➤ *Ndryshimet vetjake në ecurinë dhe përparimin gjuhësor*

Faktorët e prirjeve vetjake janë ato më bazë që ndikojnë në këtë proces dhe në përcaktimin e llojeve të strategjive që duhen ndërmarrë për përdorim. Stili i të mësuarit dhe veçoritë e personalitetit janë po ashtu aq ndikues në zgjedhjen dhe përcaktimin e strategjive që duhen vënë në zbatim. Bëhet fjalë për mënyra të ndryshme të arsytimit dhe të mësimi me fjalorë. As njëra nuk është më e mirë, se sa tjetra, ato janë të ndryshme, vetëm, se ju përkasin llojeve të ndryshme të personaliteteve. Faktorët rrethanorë dhe social janë të lidhur gjithashtu fort me përcaktimin e strategjive që do të ndërmerren dhe ato janë: natyra e gjuhës që do studiohet, klasa e zgjedhur për mësim, tipi i detyrave që përcaktohen për t'u dhënë dhe gjinia e individit që ka edhe ajo një lloj ndikimi po edhe veçantitë e saj në këtë proces. Disa njerëz përgjigjen më mirë në përvetësimin e një gjuhe të huaj, se sa të tjerët. Ata duket, se kanë një talent natyror në këtë drejtim. Kjo është ajo çka ka të bëjë me dallimin aq shumë të rëndësishëm, secili, sipas individualitetit.

Nxënësit ndryshojnë nga kapaciteti i njohurisë së fjalëve që ata shfaqin në shkollë.

Niveli i tyre social ekonomik, kushtet familjare, gjuha e përdorur në shtëpi dhe komuniteti ndikojnë dukshëm në mundësitë e zgjerimit të fjalorit. Disa nxënës kanë mangësi të theksuara në fjalor për shkak, se nuk kanë lexuar shumë. Niveli i mëvonshëm gjuhësor lidhet direkt me fjalët që nxënësi i përdor apo dëgjon në jetën e përditshme.

Gjithashtu ata fëmijë që kanë ndjekur kopshtet kanë një përparësi më të madhe që të jenë më të përparuar në lexim dhe në rrjedhshmërinë e të folurit krahasuar me ata që nuk e kanë pasur këtë eksperiencë. Është një boshllëk i dukshëm në njohuritë e fjalorit kur nxënësit vijnë për herë të parë në stadin fillestar dhe ky boshllëk zgjerohet edhe më shumë gjatë kalimit në fazat e tjera gjuhësore.

Nxënësit që kanë mangësi në fjalor ndeshen në vështirësi për të kuptuar saktë tekstin e dhënë, pikërisht kjo palexueshmëri e tyre e bën leximin më të vështirë.



Si rezultat ata mësojnë më pak fjalë pasi nuk lexojnë shumë për t'u përballur dhe për të krijuar mundësi për përvetësim më të thellë. Nga ana tjetër nxënësit që kanë aftësi më të mira të fjalorit dhe njohje më të thellë të gjuhës, lexojnë më shumë, gjë që ndikon në përmirësimin e aftësive të tyre gjuhësore dhe kështu njohuritë e tyre zhvillohen dhe përmirësohen vazhdimisht. Varfëria në disa aspekte gjuhësore si p.sh. (formimi fonetik, studimi i fjalëve, rrjedhshmëria), gjithashtu ndikojnë në masë të njëjtë në thellimin e këtij boshllëku dhe në konceptimin qartë, se sa shumë një lexues i mirë apo i dobët duhet të lexojë dhe të ndeshet me fjalorin e ri. Me kohë lexuesit e dobët mbeten shumë prapa.

Keith Stanovich (1986)<sup>356</sup> e cilëson këtë fenomen "Efekti Mattheu" me idenë që "i varfëri mbetet i varfër dhe i pasuri vazhdon të pasurohet". Fatkeqësisht vëzhgimet tregojnë që ky boshllëk thellohet edhe më shumë pasi nxënësit kalojnë në fazat më të larta të studimit. Jeanne Chall (1983)<sup>357</sup> e quan këtë "rënia e nivelit të katërt" për të shpjeguar kështu rënien e vazhdueshme që ndodh nga niveli i tretë te niveli i katërt në zhvillimin gjuhësor, të gjitha këto të bazuara në të dhënat dhe opinionet e mësuesve. Një arsye për këtë "rënie të nivelit të katërt" mund të jetë edhe mungesa e aftësisë së rrjedhshmërisë dhe shpejtësia e saktësia e njohjes së fjalëve apo e frazave.

Mungesa e rrjedhshmërisë sjell përfundimisht dështim në lexim dhe shmangien e shumë materialeve që kanë një nivel të lartë gjuhësor, apo janë pak më të vështirë. (Chall & Jacobs, 1983, 2003)<sup>358</sup>.

Përkundrazi, në rastin e nxënësve me njohuri të mira apo me një lloj talenti në përvetësimin e gjuhëve problemi ndryshon. Ata kanë një ecuri të mirë dhe karakterizohen nga disa veçori të përbashkëta.

Sipas hulumtimit që i bëri kësaj çështje në 1975 një studiuese gjuhe Rubin,<sup>359</sup> nxori disa tipare bazë të individëve që kishin prirje të veçanta në përvetësimin e gjuhëve të huaja dhe këto janë edhe faktorët kryesorë që bëjnë të dukshëm ndryshimin në përvetësim.

1. Individë të tillë gjejnë zgjidhje për situata të ndryshme gjuhësore që ju parashtrohen
2. Ata kanë dëshirë dhe vullnet për të komunikuar.
3. Ata nuk druhen të fillojnë biseda apo dialogë.
4. Ndërsa flasin ata kanë parasysh strukturat gramatikore dhe strukturën e fjalisë.
5. Ata kërkojnë të praktikohen dhe i shfrytëzojnë situatat e krijuara.
6. Ata janë të aftë të kontrollojnë bisedën e tyre dhe të bashkëbiseduesve.
7. Ata janë të aftë të analizojnë kuptimin e ligjëratës që dëgjojnë dhe shprehin. Në këtë kontekst ata janë të aftë të dallojnë edhe personat e tjerë me veti të njëjta me ta dhe hyjnë në bashkëpunim .

E thënë më gjerë strategjitë e mësimin të një gjuhe të synuar e lehtësojnë procesin e mësimin dhe përvetësimin të saj. Është e qartë që çdo nxënës përdor strategjitë e tij në procesin e mësimnxënies, por kuptohet që përderisa përvetësimi i gjuhës varet nga shumë faktorë si moshë, gjinia, personaliteti, mënyra e të mësuarit, konceptimi vetjak atëhere nuk mund të themi që një grup i caktuar strategjish janë më të mira dhe vlejnë për një mësim nxënie të suksesshme dhe një grup tjetër nuk është ashtu, pasi e shikojmë që çdo individ ka veçantitë e tij të të nxënit.

<sup>356</sup> Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*

<sup>357</sup> Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*, New York: McGraw-Hill.

<sup>358</sup> Chall, J.S., & Jacobs, V.A. (1983). Writing and reading in the elementary grades: Developmental trends among low-SES children. *LANGUAGE ARTS*

<sup>359</sup> Rubin, J (1975). What the 'good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Me konceptin “ studiues i ri i gjuhës” , nuk kemi kufijë përcaktues, pasi të qenit mund të përfshijë grup moshat nga tre vjeç deri në tetëmbëdhjetë vjeç. Por është një ndryshim i madh në atë, se çfarë një 5- vjeçar mund të bëjë në përvetësimin e gjuhës dhe si mund të ndodhi ky proces me një 15- vjeçar.

➤ *Disa tipare të grup moshës më të suksesshme në mësim nxënien e gjuhës së huaj .*

Nga studimet dhe hulumtimet e bëra del, se grup moshat nga 7-11 vjeç janë zgjedhur si grup moshat më të suksesshme në përvetësimin e gjuhëve të synuara.<sup>360</sup> Nëse me ta ndiqen metoda të thjeshta bashkëpunimi në mësimdhënie, ata reagojnë shpejt dhe janë të gatshëm të përpunojnë materiale më të plota, se grup moshat e tjera. Këta fëmijë duan gjithmonë të mësojnë diçka të re. Sapo atyre ju jepet një informacion i ri ata janë shumë të gatshëm ta përvetësojnë dhe ta komentojnë atë.

Këto hulumtime na flasin për një procedurë tashmë të njohur që sa më shpejt t'u fillohet fëmijëve mësimi i gjuhëve të huaja aq më i mirë është përvetësimi i tyre, nisur nga fakti shkencor i patjetërsueshëm që truri i fëmijës në këtë stad zhvillimi përthith të dhëna që kanë të bëjnë me gjuhët dhe kujtesa e tyre i rezervon në mënyrën më të mirë këto të dhëna.

Halliwell thotë që: “ Fëmijët kanë një gatishmëri mahnitëse në interpretimin e gjithçkaje edhe pse ata nuk i kuptojnë shumë mirë fjalë të veçanta apo edhe pak më gjerë, kanë kurajë të japim mendime dhe të hyjnë në diskutime, duke përdorur kështu ligjëratat që nga ana gjuhësore nuk i njohin mirë, kanë kënaqësi kur fusin elementë të humorit dhe shakave në bisedat e tyre, zakonisht mësojnë edhe jo direkt nga situata të ndryshme rrethanore, për çdo situatë të krijuar imagjinata e tyre merr krahë dhe mbi të gjitha marrin kënaqësi të veçantë kur futen në diskutime dhe ndjehen të vlerësuar “(Halliwell, 1992, p 3)<sup>361</sup>

Në këto rrethana dhe nisur nga këto tipare bazë të kësaj grup moshe, del si detyrë e mësuesit të organizojë dhe të përdori të gjithë strategjitë e duhura për të rritur përvetësimin dhe mësim nxënien, duke realizuar kështu qëllimin përfundimtar të dy palëve të këtij procesi.

#### **4.9.Nxënësit e përparuar dhe nevojat e tyre.**

Nxënësit e përparuar edhe pse mund të komunikojnë mirë pasi i zotërojnë njohuritë themelore të gjuhës së huaj, e kanë të nevojshme që të zgjerojnë njohuritë e fjalorit e tyre për t'u shprehur më qartë dhe në mënyrë më të përshtatshme, në një larmi situatash.

Ata mund të kenë njohuri perceptuese për një varg të gjerë të fjalëve të fjalorit, por kjo nuk do të thotë, se kanë njohuritë e duhura mbi togëfjalëshat, njësitë leksikore dhe kuptimin e tyre. Vërehet që ata që përdorin me efektivitet një sasi të madhe të fjalëve të fjalorit janë më të pakët dhe kjo është një nga fushat që kërkon vëmendje më të madhe. Pra, me ta duhet punuar që jo vetëm të njohin kuptimin e fjalëve, por edhe të jenë në gjendje t'i përdorin ato siç duhet, me shkrim dhe ligjërim..

➤ *Mësimdhënia e fjalorit*

Tradicionalisht mësimdhënia e fjalorit për nxënësit e nivelit të përparuar bëhet pothuaj rastësore, jo shumë e përqendruar në dhënien e termave të reja që ndeshen gjatë leximit të teksteve apo ndonjëherë dhe gjatë dëgjimit të tyre. Pra, zgjerimin e

<sup>360</sup> Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-123.

<sup>361</sup> Halliwell B. (1992) Reactive oxygen species and the central nervous system. *J. Neurochem.*

njohurive mbi fjalorin ata e bëjnë praktikisht, duke i përdorur aftësitë e tyre gjuhësore që në fazat e para të studimit të gjuhës së huaj, gjë që ndikon fuqishëm në përparimin e tyre. Por kohët e fundit pranohet idea, se mësimdhënia e fjalorit për nxënësit e përparuar, duhet të bëhet, sipas planeve dhe programeve të hartuara dhe të studiuara paraprakisht. Le t'i referohemi Gairns dhe Redman (1986)<sup>362</sup> për disa nga çështjet që nxënësit e përparuar duhet të njohin mirë:

- **Poliseminë**, që shpreh dallimin midis kuptimeve të ndryshme të formës që
- merr një fjale e vetme, por që në kuptim janë të lidhura me njëra tjetrën (kokë: e një personi, e një gjilpërë, e një organizate).
- **Homoniminë**, që shpreh dallimin midis kuptimeve të ndryshme të një forme
- fjalë të vetme të cilat nuk janë të lidhura ngushtë me njëra tjetrën (p.sh. një skedar: përdoret si dokument por edhe si mjet).
- **Homofininë**, që përfaqëson fjalët që kanë kuptim të njëjtë, por drejtshqiptim
- dhe kuptim të ndryshëm (p.sh., flour, flower).
- **Sinoniminë** që shpreh dallimin midis atyre që nënkuptohen me fjalët sinonime
- (p.sh. zgjatet, rritet, zgjerohet).
- **Kuptimin emocional**, pra, të dallojnë mirë saktësinë dhe domethënien e
- fjalëve të cilat varen nga situata dhe qendrimi i folësit. Të njohin tiparet social-kulturore të fjalëve dhe njësive leksikore si faktorë të rëndësishëm.
- **Stilin, regjistrin, dialektin**, të cilat nevojiten për të bërë dallimin ndërmjet
- niveleve të ndryshme të formalitet, të efekteve të konteksteve dhe temave të ndryshme.
- **Përkthimin**, që është ndërgjegjësimi për ndryshimet dhe ngjashmëritë e
- caktuara në mes gjuhës amtare dhe gjuhës së huaj.
- **Togfjalëshat gjuhësor**, që janë foljet e përbëra, idiomat, shprehjet
- Frazelogjike të qëndrueshme dhe jo të qëndrueshme.
- **Gramatikën e fjalorit**, që përfaqëson mësimin e rregullave që mundësojnë
- nxënësit për të ndërtuar forma të ndryshme të fjalës apo edhe fjalët e ndryshme nga e njëjta rrënjë fjale (p.sh. sleep, slept, sleeping; able, unable; disability (fle, fjeta, duke fjetur, të jesh në gjendje, i paaftë, paaftësi).
- **Shqiptimin**, që është aftësia për të njohur dhe për të riprodhuar njësitë
- leksikore në ligjërim.
- Përfshirja e aspekteve të përmendura më sipër në mësimdhënie nënkupton se, qëllimi i mësimdhënies së fjalorit është t'i ndihmojë ata të kuptojnë konceptin e përgjithshëm, se çfarë do të thotë të mësosh fjalët apo njësitë leksikore të fjalorit, duke i bërë të vetëdijshëm, se mësimi i tyre nuk është thjeshtë përvetësimi i një liste fjalësh të fjalorit por thellimi në konceptin e përgjithshëm, se çfarë do të thotë të njohësh një njësi leksikore.

➤ **Përballja me kuptimin**

Ekziston mendimi, se aspekti më i rëndësishëm i mësimdhënies fjalorit për nxënësit e përparuar është mënyra, se si nxiten ata për të qenë të pavarur, për të bërë të mundur që të jenë në gjendje të përvetësojnë sa më shumë fjalë të reja për të zgjeruar fjalorin pas përfundimit të studimit. Prandaj, orientimi i udhëzuar, hamendësimi kontekstual dhe përdorimi i fjalorit duhet të bëhen teknikat kryesore për të njohur kuptimin e fjalëve.

<sup>362</sup> Gairns, R. Redman, S.(1986) Working with words. CUP.

➤ ***Orientimi i udhëzuar,***

Përfshin: pyetje kërkimore të ofruara nëpërmjet shembujve për t'i drejtuar ata drejt hamendësimit të kuptimit të saktë të fjalëve. Në këtë mënyrë nxënësit përfshihen në një proces të përpunimit semantik që ndihmon të mësuarit dhe ruajtjen në kujtesë të fjalëve.

➤ ***Hamendësim kontekstual:***

Nënkupton që të përdorësh kontekstin në të cilin fjala bën pjesë për të nxjerr një ide mbi kuptimin e saj, ose në disa raste edhe nga fjala vetë, si p.sh. në fjalët me origjinë latine.

➤ ***Njohja e formimit të fjalëve,***

P.sh. të rrënjëve të tyre, parashtesave dhe prapashtesave, gjithashtu mund të ndihmojnë nxënësit në përpjekjet për të zbuluar kuptimin. Ata udhëzohen që të përdorin teknika të veçanta dhe praktika të hamendësimit kontekstual, si për shembull, të kuptuarit e shenjave të ligjëratës, si dhe identifikimin e funksionit të fjalës në fjali (p.sh. folje, mbiemër, emër). Ky i fundit është gjithashtu shumë i dobishëm kur përdoren fjalorë.

➤ ***Mënyra, se si e përdorim gjuhën***

Një tjetër strategji për nxënësit e përparuar është kthimi i njësive leksikore të perceptuara të fjalorit në njësi produktive. Për ta bërë të mundur këtë, lind nevoja të përmirësojmë të kuptuarit e njësive leksikore, duke përcaktuar kufijtë mes domethënies konceptuale, polisemisë, sinonimisë, stilit, regjistrimit, togfjalëshave të mundshëm, etj., në mënyrë që nxënësit të jenë në gjendje t'i përdorin saktë ato.

➤ ***Përzgjedhja e mësimin.***

Besojmë që qasja leksikore mund të japë shumë rezultate në fushën e mësimdhënies së fjalorit dhe për këtë arsye duhet të synojmë për të ndërtuar një plan mësimor që të bazohet në konceptet kryesore të përdorimit të togfjalëshave.

➤ ***Përzgjedhja e materialeve.***

Ashtu si sugjerojnë të dyja qasjet, ajo e bazuar mbi detyrën dhe ajo leksikore, duhet të përdorim sa më shume material autentik që t'i përballim studiuesit e gjuhës me situata reale për t'i bërë ata më të aftë në përvetësimin e gjuhës. Për një fushë të caktuar duhet të zgjedhim materialin e duhur që zgjeron njohuritë mbi të.

Po kështu edhe Lewis tregon, se është e nevojshme të marrim parasysh rëndësinë që ka regjistrimi i fjalorit të ri gjatë orëve të mësimin, gjetjen e kuptimeve dhe krijimin me to të togfjalëshave të mundshëm.

➤ ***Përzgjedhja e detyrave.***

Duke e pasur të qartë, se sa i rëndësishëm është përdorimi i gjuhës në kontekste reale është e domosdoshme që të projektojmë edhe detyrën përfundimtare për të arritur objektivat e duhura. Të shkruarit e materialeve të ndryshme praktike është një nga detyrat e rëndësishme për nxënësit në fazën e përparuar të përvetësimit të gjuhës. Disiplina e të shkruarit ndikon në aftësimin e përdorimit të gjuhës në situata reale tashmë.

➤ ***Puna në grup.***

Puna në grup nxit mësimin e pavarur, veçanërisht kur punohet me fjalorin, nxënësit mund të shkëmbejnë njohuri, duke pyetur njeri-tjetrin për termat e panjohura dhe kuptimet e tyre. Pra, grupi është një faktor nxitës, pasi nxënësit diskutojnë për vende dhe eksperiencat që mund të kenë hasur, duke sjellë diskutime dhe nxitur interesa për to.

## KREU V Teknikat e mësimdhënies dhe mësimnxënies së fjalorit

### 5.1. Teknikat e mësimdhënies së fjalorit

Ndryshimet e vazhdueshme shoqërore e kanë transformuar botën në të gjitha fushat e drejtimit. Brenda këtyre ndryshimeve është dhe fusha e arsimit dhe e marrëdhënieve mësues nxënës, ku faktorë të jashtëm e të brendshëm ndikojnë në psikologjinë e të nxënësit. Thelbi i kulturës së re të të nxënësit tashmë kuptohet thellësisht si zhvendosje nga nxënësia mekanike e përmbajtjeve arsimore, te zhvillimi i subjekteve që nxënës, e realizuar kjo nëpërmjet teknikave të mësimdhënies gjithnjë e më të sakta.

Duke qenë “art”, akti i të dhënies mësim është gjithmonë bashkëveprim dinamik i individëve (mësues me mësues, mësues me nxënës, nxënës me nxënës), ku të gjithë vazhdimisht marrin vendime. Mësimdhënësia bashkëkohore nënkupton ndryshimin e roleve të mësuesit dhe të nxënësit, me qëllimin kryesor të lehtësimit të të nxënësit. Prof. dr. Musa Kraja, nisur nga zhvillimet e viteve të fundit shprehet: “Tani problemi shtrohet për të pasur më shumë mësimdhënies të hapur. Mësuesit duhet të jenë të hapur ndaj përfshirjes së nxënësve në të gjitha hallkat e procesit mësimor. Rolet e aktorëve janë të larmishëm, sepse nxënësit dhe mësuesit janë autorë dhe aktorë. Mësuesi luan rolin e drejtuesit dhe të organizuesit, ndërsa nxënësi gjithë përfshihet në procesin mësimor.” Mësuesit duhet të jenë të hapur ndaj përfshirjes së nxënësve në të gjitha hallkat e procesit mësimor. Këtu rritet dhe përgjegjësia e nxënësve për mësim, pasi ora e mësimit duhet të jetë e ndërtuar për të gjitha nivelet. Është e dëmshme që të lihen në hije nxënës me dobësi, pasi thellohet prapambetja e tyre dhe shkelen parime themelore didaktike, siç është trajtimi individual dhe i diferencuar i tyre. Kohët e fundit shumë vëmendje i është dhënë teknikave të ndryshme për mësimin e fjalorit . Scrivener<sup>363</sup> thotë që :” Një mësimdhënës gjuhë duhet të jete gjithmonë në kërkim për gjetjen e mënyrave dhe teknikave për të ndihmuar nxënësit për të mësuar fjalorin.

Ndërsa Allen shprehet: “Pyetja është, çfarë mund të bëjë mësuesi kur prezanton fjalët e reja që t’jua lehtësojë përvetësimin e fjalorit nxënësve të tij, t’u paraqesë fjalën që ata ta dëgjojnë, ta përsërisin etj. Të gjitha këto janë brenda procesit mësimor, por më shumë kërkohet që ky proces të plotësohet dhe të mos ngelet më kohë për asnjë aktivitet tjetër shtesë.” (Allen 1983:12)<sup>364</sup> Përparimi teknologjik, krahas ritmeve të shpejta të zhvillimit, ka ndryshuar këndvështrimin e të nxënësit. Modelet tradicionale të vjetruara po braktisen dita-ditës.

Prof. dr. Musa Kraja, në librin e tij “Pedagogjia”,<sup>365</sup> duke analizuar të mësuarit tradicional, shkruan: “Ky lloj të mësuarit kishte në thelb të tij një pasuri të trashëguar, të pranuar si të drejtë. Nxënësi duhet të përvetësonte të gjithë këtë material, pa pyetur nëse ai ishte i interesuar për të, pa pyetur cilat ishin mundësitë e tij për përvetësimin në faza të ndryshme të zhvillimit. Interesimi i vetëm ishte, se sa dhe çfarë duhet të dinte nxënësi. Në praktikë, nxënësi ishte partneri pasiv i procesit të mësimit dhe mësuesi, ai aktiv.” Ky pohim i prof. Kraja vlen edhe për mësimdhënien e gjuhëve të huaja. Sipas Dejvid Nunan <sup>366</sup>, i cili mbështet idenë, se “ çdo gjë që ndodh në klasë mbështetet në natyrën e gjuhës dhe rreth gjuhës.” Është pranuar, se gjuha është më tepër, se një sistem rregullash, prandaj në mësimdhënies përgjithësisht duhet të dallojmë dy aspektet: “të mësojmë që” dhe “të dimë si” (Learning that /knowing

<sup>363</sup> Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.

<sup>364</sup> Allen, Virginia French. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: OUP, 1983.

<sup>365</sup> Musa Kraja Pedagogjii 1998

<sup>366</sup> Nunan, D. (ed.). 1987. *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide: NCRC.

how). Nga ana tjetër, çdo strategji mësimore, çdo aktivitet mësimor i planifikuar mendohet të dështojë, nëse nuk merr parasysh qëllimin për të cilin përdoret.

Përgatitja e mësimi është e lidhur ngushtë me objektivat që synohet të arrihen gjatë orës mësimore, prandaj çdo aktivitet që përgatitet dhe që mendohet të zhvillohet me nxënësit, duhet të jetë i lidhur dhe në funksion të asaj që programi mësimor dhe mësuesi kërkojnë të përmbushet. Ndryshe nga modeli tradicional i të mësuarit, ku mësimdhënia kishte për qëllim ruajtjen e të dhënave në kujtesë, përvetësimin e koncepteve dhe riprodhimin mekanik të njohurive, mësimdhënia sot, në kohën e zhvillimit gjigant të teknologjisë së informacionit dhe të komunikimit, i jep përparësi aftësimi të nxënësit që ai, duke shfrytëzuar mundësitë e pakufizuara, të jetë aktiv, të gjejë vetë të dhënat e nevojshme dhe të zhvillojë potencialet e tij. Detyra e mësuesit është të krijojë mjedis sa më të përshtatshëm dhe të ngrohtë pune, ku secili nxënës të ndihet i lirshëm për të shprehur mendimin e vet. Në këto kushte mësuesit i kërkohej të luaj role të reja, ai:

1. Drejton, orienton, udhëzon, krijon situata reale komunikimi.
2. Vë në punë nxënësit, drejton pyetje, kryesisht të nivelit të interpretimit, të analizës dhe të sintezës. Mund të themi, se këtu nis të nxëni nga nxënësi.
3. Bashkëbisedon me nxënësit, diskuton me ta, shkëmben ide, duke futur në diskutim tema ku përfshihet fjalori i ri i dhënë.
4. Përfshin nxënësit në vlerësim dhe në vetëvlerësim. Vlerësimi është motivues, i shoqëruar me fjalë e shprehje, bazohet në ese e punë krijuese, karakterizohet nga puna në grup e me projekte.
5. Menaxhon, organizon, mbikëqyr dhe mbështet.
6. Realizon mësimdhënie aktive që lehtëson shpjegimin dhe siguron bashkëpunim.

Ndërsa nxënësi duhet të luaj këto role :

1. Diskuton, arsyeton, argumenton.
2. Kërkon burime, ndër vepron, ndërton, punon në grupe, punon me projekte.
3. Përfshihet në detyra vetjake në raport me grupin, klasën.
4. Ndihet aktiv dhe i barabartë; respekton veten dhe të tjerët.

*Teknikat mësimdhënies së një gjuhe të huaj janë të larmishme dhe në funksion të metodave të mësimdhënies që përdoren gjatë procesit mësimor, më poshtë përmenden dhe teknikat përkatëse.*

#### ➤ **Mësimdhënia konstruktive.**

Një nga qëllimet kryesore të përdorimit të mësimdhënies konstruktive është që nxënësit të mësojnë, se si të marrin iniciativa, sipas përvojave të tyre të të mësuarit. Sipas Audery Grey<sup>367</sup> tiparet e një klase konstruktive janë si më poshtë:

- Nxënësit janë të përfshirë në mënyre aktive
- Mjedisi është demokratik
- Aktivitetet janë të larmishme dhe në qendër kanë nxënësin

Në funksion të teknikave që përdor, mësuesi lehtëson procesin e të mësuarit, në të cilin nxënësit nxiten që të jenë përgjegjës dhe të pavarur. Në klasat konstruktive nxënësit punojnë kryesisht në grupe ku të mësuarit dhe njohuritë janë të larmishme dhe dinamike. Ka një përqendrim të madh dhe theks të veçantë në aftësitë sociale dhe komunikimin, si dhe bashkëpunimin e shkëmbimin e ideve. Kjo është në kundërshtim me klasat tradicionale në të cilat nxënësit punojnë kryesisht vetëm, ku të mësuarit arrihet përmes përsëritjeve, subjektet respektohen në mënyre të prerë dhe formale dhe janë të udhëzuar nga një tekst. Disa aktivitete të synuara në klasat konstruktive janë:

<sup>367</sup> Grey, A. (2004). The quality journey: Is there a leader at the helm? New Zealand Research in Early Childhood Education, 7, 91-102.

- **Eksperimentimi** : Nxënësit në mënyrë të pavarur krijojnë tregime apo tekste pastaj vijnë së bashku në klasë për t'i paraqitur ato.
- **Projektet Kërkimore** : Nxënësit kërkojnë të përpilojnë një temë në gjuhën angleze dhe mund ta paraqesin në klasë.
- **Udhëtime në terren** : Kjo u mundëson nxënësve të vënë konceptet dhe idetë e diskutuara në klasë në fushën e gjuhës së huaj, në një kontekst të vërtetë real. Eksperiencat e udhëtimeve shpesh janë një burim i mirë diskutimi në klasë.
- **Filmat**: Këto ofrojnë kontekste vizuale dhe sjellin një tjetër kuptim në përvojën e të mësuarit të gjuhës së huaj.
- **Diskutime në klasë**: Kjo teknikë është përdorur në të gjitha metodat e përshkruara më lart. Kjo është një nga dallimet më të rëndësishme të metodave të mësimdhënies konstruktive.

Roli i mësuesit në klasat konstruktive është i shpejtë dhe lehtëson diskutimet. Kështu përqendrimi kryesor i mësuesit duhet të jete te natyra e pyetjeve që do t'i çojë nxënësit të nxjerrin vetë përfundimet e tyre mbi temat e diskutuara. David Janssen identifikon tre role të mëdha për të lehtësuar dhe mbështetur nxënësit në mjediset e mësimit konstruktiv: *Modelimi, Materiali, Përgatitja*.. Janssen rekomandon t'i bëjë qëllimet e mësimit angazhuese dhe të rëndësishme, por jo tepër të strukturuar.. Nga të mësuarit në klasë nxënësit mësojnë më shumë përmbajtje dhe teori në vend që të zgjidhin problemin (d.m.th. ka mangësi të trajtimeve praktike). Kjo është e ndryshme nga mësimi objektiv tradicional, ku teoria paraqitet para dhe problemet trajtohen më pas për të praktikuar teorinë. Duke u nisur nga përvoja, materiali që jepet në procesin mësimor ka nevojë për mbështetje të gjithanshme. Mësimdhënësit gjithashtu duhet të sigurojnë një kontekst origjinal për detyrat, plus burimet e të dhënave, mjetet njohëse dhe mjetet bashkëpunuese.

### ➤ **Mësimdhënia komunikuese**

Teknikat që përdoren këtu kanë për bazë komunikimin për mësimin e gjuhës së huaj, i njohur gjithashtu si mësimi i gjuhës komunikuese, e cila realizon mësimin nëpërmjet komunikimit të mirëfilltë. Mësimi i një gjuhe të re është më i lehtë dhe më i kënaqshëm në këtë lloj mësimdhënie dhe kjo është me të vërtete domethënëse. Mësimdhënia komunikuese është e bazuar në punën e socio- lingvistëve që teorizojnë, se njohuritë e dobishme të një gjuhe thjeshtëzohen, duke ditur fjalorin, rregullat gramatikore dhe shqiptimin. Nxënësit duhet të jenë në gjendje të përdorin gjuhën e duhur në ndonjë aktivitet apo kontekst social. Gjatë tre dekadave të fundit teoricienë të ndryshëm kanë diskutuar përcaktimin e saktë të aftësive që nxisin teknikat komunikuese. Komunikimi kuptimplotë mbështet mësimin e gjuhës dhe aktivitetet në klasë përqendrohen në nevojat origjinale të nxënësit për të komunikuar të dhëna dhe ide. Gramatika, shqiptimi dhe fjalori janë natyrisht, pjesë e domosdoshme e teknikave të komunikimit efektiv. Disa mësues preferojnë të ndjekin dhe të shoqërojnë në praktike çdo lloj teknike komunikuese. Nëpërmjet bashkëveprimit komunikues kuptimplotë zbulohet natyrshëm niveli gjuhësor. Teknikat komunikuese përfaqësojnë një metodë përçuese, më tepër, se një përcaktim i prerë, falë mënyrave, se si ato jepen gjatë mësimdhënies. Ato më së miri mund të përmbliidhen, sipas ekspertit të gjuhës David Nunan<sup>368</sup> në pesë tipare themelore:

1. Kanë theks të veçantë në të mësuarit për të komunikuar, nëpërmjet ndërveprimit objektiv në gjuhë..
2. Përdorin tekste origjinale dhe situata reale në procesin e të mësuarit.

<sup>368</sup> Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press

3. Ofrojnë mundësi për nxënësit që të përqendrohen, jo vetëm në gjuhë, por edhe në procesin e të mësuarit të pavarur.
4. Rrisin aftësitë e nxënësit nëpërmjet përvojave vetjake, si elemente të rëndësishme që kontribuojnë në të mësuarit në klasë.
5. Përpiqen për të lidhur mësimin e gjuhës në klasë me aktivitetet për të jashtë klase.

Siç tregojnë këto tipare, teknikat e afrimit komunikues lidhen me nevojat unike vetjake të secilit nxënës. Duke e vendosur gjuhën përkatëse në situatë sa më reale, se sa në klasë, nxënësit mund të fitojnë aftësitë e dëshiruara me shpejtësi dhe në mënyrë të kënaqshme.

#### ➤ *Mësimdhënia me bazë projektin*

Në gjuhët evropiane fjala “projekt” është huazuar nga latinishtja, “projectus” që do të thotë “hidhet si përparësi”. Duke ju referuar një mësimi të gjuhëve të huaja projekti, organizohet posaçërisht nga mësuesi, vihet në jetë në mënyrë të pavarur dhe të gjithanshme nga veprimet e nxënësve dhe përfundon me krijimin e një produkti krijues dhe të dobishëm. Teknikat e metodës së projekteve kanë të bëjnë me aftësinë njohëse, e cila vihet në veprim për të zgjidhur këtë apo atë problem në mënyrë të pavarur gjatë studimeve e hulumtimeve mbi tematikën e dhënë. Janë dhënë shembuj të teknikave e praktikave të ndryshme që kanë treguar, se si ka qenë ecuria e arritjeve në mësimin e gjuhës së huaj me ndihmën e metodave të mësimdhënies me projekt dhe si kanë zgjeruar fjalorin e nxënësve, duke grumbulluar e hetuar materiale leksikore dhe gramatikore. Puna e mësuesit me projekte mund të realizohet në grupe ose në mënyrë vetjake. Është e nevojshme të theksohet, se metoda e projekteve ndihmon nxënësit për të formuar aftësi të tilla si : të jenë të gatshëm për të punuar në mënyrë kolektive, për të pranuar përgjegjësinë për një zgjedhje, për të ndarë përgjegjësinë me anëtarët e ekipit dhe për të analizuar rezultatet e punës.

#### ➤ *Mësimdhënia e bazuar te debati:*

Teknikat e kësaj mësimdhënie lejojnë formimin dhe qëndrimin e vetëdijshëm për shqyrtimin e problemeve, aktivitetet për diskutimin e tyre, kulturën e fjalës, udhëzimin për zbulimin e arsyeve dhe problemeve që dalin, si dhe vendosjen e tyre në vendin e duhur. Këtu është realizuar parimi i formimit të të menduarit kritik të nxënësve. Gjuha pra, është njëkohësisht dhe qëllim dhe mjet për mësimdhënien.

Metoda e debateve ndihmon nxënësit jo vetëm për të njohur të katërta llojet e veprimtarisë së fjalës, por edhe të situatave gjuhësore mbi një sfond të caktuar të problemeve në fushën sociale, të arsyeve të lindjes së tyre dhe të përpjekjeve për zgjidhjen e tyre. Interesi për vendim të pavarur mbi një problem, është nxitës dhe forcë lëvizëse e procesit të dijes. Kështu përdorimi i kësaj metode të diskutimit lejon veprimtaritë aktive njohëse të nxënësve, nxit pavarësinë e tyre, format e kulturës së punës, të menduarit krijues, krijon kushte për përdorim në situata reale dhe ajo që ka më rëndësi, fiton njohuri të reja. Si diskutimi ashtu dhe vendimi mbi problemet e ndryshme ndodh gjatë bisedave të kontrolluara në grupin pjesëmarrës, si aftësi për të vepruar në interes të grupit dhe ku zhvillohet respekti dhe interesi për bashkëbiseduesit, gjë që çon drejt një formimi kolektiv. Zbatimi i kësaj metode në përgjithësi, bashkë me metodën e projekteve, lejon zhvillimin e të menduarit dhe rrit jo vetëm përvetësimin e gjuhës angleze por edhe nxit të kuptuarit e problemeve të ndryshme, analizimin e tyre dhe përshtatjen në situata reale.



### ➤ *Mësimdhënia bazuar në përkthimin gramatikor*

Kjo mësimdhënie nuk është e re. Ajo ka pasur emra të ndryshëm por teknikat e saj janë përdorur nga mësuesit e gjuhës për shumë vite. Më parë kjo quhej metoda klasike që kur u përdor për herë të parë në gjuhët klasike, latine dhe greke. Në shekullin tonë teknikat e kësaj metode u përdorën me qëllim që të ndihmonin nxënësit të lexonin dhe vlerësonin gjuhën e huaj. Gjithashtu shpresohet, se nëpërmjet studimit të gramatikës bazë të gjuhës, nxënësit do të njiheshin me të dhe se kjo do i ndihmonte ata të flisnin dhe të shkruanin më mirë gjuhën e huaj. Më në fund u mendua, se mësimi i gjuhës së huaj do të ndihmonte nxënësit të rriteshin intelektualisht, gjithashtu u bë e njohur, se për nxënësit do të ishte më i efektshëm mësimi i ushtrimeve mendore.

Sipas mësuesve që përdorin këtë metode, ajo ka si qëllim kryesor mësimin e gjuhës së huaj që do të thotë që ata të jenë në gjendje ta lexojnë dhe ta shkruajnë atë. Për të bërë këtë nxënësit kanë nevojë të mësojnë rregullat gramatikore dhe fjalorin e gjuhës. Shumica e nxënësve nuk arrijnë të përvetësojnë mirë gjuhën angleze në të kuptuar, apo edhe në përdorim, sidomos vlen kjo për zonat rurale. Në rrethana të tilla, metoda e përkthimit gramatikor është një metodë e realizueshme që ka vlera. Natyrisht, që ka edhe shumë të meta në aplikimin e saj. Praktikisht gjatë orës së mësimin pak mundësi u jepet nxënësve për të krijuar fjali edhe më pak kohë shpenzohet në praktikimin e të folurit (qoftë ajo produktive apo edhe riprodhuese). Nxënësit mund të kenë vështirësi që lidhen me mësimin e gjuhës vetëm nëpër klasa, gjë që i zhvendos ata nga krijimi dhe hapësira e njohjes përtej formateve standarde. Përveç kësaj, kultura e vendit që i përket gjuhës së synuar merret vetëm nëpërmjet leximeve dhe kjo kufizon përparësitë që jep njohja e drejtpërdrejtë që vjen nga bisedat me të huajt. Kufizimi i zbatimit të kësaj metode vetëm në kushte klase, i jep nxënësit disa herë njohuri të gabuara të gjuhës që studion dhe të marrëdhënieve të saj me gjuhën amtare. Mësimdhënia thjeshtë e gramatikës, i bën nxënësit të ndjehen jo mirë dhe procesi i mërzitshëm, ndërsa ndërthurja me përkthimin i motivon ata .

Përveç kësaj besohet, se studimi i një gjuhe të huaj i ndihmon nxënësit që të zhvillojnë inteligjencën e tyre nëpërmjet ushtrimeve të veçanta mendore.

### ➤ *Mësimdhënia direkte*

Si metoda e lartpërmendur e mësimdhënies dhe metoda direkte nuk është e re. Teknikat e saj janë vënë në zbatim nga mësuesit e gjuhës së huaj për shumë vite me rradhë. Kohët e fundit kjo filloi të përdorej, duke pasur si qëllimin kryesor të përdorimit komunikimin në gjuhën huaj. Meqenëse metoda e përkthimit gramatikor nuk ishte shumë e dobishme për aftësimin e të folurit, metoda direkte e bëri të mundur këtë.

Kjo metodë ka një rregull bazë, ajo nuk lejon përkthimin. Në fakt metoda direkte e ka marrë këtë emër nga fakti, se kuptimi i fjalës këtu merret direkt nëpërmjet treguesve dhe mjeteve vizuale. Mësuesit që përdorin mësimdhënien direkte kanë si synim që nxënësit të mësojnë të komunikojnë në gjuhën e huaj. Që ta bëjnë këtë me sukses, ata duhet të komunikojnë me nxënësit në gjuhën zyrtare. Megjithëse mësuesi drejton aktivitetin në klasë, roli i nxënësit është më pak pasiv, se te metoda përkthimore-gramatikore. Mësuesi dhe nxënësit janë më shumë si partnerë në procesin e mësimdhënies dhe mësim- nxënies.

### ➤ *Mësimdhënia audio/linguale*

Teknikat e kësaj mësimdhënie mbështeten tek të folurit, ashtu si dhe te metoda direkte. Megjithëse ndryshimi qëndron, se kjo metodë nuk bazohet te fjalori dhe

përdorimi i situatave, por i bën nxënësit të përdorin fjali të mirë formuara gramatikisht.

Nxënësit duhet të kapërcejnë shprehitë e gjuhës së tyre amtare dhe të formojnë shprehje të reja, të cilat përftohen nga gjuha e folur. Mësuesit synojnë që nxënësit e tyre të jenë në gjendje që të përdorin gjuhën komunikuese. Ata duhet të besojnë, se nxënësit kanë nevojë të mësojnë mbi gjuhën, ta mësojnë atë automatikisht, pa ndaluar së menduari, të krijojnë shprehje të reja të gjuhës së synuar dhe të kapërcejnë shprehitë e tyre të vjetra të gjuhës amtare. Mësuesi është si një udhëheqës që drejton dhe kontrollon shprehitë gjuhësore të nxënësve të tij. Ai është gjithashtu përgjegjës për t'u sjellë nxënësve një model të mirë për t'u imituar. Nxënësit janë imitues të mirë të modelit të mësuesve ose subjekteve që ai jep si model për folësit. Ata ndjekin udhëzimet e mësuesit dhe përgjigjen me shumë kujdes dhe sa më shpejt të mundën.

#### ➤ *Mësimdhënia bazuar në mënyrën e heshtur*

Karakteristikë e teknikave të mësimdhënies bazuar në mënyrën e heshtur është, se "mësimdhënia varet nga mësim nxënia". Gjuhëtar të njohur besojnë, se mësimdhënia i shërben procesit të mësuarit, jo zotërimit të saj, pasi i mësuarit është një proces të cilin e kemi filluar vetë, duke pas qyrasur burimet tona të brendshme. Kjo lloj teknike përqendrohet në atë që mund ta quajmë "nxitje dhe aktivizim të ndërgjegjes sonë të brendshme". Ky proces ndodh heshturazi, duke vënë në punë të gjitha parametrat e ndërgjegjësimit vetjak. Gjatë periudhës së të mësuarit marrim gjithçka që është e re dhe i përdorim ato për njohuri të mëtejshme. Nxënësit duhet të jenë në gjendje të përdorin gjuhën për të shprehur vetveten, mendimet, perceptimet dhe ndjenjat, por përveç kësaj ata kanë nevojë të zhvillojnë pavarësinë e tyre, shprehitë e brendshme dhe për të shfaqur korrektësinë. Nxënësit bëhen të pavarur, duke besuar në vetvete. Kështu mësuesi do t'u japë atyre vetëm atë për të cilën kanë nevojë për të përmirësuar të nxënit, duke u bazuar tek ajo që nxënësit tashmë dinë ku i kanë mangësitë dhe ku e duan ndihmën e nevojshme. Ai gjithashtu duhet të përqendrohet te perceptimet e tyre dhe të zgjedhë ushtrime për t'u siguruar atyre lehtësi në të nxënit e gjuhës. Mësuesi duhet të respektoj pavarësinë e nxënësit në përpjekje për t'i përballur ata me sfida të reja. Roli i nxënësit është të përdori ato që ai di, të çlirojë veten nga pengesat që hasen, duke i kushtuar vëmendjen e duhur detyrave të ndërmarra dhe t'i shfrytëzohet të gjitha njohuritë në funksion të përvetësimit të gjuhës. Të mësohet është përgjegjësia e gjithsecilit, asnjë nuk mund të mësojë për dikë tjetër. Gjithashtu mësuesi punon për nxënësit dhe këta të fundit punojnë për përvetësimin e gjuhës.

#### ➤ *Mësimdhënia e gjuhës në grup.*

Kjo është një teknikë e saktë dhe mjaft e përdorur në procesin mësimor. Sigurisht si teknikë ka në qendër të vëmendjes komunikimin dhe aktivizimin e nxënësit për të vënë në përdorim gjuhën dhe njohuritë që ata kanë. Mësuesit dëshirojnë që nxënësit të mësojnë vetë, të rrisin përgjegjësinë e të mësuarit dhe të përfitojnë sa më shumë nga puna në grup. Të gjitha këto qëllime mund të përmbushen në qoftë se mësuesi dhe nxënësi e trajtojnë njeri tjetrin si persona të cilët i vlerësojnë të dyja, si mendimet dhe ndjesitë. Fillimisht roli i parë i teknikave që mësuesit përdorin në këtë lloj mësimdhënie, është ai i këshilltarit. Kjo nuk do të thotë, se mësuesi do ta bëjë këtë rol gjatë gjithë kohës. Kjo do të thotë, se mësuesi e njeh, se sa sfidë është një situatë e re, e cila do të mësohet nga nxënësit, kështu që ai i përkrah ata në "betejën" e përvetësimit të gjuhës. Fillimisht nxënësit janë të varur nga mësuesi, por më pas kur fillojnë të studiojnë ata bëhen të pavarur. Metodistë të ndryshëm kanë zbuluar pesë

faza në këtë lëvizje nga varësia tek pavarësia. Në fazat 1,2 dhe 3 mësuesi përqendrohet jo vetëm tek gjuha por dhe tek të qenit përkrahës i nxënësit në procesin e të nxënësit. Në fazën e katërt dhe të pestë nga siguria e nxënësit në gjuhë, mësuesi përqendrohet më shumë tek saktësia, por kjo nuk do të thotë, se ajo lihet pas edhe në fazat e tjera.

➤ ***Mësimdhënia komunikatave e gjuhës***

Mësimi bashkëbisedor i gjuhës sigurisht si të gjitha metodat e tjera ka në qendër komunikimin. Për ta bërë këtë nxënësit kanë nevojë për njohuri të formave gjuhësore, kuptimet dhe përdorimet e tyre. Ata kane nevojë të dinë, se forma të ndryshme mund të sjellin një përdorim të ndryshëm dhe po ashtu edhe një e vetme mund të shërbejë si shumëllojshmëri funksionesh. Ata duhet të jenë në gjendje të zgjedhin formën më të përshtatshme. Komunikimi është një proces i vazhdueshëm dhe njohuritë e formave gjuhësore gjithmonë janë pafund. Mësuesi e lehtëson komunikimin në klasë. Gjatë aktivitetit ai vepron si një drejtues, duke iu përgjigjur pyetjeve të nxënësve dhe duke vëzhguar. Ai mund të mbajë shënime rreth gabimeve të tyre dhe të punojë më vonë me to. Nxënësit janë mbi të gjitha bashkëbisedues. Ata bëjnë përpjekje të marrin kuptimin e saktë të fjalës apo ligjëratës dhe njëkohësisht të bëhen të kuptueshëm për bashkëbiseduesin, por edhe të marrin qartë atë që bashkëbiseduesi shpreh edhe kur njohuritë e tyre rreth gjuhës nuk mjaftojnë. Gjithashtu meqenëse roli i mësuesit është më pak i dukshëm nxënësit shihen si më shumë përgjegjës për vetë njohuritë e tyre. Një karakteristikë e kësaj metode është përdorimi i materialeve origjinale.

➤ ***Teknika e përdorimit të aftësisë së të folurit.***

Rëndësia e përdorimit të të folurit në mësimin e gjuhës angleze është nga më të spikaturat. Kur ka të folur dhe të shkruar ka gjithashtu dhe të lexuar. Metodistja Methju <sup>369</sup> thotë, se ka shumë ndryshim ndërmjet të folurit dhe të lexuarit. Kur një person flet, fjalët vijnë natyrshëm, por me leximin thuhet vetëm gjera që janë të dhëna në një tekst. Gjuha ka një rëndësi në të folur dhe lexuar. Aktiviteti më logjik për fillimin e mësimit të një gjuhe është puna me të folur. Dobishmëritë e punës me të folur janë më se të qarta në këtë proces, por mësuesi duhet të ketë disa pikësnyime për ta drejtuar këtë punë:

1. Ai duhet të japë tema, sipas përvojave dhe interesave të nxënësve .
2. Të sjelli ide të reja. Kur mësuesit hedhin ide të reja atëherë ata duhet t'i shoqërojnë edhe me fjalët e reja në mënyre që ata t'i përvetësojnë ato. Me pak mbështetje nxënësit mund të përvetësojnë një masë fjalësh, po kështu edhe aftësinë e të mbajturit mend të tyre.
3. Kur nxënësit mësojnë këto ide dhe shprehje të reja, atëherë atyre duhet t'u tregohet edhe mënyra më e mirë e ruajtjes së tyre në kujtesë, që lidhet me saktësinë e radhitjes së tyre. Kur nxënësit mësojnë të radhisin fjalët me saktësi atëherë mësuesi duhet të nxisë dhe zhvillojë shprehinë e të folurit, duke mos marrë parasysh ndjenjat e ndrojtjes apo të turpërimit mes tyre. Ata mund ta bëjnë këtë, duke bërë pyetje dhe marrë përgjigje, pra, duke u futur në diskutim. Në këtë mënyrë zhvillohet aftësimi i të folurit të nxënësit

Përdorimi i të folurit ka rëndësi në këto aspekte:

- E bën nxënësit të aftë në shprehinë e të lexuarit dhe të shkruarit.
- I ndihmon nxënësit të lexojnë tekstet rrjedhshëm dhe saktë. Ndihmon në formimin e leximit në heshtje.

---

<sup>369</sup> Long, M. (1976) "Encouraging language acquisition by adults in a formal instructional setting." ELT Documents 76/3: 14-24.

- Zhvillon mirë shqiptimin dhe të folurin e fjalëve në mënyrë korrekte dhe me një fjalor të saktë. Puna me të folur i ndihmon nxënësit të përmirësojnë gabimet në shqiptim dhe germëzim.
- Ndhmon në zhvillimin e aftësive gjuhësore.
- Nëpërmjet praktikës me të folur kontrollohet fjalori dhe zhvillohet aftësia e të kuptuarit, pra, si të flasin dhe si të përdorin intonacionin dhe artikulimin në ligjëratë, për rrjedhojë zhvillohet edhe disiplina e të shkruarit.

Janë dhe disa teknika, jo pak të rëndësishme, të cilat të ndihmojnë në ligjërim:

**Kompozimi gojor** : Në këtë proces mësuesi mund të përdor objekte të thjeshta konkretizuese, por edhe historike, fotografi etj. Ai mund të marrë përgjigje me gojë nga nxënësit dhe t'u kërkojë atyre t'i shkruajnë në dërrasë. Në hapin tjetër mësuesi mund të shfaqë figura të çdo lloj objekti dhe t'u kërkojë atyre të lexojnë ose t'i shohin me kujdes. Më pas mësuesi bën pyetje në bazë të figurave. Kjo teknikë i ndihmon nxënësit të përqendrohen tek këto objekte.

**Plotësimi i teksteve me histori të shkurtra**: është një teknikë e mirë për drejtimin e punës me gojë. Në këtë aktivitet mësuesi tregon historinë dy tre herë dhe me pas i kërkon nxënësve t'i përsërisin ato herë pas here. Në fund ai ju kërkon atyre të tregojnë historinë me fjalët e tyre. Kjo teknikë zhvillon të menduarit logjik të nxënësit. Historia duhet të jetë e shkurtër, e thjeshtë dhe interesante.

**Dramatizimi**. Në këtë aktivitet mësuesi bën të njohur një dramë dhe mundohet t'i fusë nxënësit në lojën e personazheve. Ky aktivitet i tërheq shumë ata sepse mësojnë shumë nga aktrimi që është një teknikë e mirë e drejtimit të punës me gojë. Ajo i prek interesat e nxënësve dhe zhvillon aftësitë folëse dhe komunikuese shumë mirë.

Është detyra e mësuesit t'i bëjë nxënësit të flasin rrjedhshëm në gjuhën e synuar. Nëpërmjet të folurit nxënësit mësojnë të bëjnë lidhje të drejtpërdrejta midis fjalëve ose shprehjeve në anglisht, objektit dhe ideve. Ai iu mëson zakonet e përdorimit të fjalëve në fjali të sakta dhe fraza, ku ata përshtaten shumë lehtë. Fjalët e folura gjithmonë zënë vendin e parë mbi ato të shkruarat. Blumfilldi<sup>370</sup> ka thënë, se "Fjalët e shkruara nuk janë veçse simbole të fjalëve të folura". Që të kultivohet një e folur e mirë duhet t'i kushtohet vëmendje shqiptimit, sepse është rrënja e një të foluri të mirë. Ka disa shkaqe të të folurit jo të mirë, por mbi të gjitha se i kushtohet pak vëmendje praktikimit të të folurit në shkolla dhe në përgjithësi nuk i kushtohet vëmendje shqiptimit dhe interesave të nxënësve.

Dy metodat e mësimdhënies të cilat zhvillojnë aftësinë e të folurit të saktë të nxënësit janë:

1. *Metoda imituese*
2. *Metoda fonetike*.

**Metoda Imituese**. Shqiptimi i mësuesve duhet të jetë i mirë dhe korrekt dhe duhet të imitohet nga nxënësit e tij. Kjo metodë ka katër hapa:

a. **Perceptimi**: Mësuesit shkruajnë fjalët ose fjalitë në dërrasë dhe vetë japin modele shqiptimi, por mund ta bëjnë edhe nëpërmjet nxënësve që dallojnë në një aftësi shqiptuese më shumë, se të tjerët .

b. **Imitimi**: Stërvitja e veshit ka një kuptim të rëndësishëm në zhvillimin mendor. Mësuesit shqiptojnë fjalët dhe nxënësit përipiqen t'i shqiptojnë më pas pastër dhe saktë si ata vetë, por gjithmonë do kujdes që ato duhet të jenë të sakta.

c. **Përsëritja**: Mësuesi i kërkon nxënësit të shqiptojë fjalët dhe në qoftë se ai gjen një gabim ju kërkon ta korrigojë ose të nxjerrin shqiptimin e duhur.

d. **Ushtrimi**: Është hapi i fundit i metodës së imitimit. Ai ka dy pjesë- *Ushtrimin*

<sup>370</sup> Bloomfield L. 1970. Literate and illiterate speech. In A Bloomfield Anthology, ed. C Hockett, pp. 147-56. Bloomington: Ind. Univ. Press

*individual dhe ushtrimin në grup.* Mësuesi ju kërkon nxënësve të dëgjojnë me kujdes shqiptimin e tij dhe më pas iu kërkon t'i flasin fjalët vetjak në klasat e larta dhe në grup në klasat e ulta.

**Metoda Fonetike:** Fonetika është një shkencë e tingujve dhe përdoret në artikulimin e tingujve në procesin e të shprehurit. Ka shumë tinguj në gjuhën angleze. Në këtë metodë mësuesi përpiqet të tregojë rreth 45 tinguj që janë të pranishëm në shkronjat e alfabetit anglez. Ai thotë, se këto tinguj janë të prodhuara nga tinguj të ndryshëm njerëzore dhe hap pas hapi shpjegojnë rregullat e prodhimit të tyre. Në metodën fonetike praktika dhe prodhimi i tingujve të saktë është e rëndësishme. Mësuesi gjithashtu mund të ndihmohet me materiale të ndryshme në mësimin e shqiptimit nëpërmjet kësaj metode.

Ka shumë metoda të tjera të cilat mund të ndihmojnë në mësimin e shqiptimit të fjalëve. Ato janë:

- Të këndosh këngë në kor më mirë, se sa këndon vet.
- Të recitosh poema
- Te analizosh fjalë të gjata dhe të vështira
- Të debatosh
- Të dramatizosh etj. .

**Materialet didaktike që përdoren** Ka shumë material didaktike që përdoren dhe shumë të tjera që janë të nevojshme edhe pse në shkollat tona ato edhe nuk përdoren. Materialet didaktike janë ato materiale që mësuesit i përdorin në jetën e përditshme me qëllim që ta bëjnë procesin e mësimin më të lehtë për t'u kuptuar nga nxënësit. Materialet didaktike që përdoren në gjuhën angleze janë laboratorët të cilët përdoren në rastet kur nxënësit kanë pjesë për të dëgjuar me qëllim të mësojnë shqiptimin e saktë të fjalëve dhe të mprehin më shumë aftësinë dëgjimore. Ata përdoren në interpretimin konsektiv dhe simulues, gjë që i ndihmon nxënësit të shkathtësohen në përkthim. Një material tjetër që është i pranishëm në klasë është dhe libri. Metodën e reja që kanë hyrë së fundmi janë më pranë gjuhës së përditshme dhe bëhen më interesante për nxënësin. Po ashtu dhe dërrasa e zezë është një mjet didaktik i rëndësishëm, e cila ndihmon nxënësin që t'i mësojnë më lehtë gjërat më të rëndësishme që shkruhen në të. Një material tjetër po me shumë rëndësi është sjellja në klasë e objekteve "Realia" si: postera, afishe, harta dhe objekte të tjera konkrete që lidhen me temën e mësimin. Sipas programit këto materiale dhe të tjera si këto si p.sh. kasete, projektorë, fjalorë përdoren për ta bërë mësimin e gjuhës angleze më të lehtë si dhe për të shkathtësuar nxënësit në përdorimin e tij. Teknika të tjera janë debatet, diskutimet, shkëmbimet e përvojave, të cilat ndihmojnë në këto aktivitete të përdorimit të komunikimit me të folur.

#### ➤ **Mësimdhënia e gjuhës së huaj nëpërmjet lojërave**

Këtu përdoren teknika të tjera, të cilat zhvillojnë zakonin e të folurit të saktë të nxënësit. Mësuesit i ndajnë nxënësit në dy grupe. Ai j'u jep atyre të ndërtojnë pyetjet dhe me pas t'u përgjigjen. Në shumë libra dhe manuale metodologjie, gjuhëtarët kanë dalë në përfundimin, se lojërat nuk janë vetëm aktivitete që mbushin kohën por kanë vlera të mëdha edukuese. Rob Lee <sup>371</sup> tregon, se shumë lojëra gjuhësore e bëjnë nxënësin të përdori gjuhën në vend që të mendojë të përdori format e duhura. Ai gjithashtu thotë, se lojërat duhen trajtuar si të rëndësishme dhe jo të anashkalohen në programet mësimore të gjuhëve të huaja. Kjo gjë mbështetet dhe nga Richard Amato,

<sup>371</sup> Lee, R. W. Language Teaching Games and Contests. Oxford: Oxford University Press, 1991

<sup>372</sup> i cili beson, se lojërat janë argëtuese, por ai paralajmëron për të parë dhe vlerat pedagogjike, veçanërisht në mësimin e gjuhës së huaj. Ka shumë avantazhe në përdorimin e lojërave. Ato të shtojnë motivimin dhe argëtimin dhe u japin nxënësve të drojtur më shumë mundësi të shprehin mendimet dhe ndjenjat e tyre. Ato gjithashtu u japin nxënësve mundësinë të përfitojnë përvoja të reja nga gjuha e huaj, të cilat nuk janë të mundura gjatë një ore mësimore të zakonshme. Në një atmosferë të qetë, e cila krijohet nga përdorimi i lojërave, nxënësit i kujtojnë gjerat më shpejt dhe më mirë.

Mbështetje tjetër vjen dhe nga W.Wierus<sup>373</sup>, i cili beson, se lojërat janë një mënyrë e mirë e praktikimit të gjuhës dhe kjo për të sjellë një model, se si nxënësit ta përdorin gjuhën në jetën e përditshme. Lojërat të nxisin, të argëtojnë, të mësojnë dhe të japin rrjedhshmëri dhe për më tepër ato përdoren sepse i ndihmojnë nxënësit të shikojnë bukuritë e gjuhës së huaj dhe jo vetëm vështirësitë.

Lojërat kane treguar, se kanë përparësi dhe efektshmëri në mësimin e fjalorit në disa aspekte:

- a. Lojërat i ndihmojnë ata t'i mësojnë fjalët e reja më shpejt.
- b. Lojërat e ndërtoara me gara miqësore ngjallin interesin e nxënësit. Kjo i jep motivim atyre të përfshihen dhe të praktikohen në aktivitetet e të nxënësve të gjuhës së huaj.
- c. Lojërat e fjalorit sjellin kontekstin e botës reale në klasë dhe i shtyn nxënësit të përdorin anglishten në mënyrë të sjellshme ashtu si do të përdorej në situata reale. Megjithatë roli i lojërave në mësimdhënien dhe në përvetësimin e fjalorit nuk mund të mohohet.

Gjithsesi që të arrihet më shumë nga lojërat e fjalorit, është e nevojshme që të zgjidhen lojëra të përshtatshme. Si përfundim të mësohësve fjalorin nga lojërat është një mënyrë interesante dhe e dobishme që mund të përdoret deri në nivelin mesatar të mësimdhënies së gjuhës së huaj. Përfundimet e këtij kërkimi sugjerojnë, se lojërat nuk përdoren vetëm për argëtim por më e rëndësishmja për të praktikuar dhe përsëritur mësimet e gjuhës dhe kjo të çon drejt qëllimit që të përmirësojë komunikimin e nxënësve. Nëse lojërat janë të tilla që sjellin rezultatet e dëshiruara ato duhet të përkohet me nivelin e nxënësit, me moshën apo materialin që do të praktikohet. Jo të gjitha lojërat janë të përshtatshme për të gjithë nxënësit pavarësisht nga moshja e tyre.

Grup moshave të ndryshme j'u kërkohen tema të ndryshme, materiale dhe mënyra të ndryshme të lojës. P.sh. fëmijët përfitojnë më shumë nga lojërat të cilat kërkojnë të lëvizin përreth, duke imituar një model dhe të konkurrojnë midis grupeve. Për më tepër lojërat strukturore që praktikohen ose përforcojnë një aspekt të caktuar gramatikor të gjuhës duhet të lidhen me aftësitë e nxënësve dhe njohuritë paraprake. Loja bëhet e vështirë kur puna ose tema është e papërshtatshme ose jashtë përvojës së nxënësit. Një faktor tjetër që ndikon në zgjedhjen e një loje është kohëzgjatja e saj dhe vendosja e afatit të përfundimit. Shumë lojëra kanë një afat kohor, por, sipas Piskozub<sup>374</sup> “mësuesi ose mund t'i japi kohë më shumë ose me pak, kjo në varësi nga niveli i nxënësve, numri i njerëzve që marrin pjesë në një grup, i njohurive, i rregullave të një loje etj.

<sup>372</sup> Richard-Amato, P.A. (2010). Making it happen. From interactive to participatory language teaching: Evolving theory and practice. White Plains, New York: Pearson Education.

<sup>373</sup> Wierus, B. and Wierus, A.. “Zagraj razem a nami. Czesc I.” *Jezyki obce w szkole*, May/June. 1994: pp. 218-222.

<sup>374</sup> SIEK-PISKOZUB, Teresa, Wach, Aleksandra and Raulinajtys, Anna. 2008. Research on foreign language teaching in Poland 2000-2006. *Language Teaching* 41:1. 57-92.

## 5.2. Elementët semiotik dhe mësimdhënia e fjalorit

Semiotika është studimi i gjithë elementëve të komunikimit i parë në këndvështrimin e shenjave. Nisur nga ky përkufizim dalin në pah dy problemet kryesore me të cilat ajo ka të bëjë. Së pari ajo shpreh lidhjen midis shenjave dhe kuptimit të fjalëve dhe së dyti, semiotika studion mënyrën, se si këto shenja kombinohen, duke ndjekur rregulla apo kode të caktuara (Kim1996:3)<sup>375</sup>. Ky pohim lë të kuptosh më pas, rëndësinë që merr fjalori në përçimin e gjithë kodeve apo shenjave semiotike në procesin komunikativ. Natyra semiotike e mësimdhënies së gjuhës është sa e vështirë aq edhe e rëndësishme si koncept studimi.

Në mësimdhënien në klasë roli i parë dhe kryesor i studiuesit të gjuhës është të përshtati dhe përçojë informacionin e nevojshëm në dobi të përvetësimit të gjuhës së huaj. Duke bërë këtë studiuesi i gjuhës vë në përdorim të gjithë elementët semiotikë (shenjat, kodet). Shumica e këtyre shenjave përdoren në mënyrë të pavullnetshme nga të dy palët, mësues dhe nxënës. Përderisa semiotika është një kombinim i shenjave dhe simboleve për të përçuar informacionin, nxënësit dhe mësuesit fusin në përdorim një numër shenjash, disa prej të cilave të paraqitura në tabela tip portretesh dhe disa simbolikisht. Kështu mund të thuhet që, semiotika është një çështje e rëndësishme që duhet marrë në shqyrtim në pedagogjinë e mësimdhënies, pasi ajo i ndihmon individët në rritjen e aftësive të tyre njohëse, në të gjitha nivelet e përvetësimit të gjuhës.

Semiotika për vetë rëndësinë që ka, jo vetëm që ofron modele të ndryshme të mësimdhënies, por gjithashtu zgjeron edhe qëllimin e mësimdhënies, duke ofruar mjete për komunikimin pamor në kontekste të ndryshme. Për të konkretizuar komunikimin verbal dhe jo-verbal, elementët kulturorë semiotik, mësimdhënia e fjalorit, shenjat dhe simbolet përdoren gjerësisht në aktivitet në klasë.

Mësuesit e gjuhës duhet t'i japin rëndësi elementëve semiotikë dhe përdorimin e tyre në mësimdhënie. Për të konkretizuar, se si mësimdhënësi i përdor elementet semiotikë në dobi të përvetësimit të fjalorit i referohemi njohurive të tij gjuhësore. "Gjuhësia dhe më pas puna konkrete ku elementë të shqiptimit dhe kuptimit kombinohen bashkë, përfaqësojnë një formë, jo një substancë" (Hodge and Kress, 1988:24).<sup>376</sup> Këtu Hodge dhe Kress theksojnë që gjuhësia si mjet studimi i gjuhës ka një rol delikat në misionin e saj si shkencë e komunikimit njerëzor. Sipas tyre gjuhësia funksionon në terrenin e vendit, sepse ajo jep të gjithë informacionin dhe formimin psikologjik të një gjuhe dhe në këtë mënyrë i ndihmon studiuesit në njohjen më të thellë të gjuhës së huaj.

Një nga kontributet më të rëndësishme të gjuhësisë në mësimin e një gjuhe, është ai në fushën e semiotikës. Sipas Jacobson, (1974:32)<sup>377</sup> roli i semiotikës në linguistikë është "që të komunikojë çdo mesazh, i çfarëdo lloji qoftë" ose "të kthejë çdo sistem shenjash në një gjuhë të gjallë dhe reale" (Sebeok, 1985:I).<sup>378</sup> Në këtë rast Jacobson dhe Sebeok's përqendrohen në atë, se si këto mesazhe përçohen, zbërthehen, komunikohen në kontekste të ndryshme. Për rëndësinë e semiotikës në gjuhë Ferdinand de Saussure (1983:15-6) thotë që " Një gjuhë është një institucion social, por shumë i ndryshëm nga institucionet politike, juridike, dhe institucionet e tjera. Një natyrë tepër e veçantë e dallon këtë lloj institucioni.

<sup>375</sup> Kim, F. 1996. A Book About Semiotics. New Jersey: Ablex Publishing Company

<sup>376</sup> Hodge, R. and Kress, G. 1988. Social Semiotics. Cornwall: Polity Press.

<sup>377</sup> Jacobson, R. 1974. Main Trends in the Science of Language. New York: Harper and Row.

<sup>378</sup> Sebeok, T. A. 1985. Contributions to the Doctrine of Signs. Lanham: University Press of America.

Një gjuhë është një sistem shenjash që shprehin ide, e shprehur edhe në formë të shkruar, me një alfabet për të shurdhër dhe memec, me një sistem rimesh, formash, etikë brenda saj, si dhe me një bashkësi shenjash të fushave të ndryshme etj. Ajo është thjeshtë pjesa më e rëndësishme e gjithë këtij sistemi, njëkohësisht edhe mjete i vetëm që shpreh çdo lloj shkence, e cila studion rolin e shenjave si pjesë e jetës sociale. Pra, gjuha është pjesë e psikologjisë sociale dhe për vazhdimësi, e psikologjisë së përgjithshme. Ne këtë do ta quajmë semiologji (që vjen nga greqishtja “*semeion*” shenjë).

Saussure nxjerr në pah rëndësinë dhe nevojshmërinë e shenjave semiotike dhe të simboleve në sistemin e një gjuhe. Kështu në mësimdhënien e një gjuhe mësuesit duhet të fusin në përdorim këto shenja semiotike që ta bëjnë procesin e mësimdhënies më të kuptueshëm në gjuhën e tyre, të fitojnë lirshmëri në të shprehur dhe ajo çka është e rëndësishme, të shmangin përplasjet që lindin nga kulturat e ndryshme, në përpjekje për të përvetësuar gjuhën e synuar.

Ashtu si Hodge dhe Kress (1988:26) shprehet “Nxënësit që vijnë nga kultura të ndryshme e dinë, se sa përplasje dhe keqkuptime krijohen pikërisht nga ky fakt. Pa dyshim që kjo lind nevojën e zgjerimit të njohurive mbi shenjat semiotike, si mjet i duhur shprehimor në përshkrimin dhe analizën e gjithë kuadrit kulturor, në një shoqëri të dhënë. “Megjithatë mund të thuhet, se semiotika jo vetëm që ndihmon studiuesit e një gjuhe të marrin mesazhe të qarta përmes saj, por shmang përplasjet kulturore, por edhe nxit mësuesit e gjuhës për të luajtur një rol drejtues në klasë. Semiotika është një fushë shumë rëndësishme studimi sepse nga vënia në përdorim e shenjave, studiuesit e gjuhës janë në gjendje të arrijnë të kuptojnë më shumë të dhëna në fusha të ndryshme si: letërsi, art, arkitekturë, psikologji, antropologji, filozofi etj. Me një fjalë komunikimi është çështja kryesore e misionit të semiotikës. Gjatë mësimdhënies mësuesi përdor pikërisht këto shenja që të bëjë më të kuptueshme çështje të ndryshme. Për t’i dhënë më mundësi nxënësve të njohin më mirë strukturat e gjuhës së synuar dhe të përvetësojnë veçanërisht fjalorin e saj, mësuesi përdor disa teknika që ja mundësojnë këtë

#### ➤ *Elementet semiotike dhe mësimdhënia e fjalorit*

Në fillimet e shekullit të 20-të mësimdhënia e fjalorit dhe rëndësia që i jepej atij, si dhe studimet që bëheshin për të përmirësuar çdo aspekt të saj, ishin në masë të konsiderueshme. Parë në këndvështrimin semiotik që të arrish mësimdhënien e plotë të gjuhës së huaj mësuesit duhet të përçojnë shumë nga kultura e atij vendi. Shumë fjalë përmbajnë elementin semiotik. Elementet semiotikë i japin studiuesve të gjuhës një kuptueshmëri më të plotë dhe më të qartë të fjalëve të reja dhe i ndihmojnë ata të zhvillojnë aftësitë sociopragmatike dhe sociosemantike në gjuhën e synuar. Duhet të themi, se përdorimi i elementit semiotik që përfshin këtu edhe natyrën e shpjegimeve të njësive leksikore, jo vetëm që nuk e ul aftësinë e individëve për të kuptuar fjalët, por përkundrazi i ndihmon ata në njohjen dhe mësimin më të thellë të tyre, pasi ato ju prezantohen edhe nga ana pamore, edhe pse kanë pak vështirësi në mësimdhënien e fjalorit, në mënyrën e përcimit të kulturave të ndryshme, të termave idiomatke, të togfjalëshave të ndryshëm, proverbave, dallimeve të holla në përshkrimet figurative apo edhe elementeve të tjera etj.

Elementet semiotike ndeshen me shumicë në tekstet letrare, përshkrimet metaforike, në poema dhe tregime që jo vetëm krijojnë një efekt te lexuesi, por nëpërmjet tekstit dallojnë edhe qendrimet e autorit dhe elemente kulturore të gjuhës së synuar. Studiuesit e gjuhës angleze ndeshen në vështirësi me të kuptuarin e këtyre figurave letrare dhe metaforike, me njësitë leksikore, me mënyrën e të shprehurit, por edhe me përplasjet kulturore. Aq më shumë kur mungon një formim i plotë letrar në të



dyja gjuhët, në atë amtare e në gjuhën e synuar. Në këto rrethana del më se e nevojshme të njihen disa nga vështirësitë që kanë elementet semiotike në procesin e mësimdhënies:

➤ **Elementet semiotike dhe vështirësitë në mësimdhënien e proverbave.**

Proverbat janë një pjesë e rëndësishme e të folurës dhe e komunikimit të përditshëm gjuhësor në një shoqëri, pasi përçojnë në mënyrë të hollë parimet kryesore të urtësisë popullore. Përderisa ato ndeshen me shumicë në bisedat e zakonshme, shpesh përçojnë por edhe huazojnë qendrimet dhe mendimet nga kultura të ndryshme. Çdo gjuhë ka proverbat e saj. Frazat janë unike dhe kontribuojnë në ngjyrimin e gjuhës. Por edhe pse të shprehura me frazeologji të ndryshme shumë proverba kanë kuptime të njëjta. Nëse koncepti bazë perceptohet mirë, nxënësit e lidhin këtë menjëherë me një proverb të ngjashëm në gjuhën e tyre. Këto proverba p.sh. mund t'i ndeshim në çdo gjuhë dhe është detyra e mësuesit të bëjë sqarimin e duhur, në mënyrë që nxënësit t'i kuptojnë ato dhe më pas të bëjë përjasjen në gjuhën amtare (Collis 1994: ix)<sup>379</sup>

1. *In unity there is length.* ( bashkimi bën fuqinë )-> shpjegimi-> Një grup njerëzish që ndajnë interesa të përbashkëta i realizojnë ato më mirë së bashku, se sa më vete.

2. *Look before you leap* (mat një 10 herë dhe pre 1 herë )-> shpjegimi -> merr parasysh të gjitha rrethanat, përpara, se të veprësh.

3. *The way to a man's heart is through his stomach.* (dashuria fillon nga stomaku) -> shpjegimi -> mënyra më mirë e mirë t'i fitosh dashurinë dikujt është t'i pergatitesh ushqime që atij /asaj i shijojnë.

4. *Don't judge the book by his cover* ( mos i vlerëso gunën po punën )-> shpjegimi->mos formo mendim për dikë, bazuar vetëm në pamje.

Kur shpjegojnë kuptimin e proverbave dhe mësuesit e gjuhës së huaj mund t'i përdorin në formën e materialeve pamore, kartonave me vizatime, pasi janë një mundësi për ta thelluar të kuptuarit por edhe për ta regjistruar atë në kujtesën afatgjatë. Elementet semiotikë në këtë rast shërbejnë për realizimin e thellë të procesit të njohjes së fjalëve të panjohura. Disa proverba janë më të thjeshta për t'u kuptuar, por pavarësisht nga kjo, edhe përdorimi i vizatimeve si elemente semiotikë vlen. Proverba të tilla janë më të lehta për t'u kuptuar me ndihmën e vizatimeve.

1. *Birds of a feather flock together* -> shpjegimi-> njerëzit me të njëtin karakter shoqërohen bashkë. hajduti nje hajdutin, imorali imoralin.

2. *The squeaking wheel gets the oil.*-> shpjegimi -> rrotat që bëjnë zhurmë vajisen etj . ( po s'qau fëmija nuk tundet djepi)..

Te këto lloj proverbash mund të fusim elementin semiotik, si ilustrimet, për të bërë të mundur më lehtë kuptueshmërinë e tyre.

➤ **Elementet semiotike dhe vështirësitë në mësimdhënien e idiomave**

Wallance (1988:116<sup>380</sup>) thotë që idiomat janë një formë e veçantë e togfjalëshave që ndeshen nga çdo studiues i gjuhës. Një përkufizim më praktik i idiomave, parë në këndvështrimin e mësimdhënies përmban tre elemente:

1. Idiomat përbëhen nga më shumë se një fjalë.
2. idiomat janë togfjalësha të pandryshueshëm .
3. ato nuk janë lehtësisht të kuptueshme.

Disa nga idomat janë këto më poshtë :

<sup>379</sup> Collis, H. 1994. 101 American English Idioms. Illinois: Passport Books.

Collis, H. 1994. 101 American English Proverbs. Illinois: Passport Books.

<sup>380</sup> Wallace, M. 1988. Teaching Vocabulary. Oxford: Heinemann.

- *Let the cat out of the bag* -> *zbulo një sekret*
- *Lick someone's boots* -> *ul veten të përfitosh favorin e dikujt.*
- *Rain cats and dogs* -> *bie shi me gjyma.*
- *Storm in a teacup* -> *i jep rëndësi diçkaje që nuk është e rëndësishme.*
- *Off the cuff* -> *mos u pref për diçka përpara se të realizohet.*

Ndryshimet që mund t'u bëjmë shprehjeve idiomatike janë shumë të kufizuara, pasi dimë, se ato janë togfjalësha të pandryshueshëm. Një tjetër tipar i rëndësishëm i tyre, që duhet përmendur është, se ato nuk duhet të përkthehen, sipas fjalëve të tyre përbërëse. Këtu duhet të rikujtojmë, se ato nuk janë lehtësisht të kuptueshme. E kuptojmë qartë këtë te idioma e tretë, sipas së cilës përdorimi i – *cats* – dhe *dogs* – nuk ka të bëjë fare me kuptimin fillestar të tyre.

Përderisa idiomat sjellin në mendjet tona një imazh pamor të asaj që ato shprehin, ato bëhen në këtë mënyrë shumë të lidhura me semiotikën. Shumë idioma ruajnë elemente semiotike që i ndihmojnë nxënësit të nxjerrin kuptimin e shprehjeve. P.sh. idioma –*Let's the cats out of bag*, fjala “*cat*” “*mace*” dhe “*bag*” “*çantë*” janë dy elemente semiotike dhe të dyja i bëjnë nxënësit që nëpërmjet një përfytyrimi pamor (viziv) që këto dy elementë shprehin, të kuptojnë thelbin e konceptit, pra kuptimin real të tij. Ose në “*Storm in a teacup*” fjala “*Storm*” -> “*stuhi*” “dhe” “*teacup*” -> “*filxhan çaji*” janë elemente semiotike që shërbejnë për të ndihmuar lexuesin të arrijë te kuptimi i saktë. Edhe “*Lick someone's boots*” -> “*t'i servilosesh dikujt*”, “*boots*” “*çizmet*” janë element semiotik. Pra, siç u tha dhe më sipër elementët semiotik nxisin përfytyrimin pamor, i cili ndikon drejtpërdrejtë në arritjen e kuptueshmërisë së shprehjes dhe jo vetëm, por edhe të ruajtjes në kujtesë të saj.

Përkundrazi në disa idioma nuk është fare e lehtë për lexuesin të arrijë t'i kuptojë nga elementet semantike që gjenden brenda tyre .P.sh. në idiomat “*String someone along*” “*mbaje varur dikë për ta përfituar*” apo “*sell someone short*” “*nënveftësoje dikë*” apo në “*Raise a stink*” “*të kundërvihesh fort*” elementet semiotike në to nuk i japin lexuesit ide, apo një përfytyrim të plotë për të arritur te kuptimi i saktë i tyre dhe në këtë rast ndërhyrja e mësuesit për t'i shpjeguar ato me ndihmën e vizatimeve është tepër e vlefshme. Kështu bëhet e mundur që këto idioma të shpjegohen dhe të mësohen më lehtë. Përndryshe ato nuk mund të mësohen lehtë pa përdorur materiale pamore.

#### ➤ *Elementet semiotike, vështirësitë në mësimdhënien e fjalëve onomatopike*

Onomatopea është një imitim i tingullit me një tingull tjetër. Këtu tingulli është si një jehonë për të kuptuar referentin që shprehet me këtë tingull, i cili i ngjan pak a shumë një strukturë fonetike të fjalës. Terma të tilla si :” *buzz*, *crack*, *hum*, *roar*, *squeak*, *whizz* etj..” “*gumëzhitje/ zukatje*, *kërcitja* – *krrak*, *uturim*, *rënkimi*, *fërshëllitje e shkaktuar nga ecja e një mjeti me shpejtësi*” janë shprehje onomatopike (Ullman1979:84).<sup>381</sup> Përderisa këto janë të lidhura me aftësinë e të dëgjuarit, ato kanë vlerë semiotike. Studiuesit e gjuhës angleze hasin vështirësi në të kuptuarin e domethënive të shprehjeve onomatopike pasi ato shumë herë janë të ndryshme nga ato të gjuhës së tyre amtare. Shembujt në vijim e tregojnë këtë.

- *The buzzing of the bees* -> *zukatje e bletëve.*
- *Cracking nuts* -> *kërcitja nga thyerja e arrave/ bajameve*
- *Our dog always growls at strangers*-> *kur qentë i lehin të huajve për t'i paralajmëruar për rrezik .*
- *Humming a song* -> *bërja e një zhurme të lehtë*
- *The lion roar* -> *uturima e luanit*

<sup>381</sup> Ullman, S. 1979. Semantics. New York: Basil Blackwell.

- *Cars are whizzing* -> *makinat fërshëllejnë nga shpejtësia*

➤ **Elementet semiotike dhe vështirësitë në mësimdhënien e fjalëve të përbëra.**

Në shumë fjalë të përbëra të gjuhës angleze shikohet ekzistenca e elementeve semiotike. Shembuj të tillë si *shoe-maker*-> *këpucar*, *lambswool*-> *lesh qengji*, *fingerprint*-> *shenja të gishtave*, *leather-jacket*-> *xhaketë lëkure*, *raincoat*-> *mushama shiu*, *snowball*-> *top bore*, etj, tregojnë, se qenia e elementit semiotik në fjalët e bën më të lehtë kuptueshmërinë e tyre, kurse në rastin kur në to mungon elementi semiotik, kjo bën që të ketë më vështirësi në konceptueshmërinë e tyre. Ja dhe disa shembuj të tjerë që e tregojnë këtë.

- *Willy-nilly* -> kur diçka vendoset, duam apo nuk duam. P.sh. - *The new law will be passed willy-nilly so we will have to consider how it affect us.* “ligji i ri do të kalojë duam apo nuk duam ne, na ngelet vetëm të shikojmë çfarë ndikimesh ka ai te ne.
- *Wishy-washy* -> pa përcaktim, qëllim të saktë apo parim. P.sh. – *Wishy-washy idejas* (ide të paqarta).
- *Hurly-burly* -> *një aktivitet i zhurmshëm.* P.sh. *The hurly-burly of the city life* (jeta e zhurmshme e një qyteti.)
- *Nitty-gritty* -> situatë praktike dhe disi e vështirë. P.sh. *Lets get down to nitty-gritty : exactly how much do you intend to pay me for this?* ( Le të shikojmë drejtë te marrëveshja : sa do më paguash për këtë ? )

➤ **Elementet semiotike, vështirësitë në mësimdhënien e emërtimit të ngjyrave.**

Megjithëse emërtimi i ngjyrave shpreh pak a shumë të njëjtin kuptim në shumë gjuhë, ato mund t’i referohen kuptimeve të ndryshme brenda kulturave të ndryshme.

Tabela V- 1 Ngjyrat e ndryshme dhe kuptimet e tyre, sipas kulturës së vendit përkatës.

Ngjyrat	Japoneze	Kineze	Shqiptare	Amerikane	Arabe	Turke
E kuqe	Gjaku, dielli, Flamuri, emocion, frikë.	Lumturi, gjera të mira.	Gjak, flamur. Komunizëm	Gjak, rrezik, komunizëm	Gjak, nuse mbretërore .	Flamur, nxehtësi, gjak.
E verdhë	Budallallëk , njerëz në ekstaze, i papjekur, keqardhje.	.....	Xheloz, cinizëm, vjeshte.	Kënaqësi, dembelizëm , vjeshte.	Cinizëm	Vjeshtë, sëmundje , flori.
E gjelbër	Fillim, rritje .	Fat i mirë, pasuri, shkelje kurore.	Jetë, pranvere, gjallëri.	I pabërë, i ri, pranverë, sëmundje.	Jetë	E papjekur, e freskët, dëshirë.
E kaltër	Det, lumturi.	Pastërti.	Qiell, det, kënaqësi, qetësi.	Prejardhje fisnike (blueblood)	Lumturi, qiell.	Det.
E bardhë	Lumturi.	Hidhërim	Pastërti, nusëri.	Pastërti, gare.	Pastërti.	Pastërti, nuse.
E Zezë	Rast serioz formal, trishtim, hidhërim.	Hidhërim .	Hidhërim, rast ceremonial.	Rast mortor.	Errësire trishtim, luftë, vetmi.	Errësirë.

Siç shihet në pasqyrën më lart, kuptimi është shprehur me emrat e ngjyrave, edhe pse të ngjashme në disa kultura shohim, se çdo njëra prej tyre ka këndvështrimin e vetë, në shprehjen e kuptimeve përkatëse, për secilën ngjyrë. Përderisa emërtimi i ngjyrave ka të bëjë me atë që shohim, ato brenda mbartin elementin semiotik.

Kur mësojmë një fjalë të re apo shprehje që lidhet me ngjyrat, lexuesi i përfytyron këto fjalë apo shprehje dhe përpiqet të gjejë kuptimin që varet nga fakti, se ku bazohet konceptimi i sistemit të ngjyrave në gjuhën e vendit të tij. Në shumë raste kur veprojnë kështu ata nuk janë të suksesshëm në gjetjen e saktë të kuptimit, pasi nuk ndihen të përshtatur dhe të orientuar me kulturën e vendit, gjuhën e të cilit ata po studiojnë. Në këtë rast emrat e ngjyrave, lidhja e tyre me kuptimin u dha për të treguar ekzistencën e elementeve semiotike brenda fjalëve të reja që lidheshin me to.

### 5.3.Përdorimi i teknologjisë në mësimin e fjalorit

Përdorimi i teknologjisë informative dhe komunikimit për mësimin e gjuhës së huaj me fjalorë po bëhet një pjesë e rëndësishme e mësimdhënies. Kompjuteri dhe interneti janë futur tashmë në punën mësimdhënësve të gjuhës, për të përshtatur e për të përsosur mësimdhënien me materialet e duhura, sipas moshës së nxënësve, për të plotësuar nevojat e tyre, si dhe për t'i nxitur ata drejt mësimin të gjuhës së huaj.

Teknologjia e informimit dhe e komunikimit në mësimdhënien e gjuhës me fjalorë, ku kompjuteri ka rolin kryesor së bashku me programet e ndryshme, është sot një nga metodat që po gjen terren çdo ditë e më shumë. Nxënësit dhe mësimdhënësit mund të shfrytëzojnë sot mjete të ndryshme që lehtësojnë, i bëjnë më të dobishme, më shpejtë të pranueshme, të përpunueshme dhe të shfrytëzueshme, të dhënat. Disa nga këto mjete janë:

- posta elektronike (e-mail);
- bisedat me internet ;
- tabelat e ndërveprimit (interactive whiteboards);
- podkastet (podcasts);
- faqet e internetit ku jepen të dhëna të shumëllojshme me interes të përbashkët ;
- video konferenca të realizuara nëpërmjet internetit.

Përdorimi i informatikës për mësimin e gjuhës dita ditës po merr një rol parësor. Mësimdhënësit marrin informacionin e duhur, se si ta përdorin teknologjinë e informimit gjatë mësimdhënies. Përfitimet nga përdorimi i kësaj teknologjie për nxënësit dhe mësimdhënësit janë të shumta, edhe ndër to mund të përmendim:

- i ndihmon gjatë të nxënësve, duke i bërë më të aftë në zgjidhjen e problemeve dhe në marrjen e vendimeve;
- përmirëson mënyrën e të mësuarit;
- i ndihmon për të komunikuar, për të këmbyer e për të bashkëpunuar në mjedise të veçanta e të përgjithshme;
- i ndihmon për zhvillimin e shprehjeve për të nxënë fjalorin, pra, për të përparuar në gjuhën e huaj.
- shton motivimin e nxënësve për të mësuar për shkak të origjinalitetit dhe shpejtësisë së dërgimit të materialit;

Është shumë vështirë të sigurohen dëshmi konkrete për efektivitetin e mësimin të gjuhës me ndihmën e kompjuerit (Computer Assisted Language Learning). Shpesh herë mësimdhënësit vënë re, se nxënësit që shfrytëzojnë informatikën për studimin e gjuhës së huaj, janë gjithë entuziazëm, të angazhuar, të motivuar e madje edhe të kënaqur. Deri tani ka vetëm një numër të vogël studimesh ku është hetuar përdorimi i sistemit të teknologjisë informative dhe që e krahasojnë atë me rastet kur ajo nuk

përdoret. Këto lloj kërkimesh shpesh herë nuk janë bindëse dhe paraqesin reagime e rezultate të ndryshme. Në më të shumtën e rasteve përfundimi i vetëm pozitiv që mund të nxirret nga këto studime është, se nxënësit në shekullin XXI e përdorin me lehtësi teknologjinë informative dhe duan që ta kenë të pranishme atë gjatë të nxënës.

Kështu kanë filluar të grumbullohen të dhëna të mjaftueshme për sistemin teknologjisë në mësimin e gjuhës së huaj të cilat dëshmojnë mbi efektet pozitive që ka ajo lidhur me drejtshkrimin, të lexuarit, të shkruarit dhe zotërimin e fjalorit. Përfitimet janë të dukshme edhe në realizimin e mësimdhënies së gjuhëve të huaja me fjalorë, të mbështetura në detyra të caktuara dhe mbi modele praktike të njohjes së gjuhës funksionale, të cilat krijojnë mundësira ndërvepruese për shpjegimin e trajtimin e përmbajtjes kuptimore të fjalës. Po kështu është vërtetuar, se përdorimi i kësaj teknologjie nxit pavarësinë e nxënësit në mësimin e gjuhës së huaj, por prapëseprapë nuk është i parëndësishëm roli i mësimdhënësit. Një numër i konsiderueshëm faktesh kanë vërtetuar, se ndërthurja e të nxënës bashkëpunues, me të nxënës e udhëzuar në kuadrin e përdorimit të teknologjisë, i bën nxënësit më të pavarur.

Kompjuterët dhe interneti janë një ndihmë e madhe për mësimdhënësit e gjuhës së huaj, për të përshtatur e për të plotësuar tekstet me materiale të nevojshme, të cilat mund të kënaqin kureshtjen dhe të forcojnë motivimin e nxënësve. Në radhë të parë mësimdhënësit duhet të shfrytëzojnë, ndër të tjera, gazetatat, revistat, enciklopeditë informatike, hartat gjeografike informatike dixhitale etj.

Ka shumë faqe interneti që ofrojnë materiale (të shtypura, video, audio etj.) të cilat mund të merren dhe të përdoren gjatë orës së mësimin, ku mund të gjenden fjalorë online dhe materiale për gjuhë të ndryshme. Edhe pse mund të jetë pak më e vështirë dhe kërkon më shumë kohë, mësimdhënësit mund të përgatitin edhe vetë programe multimediale ose ushtrime ndërvepruese, bazuar te teknologjia informative për orën e gjuhës së huaj ose mund të kontrollojnë njohuritë gjuhësore të nxënësve, duke shfrytëzuar edhe programe të ndryshme informatike.

Zbatimi më i përgjithshëm i sistemit informatik në mësimdhënie është programi Mudl (*Moodle*). Ky është një sistem drejtimi i kurseve me kod të hapur burimor (*Open Source Course Menagement System*) që njihet edhe si sistemi i drejtimit për të nxënës ose si “mjedisi virtual i të nxënës”. Sistemi Mudl është shumë i përhapur ndër mësimdhënësit e mbarë botës dhe u bë një mjet për krijimin e faqeve web të internetit për nxënësit. Për të funksionuar, ai duhet të vendoset në ndonjë server ose në një kompjuter personal. Ka dy qasje të zakonshme për t’i ndihmuar nxënësit që ta përdorin sistemin Mudl. Sipas njëres qasje fitimi i njohurive nga përdorimi i tij sigurohet nëpërmjet kurseve të posaçme ose me anë të programeve mësimore të veçanta. Te qasja tjetër kjo realizohet në kuadër të një kursi që nuk është profesional dhe e zhvillon mësimdhënësi në klasë. Të njëjtat programe përdoren edhe për kualifikimin e mësimdhënësve. Secila nga këto dy qasje ka përparësitë dhe mangësitë e veta.

Një model i mirë për qasjen e parë mund të përmbante këto veçori:

- Drejtuesi i klasës ndihmon për praktikimin e nxënësit për përdorimin e teknologjisë informative, për programet e duhura
- Mësimdhënësi i teknologjisë informative dhe drejtuesi i klasës punojnë së bashku në planifikimin e mësimdhënies në laboratorin kompjuterik, ku përfshijnë të gjitha veprimtaritë që lidhen me programin mësimor ekzistues në mësimdhënien e rregullt.
- Drejtuesi i klasës bën ndërthurjen e menjëhershme të mësimin të teknologjisë informative me veprimtaritë mësimore të rregullta, me anë të diskutimeve në

klasë dhe veprimtarive për përsosjen e fjalorit, gramatikës dhe drejtshkrimit, në dobi të nxënësve.

Qasja e dytë nënkupton që mësimitdhënësi i teknologjisë të marrë pjesë në orët e rregullta dhe së bashku me mësimitdhënësin e rregullt të kualifikohet për programet informative të mësimit të gjuhës së huaj. Po kështu ka edhe një qasje tjetër të mundshme ku mësimitdhënësi i rregullt ose ai i teknologjisë informative përgatitin një grup të vogël nxënësish, të cilët pastaj përvojën e fituar e përcjellin te nxënësit e tjerë në klasë. Ky lloj ndërveprimi me bashkëmoshatarët mund të jetë shumë më efektiv. Me ndonjë përshtatje, këto ide mund të shfrytëzohen edhe në hartimin e programeve mësimore.

Standardet kombëtare të teknologjisë mësimore për mësimitdhënësit, kërkojnë që t'i orientojnë njohuritë dhe shkathtësitë e nxënësve drejt shfrytëzimit të sistemit të teknologjisë informative dhe komunikimit, bazuar në programet mësimore, gjatë procesit të mësimitdhënies dhe vlerësimit. Arritja e këtyre qëllimeve kërkon një ndërthurje të vëmendshme të punës të specialistëve të sistemit të teknologjisë informative, me mësimitdhënësit e rregullt. Sot mësuesit po i shfrytëzojnë më shpesh programet themelore kompjuterike si Uordi (Word), Ekseli (Excel), Akcesi (Access), Pauer Pointi (PowerPoint) dhe Autluku (Outlook) për të rritur rendimentin e përvetësimit të gjuhës së huaj në procesin e të nxënës gjatë orës së mësimit. Mund të përdoren edhe teknologjitë e reja për të nxënësit, si Vikis, *Blogët* etj. Blogët janë rrjete ose revista online, ku shtrohen tema për diskutim që organizohen dhe arkivohen, sipas datës dhe bëjnë të mundur një shkallë të konsiderueshme ndërveprimi, duke futur, ndër të tjera, komente. Vikis janë stacione interneti që mund të krijohen e të redaktohen nga një grup njerëzish. Ato paraqesin mjete krijuese dhe dinamike për mësimitdhënësit, me të cilat këmbehen ide rreth një teme të caktuar, por edhe për nxënësit që në këtë mënyrë mund të ndihen më të përgjegjshëm ndaj materialit gjuhësor. Në të dyja rastet Vikis zgjon ndjenjën e punës në grup dhe zhvillon gjithashtu dhe shkathtësitë për biseda dhe redaktime. Pra, përdorimi i teknologjisë informative në mësim nuk duhet të konsiderohet tashmë një qasje e re në mësimitdhënien e gjuhës. Ajo mund të merret si një mjet për të cilin mësimitdhënësit duhet të nxiten që ta përdorin më shpesh, një mjet që ngjan shumë me qasjen komunikuese në mësimitdhënien e gjuhës së huaj.

Mësimitdhënësit këshillohen të krijojnë vetë faqe interneti ose të gjejnë burime, të cilat mund ta lehtësojnë mësimitdhënien dhe ta bëjnë të mësuarit më tërheqës dhe më të përshtatshëm për nxënësit. Nga ana tjetër, nxënësit duhet të nxiten ta përdorin internetin dhe faqet e shumta të tij për mësimin e gjuhëve, kur bëjnë detyrat e shtëpisë, ose projektet kërkimore dhe në përgjithësi për zhvillimin e përvojës së tyre për të nxënësit. Shtimi i numrit të burimeve elektronike për mësimin e gjuhës tregon rritjen e kërkesave për atë lloj materiali. Me zhvillimin e shpejtë të teknologjisë nuk është e vështirë që të merret me mend, se e ardhmja e mësimitdhënies së gjuhës do të vijojë të mbështetet në përdorimin e teknologjisë së informimit dhe të komunikimit në klasë dhe kjo valë do t'i përfshijë të gjithë mësimitdhënësit.

### 5.3.1. Mësuesi në mësimitdhënien multimediale.

Si duhet të jetë mësuesi që përdor multimediat për mësimin e gjuhës së huaj? Çfarë kompetencash duhet të ketë ai? Cila duhet të jetë lista me tipare bazë që duhet të ketë ky mësues "multimedial". Sipas kontekstit që bazohet në teknologjitë e reja roli i ri i mësuesit bëhet edhe më i ndërlikuar. Njohuritë teknike që janë të nevojshme për përdorimin e laboratorëve ose regjistratorëve pamor, duhet gjithmonë të thellohen në mënyrë që të rriten mundësitë e përdorimit të mjeteve informuese. Mësuesi kërkohet

t'u ofrojë këshillim në këtë fushë nxënësve, por mbi të gjitha duhet të që ta rikonceptojë mënyrën, se si administrohet klasa. Për punën virtuale, rikonceptimi i vendosjes së tavolinave të punës dhe të nxënësve në klasë (në kërkim të kushteve sa më të mira të mësimdhënies multimediale), mund të çojë në krijimin e kushteve të të mësuarit të vërtetë, që prish raportin mësues-nxënës dhe vë në diskutim metodën “tradicionale” nga pikëpamja profesionale, por edhe psikologjike-ndjesore. Këtu është e domosdoshme të kuptohet nevoja për një vetë trajnim ose trajnim të organizuar të mësuesve. Kjo bazohet në faktin që multimedialiteti i lejon mësuesve të përdorur më pak arsyetim, se sa në klasat tradicionale. Një përdorim i mjeteve multimediale, i vëmendshëm ndaj ecurisë së të mësuarit, nuk varet nga mënyra e hartimit të tekstit që mbështetet në programet kompjuterike, materialet që gjenden në internet ose nga ndjesitë që krijohen nga e-maillet që vijnë nga partnerët nga ana tjetër e botës, e cila është themelore për të ushqyer motivimin e të gjithë nxënësve dhe mësuesve), por nga aftësitë teknike dhe arsimore, aftësitë organizative, aftësitë e vëzhgimit dhe të menaxhimit, të cilat më parë nuk kërkoheshin, apo konsideroheshin të panevojshme.

Marrëdhënia e ndryshuar me nxënësin, shpesh, shumë më e barabartë dhe e bazuar në një anë në mënyrën bashkëpunuese të mësuarit dhe nga ana tjetër në autoritetin e pazëvendësueshëm të mësuesit, ravijëzojnë rolin e tij. Jo më një mësues mbajtës i së vërtetës absolute, por një ekspert, i cili pranon dhe promovon mundësi të rritjes së bashku me nxënësit. Nuk është më pra, mësuesi si model i vetëm i gjuhës dhe kulturës. Pra, strategjitë e nevojshme dhe të domosdoshme të mësimdhënies që e bëjnë përdorimin e multimedias realitet, nuk janë të ndryshme në pjesën më të madhe të tyre nga ato më të dëshirueshmet, në të vërtetë më të domosdoshmet, për klasën moderne të gjuhës, në mungesë të teknologjisë së komunikimit.

Duke përcaktuar një rregull pak a shumë kronologjik për një leksion mund të themi, se mësuesi është ai që projekton dhe zbaton planin mësimor edukativ, i cili duhet t'i përgjigjet programit. Ai luan disa role shpesh të ndryshme ndërmjet tyre, por që kanë të përbashkët faktin që përvojën e tyre në studimin e gjuhës së huaj t'u a japin nxënësve. Mësuesi është :

- ✚ ai që analizon nevojat e nxënësve;
- ✚ ai që lehtëson procesin komunikues midis nxënësve të klasës; një nga pjesëmarrësit në aktivitetet e grupit të klasës;
- ✚ ai që jep përfundimet mbi efikasitetin e komunikimit;
- ✚ ai që administron procesin mësimor (të mësimdhënies dhe të mësimnxënies) së dijeve;
- ✚ ai që administron ecurinë e punës në grupe në klasë;
- ✚ ai që jep të dhëna, burimet e të mësuarit;
- ✚ ai që krijon kushtet për të zhvilluar një aktivitet të mbështetur në parimet metodike;
- ✚ ai që shpjegon dhe pastaj verifikon dhe vlerëson;
- ✚ ai që kontrollon formimin dhe korrigjon, kur gjen gabime;
- ✚ ai që vlerëson procesin mësimor;
- ✚ ai që nxit për të filluar një aktivitet gjuhësor;
- ✚ ai që ndihmon në procesin e të mësuarit;
- ✚ ai që nje psikologjinë njerëzore dhe ecurinë e grupit, në të cilin objektivi kryesor është që të bësh nxënësit të ndjehen mirë kur mësojnë më shumë.
- ✚ ai që vëzhgon mënyrën e të mësuarit të çdo nxënësi, ai që përpiqet për të vënë në praktikë strategji të sakta e të qarta me nxënësit, sipas nivelit të formimit të tyre, duke i ndihmuar ata që të përmirësojnë aftësinë për të mësuar; një teknik informatike, me zë dhe pamje, një enciklopedi, një fjalorë i gjallë.

- ✚ verifikon shtigjet për të vënë në jetë një të mësuar gjuhësor dhe kultural gjithmonë në lidhje me strategjitë e të mësuarit.
- ✚ planifikon dhe organizon leksionin në funksion të procesit të të nxënës;
- ✚ administron kohët, mënyrat dhe qëllimet e rrugëve për mësimin e gjuhës së huaj;
- ✚ udhëheq nxënësit në zbulim të rrugëve të mësimnxënies;
- ✚ drejton dhe organizon punën në grup;
- ✚ vepron si një pikë referimi për të dhënat e nevojshme që ndihmojnë mësimdhënien dhe mësimnxënien. Është një lloj këshilltari dhe mësimdhënës gjithashtu;
- ✚ lehtëson procesin mesimor në përpjekje për të arritur objektivat e nevojshme të mësuarit, ku përfshihen dhe ato që lidhen me autonominë e nxënësit;
- ✚ ndjek rrugët, duke dhënë mbështetjen e nevojshme për të arritur objektivat e caktuara më parë;
- ✚ ofron mbështetje psikologjike për të ulur ankthet dhe emocionet;
- ✚ vepron për të mbajtur lartë motivimin;
- ✚ korrigjon gabimet e bëra, duke i konsideruar ato të rëndësishme;
- ✚ ndjek dhe vlerëson trajnimin;
- ✚ përgatit ndërhyrjet korrigjuese;

Për të punuar në këtë mënyrë, mësuesi ka nevojë për njohuri informatike bazë dhe mbi të gjitha, një hapësirë të menduarit të tillë që të bëjë të mundur përmirësimin në vazhdimësi dhe të përditësohet në mënyrë të vazhdueshme. Të ketë dijeni bashkëkohore përse i përket multimediave, do të thotë të njohë mjetet e nevojshme për një përdorim efektiv, por ky nuk është veçse hapi i parë edhe për shkakun se kthimi në gjendjen e mëparëshme është aty pranë i fshehur pas përvetësimit të dijeve, vetëm nga mjetet dhe jo në të njëjtën kohë edhe nga strategjitë e të mësuarit. Është e një rëndësie të veçantë, në fakt, të mësosh, se si të përvetësosh. Mjetet multimediale vjetrohen shumë shpejt, prandaj, është e domosdoshme që dijet të përditësohen vazhdimisht. Kjo aftësi për t'u përditësuar shumë shpesh me vetë përditësim, është pjesë e primeve themelore të shkollimit multimedial, të cilat bashkëjetojnë shumë mirë me konceptet e zhvillimit të pavarur të nxënësit.

Duhet t'i kushtojmë vëmendje thelbësore aspekteve të mësuarit pasi një aftësi e dobët në fushën e informatikës, mund të bëjë të lindin ecuri zhvillimi të shtrembëruara të grupit në situata ku pas fazës së parë të shkollimit të përbashkët, anëtarët e grupit nuk do të zotërojnë të gjithë një nivel të pranueshëm të njohurive teknike, duke krijuar kështu probleme në grup, si dhe procese që çojnë në zvogëlimin e interesit për studim. Është gjithashtu thelbësore që mësuesi mund të shërbejë si një pikë referimi e vazhdueshme e burimeve teknike për orën e mësimin të gjuhës së huaj. Nuk bëhet fjalë për të zëvendësuar mësuesin e gjuhëve të huaja me një teknik kompjuteri, por vetëm për të siguruar një profil për mësuesin, i cili e konsideron atë si përdorues të teknologjive të reja, një mësues që mund të përdor mundësitë që të krijoj teknologjia e informimit, pra, një mësues që përdor jo vetëm metoda të dobishme në shërbim të nxënësve, sipas nevojave të tyre që përgatit leksionet dhe në menaxhon klasën, por edhe që mund ta rishikojë punën e tij, duke u ballafaquar me programet mësimore të përgatitura si një alternativë bazuar në teknologjitë e reja, duke pasqyruar parasysh problemet e papritura dhe për fat të keq të shpeshta teknike që mund të lindin. Kontakti midis procesit të mësuarit të gjuhëve të huaja dhe multimedialitetit, mund të çojë në një hap përpara në realizimin e disa parashtrimeve didaktike, të cilat janë të bazuara në raportin e ndryshuar në mes mësuesve dhe nxënësve dhe në zhvendosjen e qendrës nga subjekti i parë, tek subjekti i dytë.



Organizimi i klasës dhe menaxhimi i punës së grupit, janë faktorë të tjerë që vendosin çështje të tjera të rëndësishme në vëmendje të mësuesit, jo vetëm të tipit organizativ. Ato kërkojnë në fakt, zgjidhje të mëdha metodologjike. Modeli mësimdhënies me ish-katedra nuk funksionon më, ai nuk ju përgjigjet kriterëve moderne metodologjike që jemi, duke analizuar. Por nëse kjo mund të ketë njohur një vlerësim në klasën tradicionale, kërkohet një rishikim rrënjësor i modelit tradicional dhe një përafrim me kushtet e mësimit dhe parimeve metodologjike aktuale. Mjafton të mendojmë vetëm një të dhënë jashtëzakonisht të thjeshtë, atë të shumë klasave të gjuhës që vazhdojnë të paraqiten me një rregullim tradicional, atë me një rresht bankash që shikojnë nga dërrasa e zezë dhe katedrën ku ulet mësuesi. Bëhet fjalë për një rregullim që mishëron një filozofi individualiste të mësuarit.

Duke punuar me multimedia, me tavolina me kompjuter që shpresojmë, se nuk janë të vendosura në rresht, por për shembull, duke formuar pjesë të veçanta dhe duke i ndarë pajisjet me nxënës të tjerë, tashmë presupozohet një mënyrë, e cila e largon fuqinë e mësuesit, në drejtimin që i heq atij pozicionin qendror edhe fizik që i takonte së kaluarës. Kjo çështje na bën ta rishikojmë mënyrën, se si të përfitojmë nga kjo risi, për t'u hapur drejt përvojave të reja të mësimit. Një organizim i klasës në kuptimin bashkëpunues, kërkon ndryshime fizike në paraqitjen e klasës, dhe metodologji të reja, në mënyrën e të kuptuarit të punës me nxënësit.

#### 5.4. Ndërtimi i mësimit, sipas nevojave të nxënësve

Vitet e fundit kanë qenë vite të ndryshimeve të mëdha përsa i përket të mësuarit të gjuhës amtare apo të gjuhëve të huaja, sidomos dy dekadat e fundit edhe në vazhdim, ku u vërejt një thellim i dijeve në procesin e mësimdhënies dhe të nxënësve. Fusha studimore që njihet si përvetësimi i një gjuhe të huaj përmban një sërë hamendësimesh, teorish e përgjithësimesh për mënyrën si e krijojnë dhe e ndërtojnë mësuesit dhe nxënësit një sistem të ri të mësimit, sipas nevojave të nxënësve. Kjo është një fushë hulumtimesh që përfiton edhe nga disa shkencë të tjera si gjuhësia, psikologjia e sociologjia dhe bazohet në disa shpjegime teorike. Një nga çështjet kryesore për të cilën debatojnë shumë studiues është vetë mënyra si e mësojnë nxënësit sistemin e ri gjuhësor dhe si e shfrytëzojnë më vonë atë sistem gjatë komunikimit dhe të folurit. (Van Patten e Benati, 2010)<sup>382</sup>. Teoritë dhe kërkimet lidhur me përvetësimin e një gjuhe të huaj kanë si orientim, të kuptuarit e mënyrës si i zhvillojnë nxënësit aftësitë e tyre për të. Nga ana tjetër ndërtimi i mësimit i udhëzuar nga mësuesi, sipas nevojave të nxënësve është forma tradicionale e të mësuarit të fjalorit. Elliot e quan atë, metodë të planifikuar të mësimit të fjalorit, që synon të përzgjedhë detyrat e planifikuara më parë nga ai. (2001,1-46). Ndërsa (Schmid 2000-120)<sup>383</sup> sqaron, se kjo është një formë e të mësuarit të përcaktuar më parë që kryesisht e përqendron vëmendjen te informacioni që do mësuar. Megjithatë ai jep mundësi më të mëdha për përvetësimin e tij, përsëri mbetet formë e vështirë e të mësuarit pasi bazohet në anën mekanike të tij.

Sipas vëzhgimeve në situata reale mësuesit e përdorin këtë, në mënyrë të ndërgjegjshme apo edhe rastësisht. Po kështu ka një marrëdhënie midis mësimit të fjalorit dhe faktorëve rastësorë e të qëllimshëm. Te studiuesit e gjuhës së huaj mungesa e kontakteve me anglisht folësit bën që ata të ndjejnë mangësi të ecurisë të tyre në këtë proces dhe nganjëherë kjo gjë bëhet shkak i mos suksesit të tyre në

<sup>382</sup> B. VanPatten & A. Benati. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.

<sup>383</sup> Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

gjuhën përkatëse. Mënyra më e mirë është përballja me njerëzit që e kanë anglishten gjuhën e tyre amtare, pra në rrethana praktike.

Megjithatë shumica prej tyre nuk e kanë këtë mundësi. Palët e interesuara në rastin konkret mësuesit dhe studiuesit e gjuhës duhet të krijojnë vetë mundësitë, duke punuar shumë me tekste që të jenë sa më pranë fjalorit dhe marrjes së njohurive, pra, sa më shumë në kontakt me larminë e fjalëve të reja dhe përdorimin e tyre në kontekste sa më të gjëra. Krashen (1989,440-464)<sup>384</sup> thekson dhe beson në idenë që për t'i dhënë forcën e duhur mësimit të fjalorit, duhet të merremi më shumë me tekste që mbartin interes, që janë të kuptimshëm dhe të zëvendësojmë pjesët gramatikore me të tillë tekste. Në pohimet e Krashen(1989,440-464) gjejmë rëndësinë që ai i jep pikërisht teksteve të kuptimshëm dhe atyre që ngjallin interes në mësimin e gjuhës së huaj. Me fjalë të tjera, pa kuptimin e plotë të termave të fjalorit, procesi përvetësimit të gjuhës nuk mund të ndodhë. Ai rekomandon që një fjalor i larmishëm dhe i gjerë duhet t'u vihet në dispozicion nxënësve që mësojnë gjuhën e huaj, me qëllim që ata të ecin drejt përsosmërisë së saj.

Krashen(1989,440-464)<sup>385</sup> në pohimin e tij pedagogjik këshillon që ata duhet të lexojnë në mënyrë të pavarur kontekste të ndryshme, pasi këto ndikojnë direkt si një lloj i mësuarit rastësor. Pas disa studimeve që ( Swain 2005,471-474)<sup>386</sup> bëri në klasa të ndryshme të mësimit të gjuhës së huaj, ai theksoi idenë që “ faktorët e jashtëm që nxisin kuptueshmërinë janë më të rëndësishëm në përvetësimin e fjalorit, se sa faktorët e brendshëm “ që do të thotë, se me gjithë rëndësinë që kanë faktorët e brendshëm të udhëzuar nga mësuesit, ato nuk janë të mjaftueshëm për zhvillimin e mëtejshëm të fjalorit.

➤ ***Teori dhe qendrimet të ndryshme mbi ndërtimin e mësimit, sipas nevojave të nxënësve.***

Nation ( 2003,394)<sup>387</sup> pohon, se nuk ka shumë rëndësi ajo çfarë mësuesi paraqet, si e zhvillon mësimin apo çfarë metode apo teksti përdor, gjuhën e mëson ai që është i interesuar për të. Sa më shumë që nxënësit ndërgjegjësohen për mënyrën, se si duhet të mësojnë, aq më mirë ata përmirësojnë vetveten e pasurohen me njohuri. Është e lehtë të kuptohet që sa më shumë pavarësi të ketë nxënësi në procesin e të mësuarit, aq më shumë burime ai do të gjejë dhe do të shfrytëzojë për të përparuar në të. Por nxënësit mund të marrin udhëzime të veçanta si nga fjalori në klasë, por edhe nga burime të tjera të jashtme, si të lexuarit e teksteve në gjuhën e huaj, për të cilët janë të interesuar, nga mbajtja e shënimeve kur ndeshin me fjalën e re etj. Të gjitha këto aktivitete kanë nevojë për një pavarësi më të madhe të nxënësit në procesin e studimit. Për një kohë të gjatë teoritë e bashkëpunimit në klasë kanë qenë produktive.

Piaget 1999:159)<sup>388</sup> ka qenë i bindur që mësimi i gjuhës së huaj varet shumë nga bashkëpunimi i realizuar si në një situatë reale. Një tjetër gjuhëtar Vigotsky (1978, 123)<sup>389</sup> insiston në marrëdhëniet dhe bashkëpunimin mes njerëzve. Ai arrin në përfundim që “gjuha zhvillohet kryesisht nga një bashkëpunim shoqëror midis

<sup>384</sup> Krashen, S., 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*

<sup>385</sup> Krashen, S., 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*

<sup>386</sup> Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

<sup>387</sup> Nation, I.S.P. (June 2003) The role of the first language in foreign language learning.

<sup>388</sup> Piaget, Jean. "The Language and Thought of the Child." *Ed Martins Fontes Pedagogy*. 1999.

<sup>389</sup> L. S. Vygotsky *The Development of Higher Psychological Processes*, 1978

njerëzve dhe një mjedisi favorizues e mbështetës që i nxit studiuesit drejt një përvetësimi dhe zhvillimi gjuhësor të mëtejshëm. Sipas teorisë së tij, bashkëpunimi përfshin të gjitha bisedat e zhvilluara midis studiuesve të gjuhës së huaj e të tjerëve në situata të caktuara. Megjithatë për shumicën e tyre kjo mundësi është e pakët (bashkëpunimi me folës të kombit përkatës) kështu që mundësia e tyre e vetme është bashkëpunimi brenda klasës, si dëgjimi i të tjerëve, debati për çështje të ndryshme, ndarja e mendimeve me ta etj. Përmes këtij lloji bashkëpunimi nxënësit rrisin mundësinë e zgjerimit të fjalorit, kur ata dëgjojnë apo bisedojnë me njëri tjetrin. Megjithatë bashkëpunimi mbetet kryesor në zgjerimin e njohurive të fjalorit në një gjuhë të huaj. Janë dy lloje bashkëpunimesh në klasë, bashkëpunimi mësues–nxënës dhe bashkëpunimi nxënës–nxënës. Këto bashkëpunime realizohen në katër forma kryesore (Lightbown & Spada (1999,116-128).<sup>390</sup> E para është marrja e opinionëve për gabimet. Kur nxënësit bëjnë gabime gjatë komunikimit, ata reagojnë ndaj bashkëbiseduesit. Përcaktohet gabimi i gjetur dhe bashkëbiseduesi i'a vë në dukje folësit, duke e korrigjuar atë menjëherë.

P.sh. : “*I readed a book yesterday*”. Koha e shkuar e foljes “*read*” shkruhet përsëri “*read*” por ndryshimi është në shqiptim dhe kjo i vihet në dukje folësit. Ndryshimi ka të bëjë me të gjithë ligjëratën e folësit, duke shmangur kështu gabimet në përgjithësi. Ndërhyrja gjuhësore rregullon gabimet në ndërtimin gramatikor, duke ju referuar natyrës së gabimit ose përkufizimit të fjalës në përputhje me fushën leksikore.

P.sh. : “*I visit my friend yesterday*” Gabimi është vendosja e foljes në kohën e shkuar “*visited*” Gabime të natyrave të bashkëbisedimeve ndeshim në këtë dialog p.sh.:

- A. *The company needs funds to continue (Kompanisë i duhen fonde për të vazhduar)*
- B. *What do you mean by “funds”?(Çfarë do të thuash me” fond”)*
- A. *Money (Para)*
- B. *Ok (Po)*

Këtu A përmend fjalën “*funds*” dhe B, duket që nuk e kupton. Pikërisht nga diskutimi me partnerin, B kërkon të dijë kuptimin e fjalës në rrethana të caktuara.

Bashkëpunimi në klasë i organizuar dhe planifikuar nga mësuesi, përfshin pyetje që mund t'i ndajmë në dy grupe, pyetje të drejtpërdrejta, të pa parapërgatitura, dhe pyetje të njohura nga mësuesi ose të përgatitura më parë.(Lightbown & Spada 1999.116). P.sh. mësuesi i pyet nxënësit, se çfarë është sporti i tyre i preferuar, si një hap parapërgatitor për temën e sporteve që vijon. Kjo pyetje, mbart një përgjigje të ditur më parë nga mësuesi. Kjo natyrë pyetjesh zakonisht bëhet për të përforcuar njohuritë dhe përfshin përmbajtjen dhe informacionin e mësuar, të tilla si koha, vendi, personazhet etj. Dhe së fundi janë komentet meta-gjuhësore që kanë të bëjnë me gjuhësinë në vetvete. Të gjitha këto lloje bashkëpunimesh janë ndërveprime në klasë, që konsistojnë në shfrytëzimin e burimeve të brendshme, të qëllimshme nga mësuesi apo të jashtme, që i përkasin veprimtarive rastësore. Sipas (Nation 2001 ,134) brenda klasës mësuesit planifikojnë aktivitete për nxënësit dhe rekomandojnë disa lloje aktivitete:

- ❖ I pari është ritregimi që kryesisht vijon mbas leximit të tekstit dhe krijon mundësi për të folur rreth një çështje të dhënë. Gjatë këtij procesi nga teksti jepen disa fjalë të reja, të cilave lexuesi duhet t'u gjejë kuptimin

- ❖ I dyti është dialogimi apo loja me role. Nxënësit luajnë role të ndryshme, me

<sup>390</sup> Lightbown, P. and Spada, N. (1999) How Languages are Learned. New York: Oxford University Press. Second Edition.

qëllim përdorimin sa më shumë të fjalorit.

❖ E treta është puna në grupe që nënkupton faktin, se është më mirë, marrja e një objekti studimi, analiza dhe më pas diskutimi i përbashkët i tij, sesa ndarja e detyrave individëve, pasi rasti i parë krijon më shumë mundësi për bashkëpunim dhe diskutime të përbashkëta. Mendohet, se detyrat e përbashkëta, krijojnë më shumë terren për diskutime, për rrjedhojë përforcojnë më shumë aspektin e përvetësimit të fjalorit. Ato i japin nxënësve në një farë mënyre të drejtën e përbashkët për hulumtim dhe diskutim në të njëjtën kohë. Kjo bazohet në idenë e nxënësit në qendër dhe në temën e përbashkët të diskutimit që ata ndajnë.

Hedge (2000, 58)<sup>391</sup>, i ndan të gjitha aktivitetet në tre lloje;

1. aktivitete në mungesë të informacionit,
2. aktivitete në mungesë të arsytimit
3. aktivitete në mungesë të opinioneve.

E para shërben vetëm për të transferuar informacionin midis gjithë grupit të punës. E dyta mund të shërbejë për të krijuar informacionin e ri përmes atij të mëparshmit, duke ndërfutur elementë të praktikës. I treti është aktivitet i hapur, ku secili mund të shprehë ndjesitë e tij, qendrime apo mendime për një situatë të dhënë. Dhe e fundit që ka më shumë përngjasim me fjalorin rastësor është reagimi dhe kompletimi i çështjeve të caktuara që mund të përfshihen në diskutim

Hamendësimet mbi faktorët e jashtëm të kuptueshmërisë, i udhëzojnë nxënësit që të mos t'i kushtojnë rëndësinë e duhur anës sintaksore të gjuhës, por të rendin pas njohjes së kuptimit. Megjithatë kur nxënësit flasin ata duhet të përpiqen të rregullojnë shprehitë e tyre që të bëhen të kuptueshëm për bashkëbiseduesin. Pikërisht gjatë këtij procesi, ata mund të mësojnë fjalorin, duke përfshirë kuptimin, gramatikën dhe kështu merr formë i mësuar rastësor. Megjithatë ajo përforcon idenë që nëse nxënësit duan të fitojnë profesionalizëm, ata duhet të sprovohen më shumë në përdorimin e formave të ndryshme foljore, në bashkëpunimin me të tjerët në formë bisedash apo në aktivitete të ndryshme të komunikimit me të folur. Në përdorimin real të gjuhës nxënësit mund ta përvetësojnë atë më rrjedhshëm e më saktë.

Teoria për përvetësimin e shprehive (DeKeyser, 1998)<sup>392</sup> trajton mënyrën si e zhvillojnë njerëzit rrjedhshmërinë dhe saktësinë, bie fjala, kur flasin dhe jep zgjidhje praktike për mësimdhënien. Përpikëria ka të bëjë me aftësinë për ta bërë diçka saktë, kurse rrjedhshmëria i përket shpejtësisë dhe saktësisë së të shprehurit. Në këndvështrimin teorik vetitë e përpikërisë dhe e rrjedhshmërisë mund të zhvillohen pavarësisht nga njëra-tjetra, kështu që dikush mund të jetë shumë i përpiktë, por megjithatë jashtëzakonisht i ngadalshëm në punën që bën, ose të jete shumë i shpejtë, por edhe tepër i saktë. Studimet lidhur me zhvillimin e shprehive në jetën reale kanë treguar, se që të dyja kanë prirje që të zhvillohen së bashku. Krahas me përmirësimin e përpikmërisë shtohet gjithashtu dhe shpejtësia e rrjedhshmëria. Nxënësit kanë aftësi gjuhësore të ndryshme dhe kur punohet me ta gjatë mësimdhënies ndodhemi në situatë të nxëni të ndryshme. Kjo na çon në përzgjedhjen e teknikave dhe metodave mësimore më të mira për t'i përdorur gjatë punës në klasë.

Për t'iu qasur mësimdhënies rezultative, duhet të marrim parasysh të gjitha faktorët që ndikojnë në mësimin e gjuhës së huaj. Kërkimet për të nxënit në këtë fushë flasin për pavarësinë e çdo nxënësi, si dhe për karakterin e ndërlikuar të procesit të të nxënit. Kjo kërkon që mësimdhënësit në bazë të njohurive të veta duhet patjetër të vendosin

<sup>391</sup> Hedge Teaching and learning in the language classroom 2000

<sup>392</sup> DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.).

në mënyrë të saktë për qasjen që do të përdorin në mësimdhënie dhe duhet të kenë parasysh:

1. Proceset e brendshme dhe të qarta, përgjegjëse për mësimin e gjuhës që janë të ngjashme, pa marrë parasysh gjuhën amtare të nxënësit. Nxënësit shpesh e përpunojnë gramatikën, duke ndjekur rendin “e natyrshëm” dhe ecurinë e të nxënësve (përkatësisht ata përvetësojnë struktura gramatikore të ndryshme, sipas një ecurie relativisht të pandryshueshme dhe të përgjithshme, duke kaluar nëpër fazat e njëpasnjëshme të të nxënësve gjatë zotërimit të çdo strukture gramatikore);

2. Nxënësit duhet të përvetësojnë sa më shumë informacion të gjuhës së synuar me qëllim që të ndërtojnë sistemin e tyre gjuhësor të brendshëm. Informacioni duhet të jetë i lehtë për t’u kuptuar, kurse mesazhi të orientohet drejt asaj që të përpunohet me efektivitet nga ana e nxënësve. Studimet thonë, se kur i përpunojnë elementet e gjuhës së re, nxënësit së pari përqendrohen te kuptimi;

3. Ndërveprimi me bashkëbiseduesit e tjerë paraqet faktorin kryesor të përparimit gjatë të nxënësve;

4. Nga nxënësit kërkohet që të bëjnë ndërlidhjen midis formës dhe kuptimit (lidhja e një forme të caktuar me kuptimin e saj). Kur ta dëgjojë nxënësi fjalën “Bisedova me mësuesin tim” dhe të kuptojë, se fjala “bisedova” nënkupton, se veprimi është kryer në kohën e shkuar, atëherë është krijuar lidhja e formës me kuptimin. Nxënësit thjeshtë nuk mund ta hetojnë formën. Ata duhet ta kuptojnë patjetër domethënien që përkon me një formë të caktuar:

5. Sipas pikëpamjeve të pjesës më të madhe të studiuesve, përvetësimi i një gjuhe jo amtare para së gjithash është çështje e zhvillimit të dijeve.

6. Mësimi i gjuhës kërkon gjithashtu dhe mundësi për të ushtruar kërkimin dhe gjetjen e fjalëve.

7. Dallimet vetjake mes nxënësve kanë ndikim në të nxënësve. Mënyrat (stile) e ndryshme të të nxënësve, motivimi, aftësitë dhe qendrimet, janë disa nga tiparet vetjake që mund ta ndihmojnë të mësuarit.

Format që rekomandohen për mësimdhënie të suksesshme të gjuhës së huaj duhet të përmbajnë këto veçori:

- Mësimdhënia duhet të orientohet kryesisht nga zhvillimi i njohurive të sigurt, duke marrë parasysh radhitjen dhe fazat e zhvillimit të nxënësve.

- Mësimdhënia duhet t’u sigurojë nxënësve të dhëna më të kuptueshme, më të thjeshta, të orientuara drejt mesazhit. Mësimdhënia duhet të përqendrohet në sigurimin e mundësive që nxënësit ta përdorin gjuhën në mënyrë të vetëdijshme dhe të kuptimshme (të dhëna të qarta dhe me kuptim). Njoftimi prapaveprues korrigjues në formë riformulimi mund të japë më shumë mundësi ekspozimi ndaj të dhënave të marra e të dhënave);

- Mësimdhënia duhet të krijojë patjetër mundësi ndërveprimi dhe rënie dakord për kuptimin midis bashkëbiseduesve. Ndërveprimi e shpejton të mësuarit atëherë kur shfaqet ndonjë problem komunikimi dhe nxënësit angazhohen për zgjidhjen e tij nëpërmjet ndërveprimit dhe diskutimit për kuptimin;

- Mësimdhënia duhet të krijojë mundësi që nxënësit të përqendrohen te format gramatikore në kontekstin komunikues. Qasjet gramatikore që ndihmojnë të nxënësve janë: vargu i të dhënave që marrin (të dhënat), përmirësimi i tekstit, ndërveprimi më i lartë për gramatikën dhe ushtrimet me të dhëna të strukturuar;

- Mësimdhënia duhet t’u krijojë mundësi nxënësve të marrin pjesë në detyrat komunikuese në mënyrë që të zhvillojnë njohuri të sakta për veten e tyre. Nxënësit duhet të përfshihen në detyrat komunikuese (përdorimi i llojeve të ndryshme të

veprimtarive, siç janë lojërat nxitëse, tregimet etj.), ku ata bëhen përgjegjës në komunikim;

- Mësimdhënia patjetër duhet t'u japë mundësi nxënësve për të komunikuar, duke ushtruar funksione komunikuese. Sa herë që nxënësit duhet të prodhojnë gjuhë, këtë gjë ata duhet ta bëjnë me qëllim që të shprehin kuptim. Kuptimi duhet të jetë më i theksuar, se forma.

- Mësimdhënia duhet të nxisë motivimin e nxënësve. Të nxënës do të bëhet më i suksesshëm kur mësimdhënia do t'u përshtatet aftësive të veçanta të nxënësve për të nxënë.

Veçoritë e gjuhës (pra, fjalori, strukturat gramatikore etj.) mbërrijnë në sistemin gjuhësor të nxënësve në mënyrë të qartë vetëm atëherë kur lidhen me ndonjë kuptim dhe janë të kuptueshme për nxënësit që studiojnë një gjuhë të huaj. Sidoqoftë, jo çdo informacion, edhe kur është i kuptueshëm dhe domethënës, përvetësohet nga nxënësit, për arsye, se ata që mësojnë një gjuhë jo amtare shpeshherë shfrytëzojnë strategjitë e kopjimit për të nxjerrë përmbajtjen nga informacioni që merret. Çfarë duhet të bëjë mësimdhënësi që informacioni që jep të jetë i kuptueshëm dhe domethënës?

- E para, mësimdhënësi duhet të bëjë ndërhyrjet e veta në mënyrë që nxënësit ta kuptojnë më lehtë atë që dëgjojnë ose lexojnë. Këto modifikime të informacionit që ju jepet nxënësve do t'u a bëjë më të lehtë të kuptuarit e tij. Një mënyrë për të bërë një informacion më të thjeshtë është gjuha me të cilën ajo ju shfaqet nxënësve, e përpunuar nga ana gramatikore, në mënyrë që ajo të përvetësohet më lehtë. Përdorimi i një sintakse më të thjeshtëuar do t'i rritë mundësitë që nxënësi të bëjë përpunimin, bie fjala, të një forme ose të një strukture të caktuar. Përdorimi i fjalëve e i shprehjeve të zakonshme e që hasen më shpesh do t'i shtojë mundësitë e nxënësve për ta kuptuar përmbajtjen e fjalisë ose të bisedës. Shfrytëzimi i mjeteve mësimore jo gjuhësore (p.sh., gjetet, figurat, vizatimet, fotografitë etj.) sjell një varg mundësish për thjeshtëimin e informacionit që marrin nxënësit e që duhet ta përpunojnë.

- E dyta, mësimdhënësit duhet të sigurojnë një informacion kuptimplotë. Ata duhet t'i vënë nxënësit para një informacioni të gjuhës që bart ndonjë kuptim, kurse vetë ata duhet ta vërejnë atë kuptim dhe përsëri ta përdorin atë për qëllimin e caktuar. Një mënyrë për ta bërë këtë gjë është përdorimi i situatave të njohura (biseda rreth filmit, filmit vizatimor, lojës me letra etj.), në mënyrë që ata të kenë mundësi ta përdorin atë që dinë nga jeta reale për ta kuptuar më mirë mesazhin.

### ➤ **Fjala në procesin e mësimdhënies**

Pika më kryesore në mësimin e fjalorit, është përzgjedhja e fjalëve nga mësuesi për t'i hedhur ato për diskutim. Është e lehtë për mësuesin t'i thjeshtëzojë disa fjalë dhe t'i çojë ato në një nivel më të ulët, për t'ia sjellë më pranë nxënësve dhe më pas të mund t'i përpunojë përsëri dhe t'i çojë në nivele më abstrakte. Kështu kemi mundësi ta përdorim më shpesh dhe në kontekste të ndryshme fjalën. Por gjithmonë ka zgjidhje për ne, pra, mund të vendosim cilat fjalë të përdorim, kush e kanë shpeshësinë më të lartë të përdorimit dhe se sa përdoren ato nga folësit. P.sh. të rinjve duhet domosdoshmërisht t'u mësojmë fjalët që ata përdorin më shumë dhe që përkojnë me moshën së tyre. Në ditët tona tekstet mësimore i japin njohuritë të përqendruara në terma të veçanta, ku secila mbart fjalorin e veçantë përkatës për to. P.sh. nëse tema ka të bëjë me kafshët edhe fjalori që i referohet atyre apo edhe në tërësi të gjitha seksionet e tjera që lidhen më të do të kenë të bëjnë me gjëra që lidhen me to, si ushqime, lloje apo gjini të tjera kafshësh. Fjalët që kanë kuptim të veçantë duhet të shmangen nga mësimdhënia në këtë fazë, pasi më shumë mund të hutojnë sesa të mësojnë.

Nxënësve është e nevojshme t'u mësohet në fillim kuptimi i fjalëve e pastaj ana e tyre gramatikore, lidhjet me fjalët e tjera apo edhe fjalë formimet. Vëmendje i duhet dhënë shqiptimit edhe gemëzimit. Nxënësi duhet të dallojë shqiptimin e fjalës dhe gemëzimit të saj (Ur 1996,p60)<sup>393</sup>. Gjithashtu gramatika e termave të reja ka nevojë të mësohet nga nxënësit, përsëri në varësi të çfarë niveli janë. Ata duhet të mësohen të respektojnë disa rregulla të gramatikës përkatëse. P.sh. kur ju mësojmë emrat, ata duhet më parë të përvetësojnë format gramatikore që lidhen me to p.sh.: shumësin, njëjësin, të rregullta, të parregullta (*girls-girl*) ( *vajzë – vajzat*)(*mouse .mice*)( *minj-mi*). Kur u mësojmë foljet, ndoshta duhet t'u mësojmë atyre kohën e tashme e të shkuarën (veçanërisht nëse folja është e parregullt) si dhe nevojën e ndryshimit të rrënjës.

Ngjyrimet janë po aq të rëndësishme në këtë fazë të përvetësuarit të gjuhës, pasi në fillimet e tyre nxënësit duan të dinë kuptimin real të fjalës, të konkretizuar me atë material. (Ur 1996 f.61). Pra, është e rëndësishme në këtë fazë, që nxënësit të dinë kuptimet e drejtpërdrejta të fjalës dhe sigurisht formën e saj gramatikore. Në këtë aspekt është mirë që ata të dinë sinonimet e fjalëve p.sh. (*smart –inteligent*) ( *i zgjuar-i mençur* ) por edhe antonimet (*rich –poor*). ( *i pasur – i varfër* ) Por mund të lidhim edhe fjalët së bashku (të njëjtës sferë) p.sh. shkollë, mësues, pushim, mjete mësimore) i përkasin të njëjtit aktivitet që ka të bëjë me arsimin, fjalë-formimet që përdorin parafjalët, fjalët e përbëra, të cilat janë të një stadi të vështirë për studiuesit e rinjë. Njohja e fjalës dhe e kuptimit të saj shkojnë paralel.

### ➤ *Parashtrimi i fjalorit*

Dihet, se fazat e para të planifikimit të mësimdhënies së fjalorit kanë të bëjnë me atë të parazgjedhjes së termave të fjalorit.(Thornbury 2002,p 75)<sup>394</sup> Në fillim duhet të vlerësojmë, se sa fjalë të reja duhet të japim në një orë mësimi. Kjo është shumë e lidhur me faktorët e mëposhtëm:

- *Niveli i nxënësve, fillestare apo mesatar.*

Në varësi të nivelit të masës së nxënësve që mësuesi drejton ndërton teknikat dhe strategjitë që do të përdoren, gjithnjë në shërbim të të nxënësve, por para së gjithash ai bën disa përcaktime si:

- Sa të familjarizuar janë nxënësit me fjalët e dhëna, i kanë ndeshur ndonjëherë apo janë tërësisht të reja për ta?
- Vështirësia e fjalëve, a janë këto fjalë abstrakte, a shqiptohen lehtësisht, a mund të gjejnë nxënësit fjalë të tilla në gjuhën e tyre amtare?
- A mund të paraqiten fjalët me lehtësi?
- A mund të përdorim konkretizime për fjalë të veçanta, që nxënësit t'i njohin më lehtë ?
- A mund të përdorim pikturat për të qartësuar fjalorin ?

Pasi mësuesi zgjedh, se çfarë fjalësh duhet të parashtrijë, ai duhet të ndjekë disa hapa. Së pari, duhet që në fillim të përdori formën e të shqiptuarit gjatë mësimdhënies së fjalorit, në mënyrë që nxënësit të mos kenë prirje që të lexojnë fjalën ashtu si shkruhet, të mos zëvendësojnë termat e reja në kontekst dhe të mos i përsëritin ato.

Një numër teknikash mund të funksionojnë për paraqitjein e fjalorit. Disa teknika janë më të përhapura dhe më shumë të përdorura, se të tjerat. Gjithashtu varet nga mësuesi se, cilat teknika duhet të fusë në përdorim që të rrisë efektivitetin e punës së tij. Unë mendoj, se çdo mësues duhet të përdorë teknikat që ai i gjykon më të suksesshme dhe që atij i duken më interesante. Megjithatë ka edhe teknika që

<sup>393</sup> Penny Ur. 1996 a course in language teaching

<sup>394</sup> Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. Harlow: Longman.

mësuesit duhet t'i shmangin dhe të përdorin ato që janë të përshtatshme për mësimdhënien e një fjalori të caktuar

Paraqitja e fjalorit të ri mund të bëhet ndërmjet teknikave pamore dhe verbale. Përmes teknikave pamore, mund të përdorim piktura të çastit, foto revistash, tabela konkretizuese, tabela të ndryshme muresh, vizatime në dërrasë ose edhe objekte reale që mësuesit mund të mbajnë me vete. Teknikat verbale konsistojnë në përdorimin e situatave të ndryshme, përshkrime, sinonime, antonime dhe përdorime të formave të ndryshme të kuptimit si p.sh. kuptueshmërinë ndaj paraqitjes pamore, kuptueshmërinë nga konteksti dhe kuptueshmërinë nga përkthimi. Shpjegimet mund të bëhen shumë të vështira veçanërisht në nivelet fillestare. Përkthimi është një nga mënyrat më tradicionale që shpjegon kuptimin e fjalëve. Ai mund të bëhet nga mësuesi apo edhe duke përdorur fjalorin. Shumë nga nxënësit nuk kanë punuar me fjalorin më parë, kështu që atyre duhet t'u bëhet e qartë që në fillim, se si ta përdorin atë.

Kontekste e aktivitete të ndryshme bëjnë që mësuesi të luajë role të ndryshme në mësimdhënien e fjalorit. Janë afërsisht tetë role që mësuesit vënë në përdorim të punës së tyre.

- ❖ Në fillim mësuesi vepron si planifikues. Ai shikon planin e punës për aktivitetin ditor që të përputhet më temën mësimore të ditës, si një kërkesë e domosdoshme e përvetësimit të plotë të njohurisë mbi fjalët.

- ❖ Së dyti mësuesi vepron si drejtues. Ai organizon dhe menaxhon aktivitetin, drejton rrjedhën e aktiviteteve me qëllim që të rrisë efektshmërinë e mësimdhënies.

- ❖ Së treti mësuesi vepron si kontrollues dijesh. Ai kujdeset për cilësinë e gjuhës së përdorur në klasë. Ai nxit përdorimin e saktë të gjuhës dhe nga ana tjetër nëpërmjet korigjimeve jep mesazhet e përmirësimit të saj.

- ❖ Së katërti mësuesi vepron si një organizator grupi. Ai i ndan dhe i organizon nxënësit për punët në grup.

- ❖ Së pesti ai vepron edhe si mbështetës i procesit të mësuarit në klasë dhe për të gjithë procesin e përvetësimit të gjuhës apo fjalorit. Ai i ndihmon nxënësit për të mësuar që të jenë të aftë të dinë të pasurojnë fjalorin në mënyrë të pavarur.

- ❖ Së gjashti, mësuesi vepron si motivues, ai i inkurajon ata për të qenë të sigurt në përdorimin e gjuhës pavarësisht nga gabimet e bëra.

- ❖ Së shtati, mësuesi vepron si nxitës, ai mundohet t'i aktivizojë nxënësit, duke vepruar sa më pak vetë, pra, për t'i vënë nxënësit në qendër të procesit mësimor.

- ❖ Së teti, mësuesi vepron si anëtar i ekipit, ai ndjek aktivitetin si çdo anëtar i grupit dhe bashkëpunon me ta si të ishte pjesë e tyre.

Nga rolet e mësipërme del edhe përfundimi që mësuesit duhet të luajnë rolin e organizuesit dhe të planifikuesit që do të thotë, se ata duhet të rishikojnë vazhdimisht fushën e veprimit të tyre dhe të ndryshojnë strategjitë për të mos krijuar hapësira të panevojshme me nxënësit dhe që bashkëpunimi me ta të mos degjenerojë vetëm në tipin pyetje-përgjigje, por dhe në dhënien e një lloji opinioni. Ky stil do ta bënte procesin e të mësuarit, të thjeshtë dhe jo të mërzitshëm, nëse mësuesi e vendos veten e tij më lirshëm midis nxënësve, bashkëpunon me ta dhe përfshihet natyrshëm në diskutimet e tyre, atëherë fjalori në kushtet e atij rastësor do të bëhet më i suksesshëm Hedge (2000, 29)<sup>395</sup>. Të gjitha këto funksionojnë dhe ndikojnë në rritjen e efektit të mësimdhënies. Megjithatë roli i mësuesit duhet të jetë i larmishëm dhe i ndryshueshëm, taktik në shërbim të mësimdhënies së suksesshme.

---

<sup>395</sup> Hedge Teaching and learning in the language classroom 2000



## **Kreu VI Metodologjia e studimeve**

Ky studim i gjerë nga shumëllojshmëria e problemeve dhe çështjeve që trajton në fushën e studimit të fjalorit, synon identifikimin e strategjive të përdorura nga nxënësit e mësuesit për mësimin e fjalorit si dhe shqyrton problemet që janë hasur në këtë fushë. Për ta arritur këtë janë përfshirë në anketime një masë e gjerë subjektsh pjesëmarrës dhe pyetësorët kanë pasur si qëllim të vetëm nxjerrjen, analizën e të gjitha problemeve dhe arritjeve me vlera për t'i vënë ato në shërbim të llojeve të ndryshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies së fjalorit. Në këtë studim u përfshin nxënës të grup moshave nga 13-17 vjeç që studiojnë në shkollat e mesme të përgjithshme të qytetit të Vlorës, si dhe të moshës 18-22 vjeçare që ndjekin Universitetin “Ismail Qemali” të Vlorës në degë të ndryshme, por jo në atë të gjuhës angleze, por të interesuar për të, në mënyrë që të përgatiten për të ardhmen e tyre. Njëkohësisht u përfshinë nxënës që mësojnë gjuhën angleze në qendrat e ndryshme të gjuhëve të huaja të qytetit tonë, për të cilët fjalori luan një rol të rëndësishëm. Kështu që metodologjia e studimit mbi strategjitë e të mësuarit të fjalorit është hartuar në mënyrë të tillë që ta bëjë atë të gjithanshëm, kuptimplotë dhe sa më të dobishëm. Shumica e nxënësve i'u përgjigjën pyetësorit, ndërsa shumë pak prej tyre nuk ju përgjigjën plotësisht pyetjeve, prandaj qendrimi i tyre u anashkalua.

### **6.1. Pyetjet hulumtuese**

1. Cili është qendrimi i nxënësve ndaj të mësuarit të gjuhës angleze, si dhe çfarë lloj strategjish përdorin ata zakonisht ?
2. Cilat janë problemet më të qenësishme që shfaqen gjatë të mësuarit të fjalorit dhe sa të dobishme janë strategjitë që përdoren për studimin e gjuhës angleze?.
3. Cilat janë ngjashmëritë dhe dallimet në qendrimet ndaj strategjive të njohjes së kuptimit të fjalëve dhe përforsimit të tyre në kujtesë, ndërmjet nxënësve me nivel të ulët dhe atyre me nivel të përparuar, si dhe midis dy gjinive.

### **6.2.Mjetet dhe mbledhja e të dhënave**

Mjeti kryesor i mbledhjes së të dhënave për këtë studim është pyetësori, i cili u hartua në mënyrë të tillë që të siguronte një shumëllojshmëri rezultatesh, të krahasueshëm me njëri-tjetrin. Nxënësit e anketuar ju përgjigjën pyetjeve në përputhje me individualitetin dhe me arritjet në përparimin e tyre në fushën e studimit të fjalorit të gjuhës angleze, pra, me atë që mendonin dhe zbatonin në këtë fushë. Anketimet dhanë të dhëna mbi qendrimin e tyre ndaj të mësuarit të fjalorit të gjuhës angleze, strategjitë që ata përdornin, problemet mbi të mësuarin e fjalorit, përdorimin e strategjive më të dobishme, sipas tyre, dallimet midis nxënësve me nivele të ndryshme të aftësive të tyre në gjuhën angleze, gjinive dhe kështu me radhë.

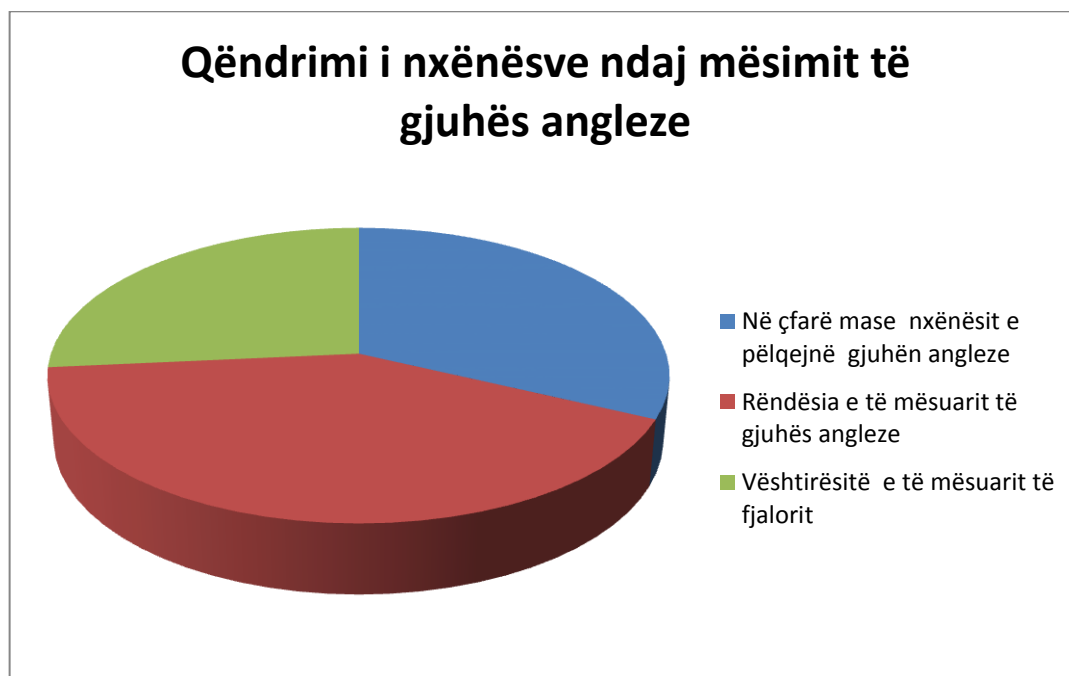
### **6.3.Anketimet mbi qëndrimet e nxënësve dhe analiza e tyre**

#### **➤ Qendrimi i nxënësve ndaj mësimin të gjuhës angleze**

Ky anketim u përqendrua në tre pyetje kërkimore, ku secila kërkonte një përgjigje të nxënësve, rreth qendrimit të tyre për tre çështje, u zhvillua në shkollat e mesme të përgjithshme “Halim Xhelo”, “Ali Demi” dhe shkollën industriale “Pavarësia” të qytetit të Vlorës. U anketuan 297 nxënës të klasave të X, të grup moshave 15 deri 16 vjeç, nga të cilët 130 femra dhe 167 meshkuj.

Tabela VI-1 Qendrimi i nxënësve ndaj mësimit të gjuhës angleze

Çështje t	Në çfarë mase nxënësit e pëlqejnë gjuhën angleze			Rëndësia e të mësuarit të gjuhës angleze			Vështirësitë e të mësuarit të fjalorit		
	Pëlqejnë	Asnjë	Jo	Po	Asnjë	Jo	Vështirë	Asnjë	I lehtë
Qëndrimi	185	58	54	240	50	4	153	130	14
Numri	185	58	54	240	50	4	153	130	14
%	62.28 %	19.52 %	18.18 %	80.80 %	16.83 %	0.13 %	51.51 %	43.77 %	0.47 %



Grafiku VI-1 Paraqitja grafike e qendrimit të nxënësve ndaj mësimit të gjuhës angleze

Çështja e parë është, se sa e pëlqejnë nxënësit mësimin e gjuhës angleze. Bazuar në përqindjet e rezultatit të anketimit, shikojmë që vetëm 62.28 % kanë dëshirë të plotë të mësojnë gjuhën angleze, 19.52% mbajnë qendrim asnjë, ndërsa 18.18% e nxënësve nuk e pëlqejnë atë.

Në çështjen e dytë, e cila përshkruan mendimin e nxënësve për rëndësinë e të mësuarit të anglishtes, të dhënat tregojnë që 80.80% e nxënësve mendojnë që të mësosh anglisht është shumë e rëndësishme. Në këtë përfundim ka dalë dhe Lewis (1993:23).<sup>396</sup>

Çështja e tretë që kishte të bënte me shkallën e vështirësisë së të mësuarit të gjuhës angleze u bazua te eksperiencia e tyre. Nga 297 nxënës vetëm 14 mendojnë, se është e thjeshtë të përparosh në mësimin e gjuhës, 51.51% e tyre e mendojnë të vështirë dhe 43.77% kanë një qendrim asnjë.

Pra, shumica e nxënësve kanë qendrim pozitiv ndaj gjuhës angleze. Kjo është një arsye, që i bën ata, jo vetëm të përpiqen për ta mësuar atë shumë mirë, por edhe të motivohen më shumë në këtë rrugë. Atyre ju pëlqen të mësojnë anglisht dhe e kuptojnë rëndësinë e kësaj gjuhe në arenën mbarë botërore.

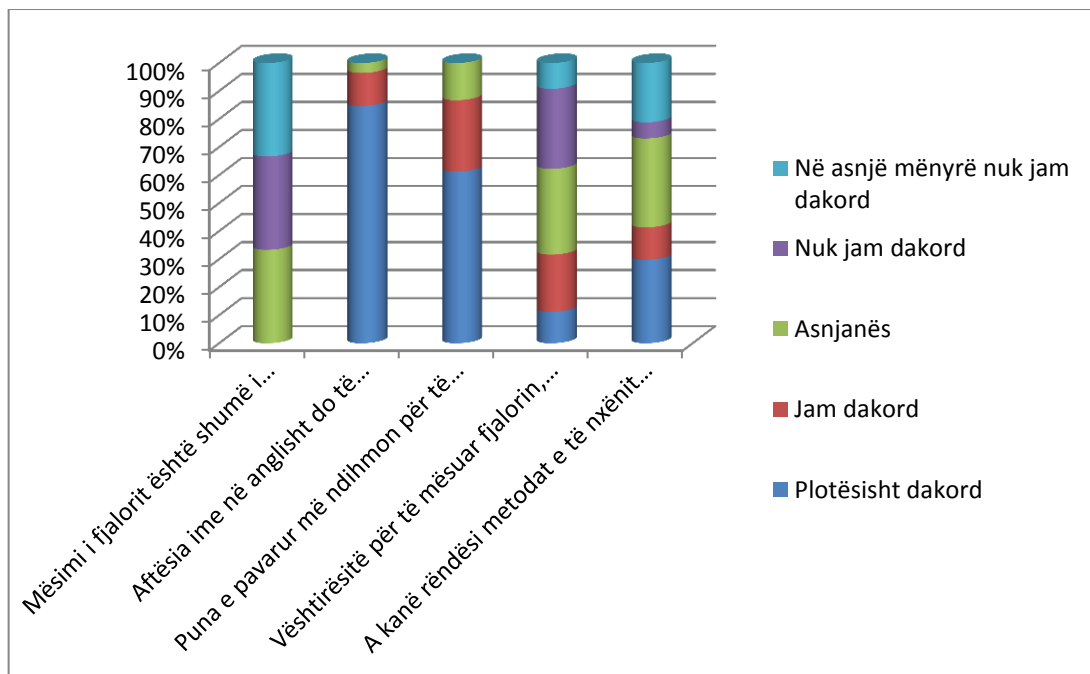
<sup>396</sup> Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

➤ **Qendrimet e nxënësve ndaj mësimit të fjalorit**

Ky anketim u zhvillua për të parë një qendrim të përgjithshëm të nxënësve ndaj mësimit të fjalorit. Si subjekte pjesëmarrës të këtij studimi u zgjodhën nxënës të klasës së X të shkollës së mesme të përgjithshme “Halim Xhelo” Vlorë. Numri i pjesëmarrësve në anketim ishte 85, nga këta 53 femra dhe 32 meshkuj .

Tabela VI-2: Qendrimet e nxënësve ndaj mësimit të fjalorit

Pyetjet për përgjigje	Plotësisht dakord	Jam dakord	Asnjëherë	Nuk jam dakord	Në asnjë mënyrë nuk jam dakord
Mësimi i fjalorit është shumë i rëndësishëm në mësimin e gjuhës angleze.	72	10	3	0	0
Aftësia ime në anglisht do të përmirësohet në qoftë se unë mësoj më shumë fjalë.	60	25	13	0	0
Puna e pavarur më ndihmon për të mësuar me fjalor gjuhën angleze	11	20	30	28	9
Vështirësitë për të mësuar fjalorin, kapërcehen me vullnetin e duhur dhe me studim të vazhdueshëm	20	37	13	30	7
A kanë rëndësi metodat e të nxënësve të fjalorit dhe a duhen kërkuar zgjidhje për problemet që hasen.	31	12	33	6	22



Grafiku VI-2 Paraqitja grafike e qëndrimit të nxënësve ndaj fjalorit.

Nga të dhënat e tabelës VI- 2, mund të themi, se të gjithë nxënësit mbajtën qëndrim pozitiv ndaj të mësuarit fjalorit dhe e kuptojnë rëndësinë e lidhjes së fortë të gjuhës me fjalorin. Ende ekzistojnë probleme në të mësuarin e fjalorit nga nxënësit. Megjithatë kjo ngelet një detyrë e përhershme e mësuesve që të kenë parasysh gjetjen e formave dhe mënyrave më të mira për të bërë të mundur përvetësimin e fjalorit nga ana e tyre edhe pse dihet që kjo nuk është e lehtë të arrihet plotësisht. Tabela VI- 2 tregon edhe për përpjekjet e nxënësve për të arritur rezultate në mësimin e fjalorit të gjuhës angleze.

Rezultatet e pyetësorit dhe anketimi tregojnë, se nxënësit kanë një lloj ndërgjegjësimi në lidhje me pavarësinë e të nxënësve, megjithatë, ata nuk dinë, se si ta vënë në jetë atë. Kjo mund të jetë për shkak, se ata kanë qenë më afër me mësimin tradicional dhe pavarësia paraqet një koncept të ri për ta. Ata ende nuk e kanë pasur kohën e nevojshme për të krijuar një mendim të domosdoshëm rreth mësimin të pavarur dhe nuk mund ta perceptojnë dot atë. Nxënësit besojnë në përgjegjësinë e tyre për mësimin, por nuk përdorin kohën e nevojshme dhe nuk bëjnë përpjekje për ta marrë këtë përgjegjësi. Për më tepër, ata besojnë më shumë, se roli kryesor i një mësuesi është të japë leksione dhe udhëzime. Por këtu duhet të përmendim, se dhe mungesa e njohurive dhe e kulturës në gjuhën amtare i pengon ata të bëhen të pavarur. Me rritjen e përpjekjeve në orët e mësimin dhe duke filluar me aktivitete të thjeshta, nxënësit mund të kuptojnë, se pavarësia nuk është diçka që duhet t'i stepi apo diçka shumë e vështirë, pra, mjafton të jenë më të përgjegjshëm si dhe të besojnë më shumë në vetvete.

➤ **Niveli i përpjekjeve të nxënësve në mësimin e fjalorit.**

Të dhënat e tabelës VI- 3 janë marrë pas disa orësh që nxënësit kanë qenë, duke praktikuar gjuhën angleze në mjedise të hapura. Numri i të anketuar është 140 që studiojnë në specialitetet e inxhinierisë navale, biznesit dhe infermierisë në Universitetin “Ismail Qemali” të qytetit të Vlorës. Pyetja hulumtuese këtu kishte të

bënte me nivelin e përpjekjeve për mësimin e fjalorit e përcaktuar kjo me kohën që ata i përkushtoheshin mësimin të gjuhës angleze ?”

Tabela VI-3: Niveli i përpjekjeve të nxënësve në mësimin e fjalorit.

Niveli i përpjekjeve të nxënësve në mësimin e fjalorit	I lartë	Asnjë	I ulët
Numri	35	35	70
Përqindja	24.24%	30.30%	46.96%



Grafiku VI-3 Paraqitja grafike e përpjekjeve të nxënësve për mësimin e fjalorit

Nga studimet e bëra ka dalë përfundimi, se n.q.s. nxënësit mësojnë anglisht për më shumë, se një orë, kjo do të thotë, se ata po punojnë fort me gjuhën, por nëse ata studiojnë vetëm një orë, kjo do të thotë se ata janë në pozita asnjëse të mësuarit, por nëse ata punojnë më pak, se një orë kjo do të thotë, se kanë një përqindje të ulët të përpjekjeve. Në këtë tabelë është e lehtë ta dallosh këtë fakt që vetëm 24.24% e nxënësve punojnë fort në përvetësimin e gjuhës në përgjithësi dhe të fjalorit në veçanti, 46.96% nuk janë shumë të përkushtuar në përgatitjen e tyre. Ky fenomen është i lidhur edhe me qëndrimin ndaj mësimin të fjalorit, por megjithëse ekziston edhe dëshira për të mësuar gjuhën angleze, ndonjëherë ata ndeshin vështirësi të theksuara veçanërisht nxënësit tanë, për të cilët gjuha angleze nuk është në familjen e gjuhës së tyre amtare. Ndonjëherë vështirësitë e mësimin të fjalorit i çorodisin nxënësit dhe një pjesë e tyre heqin dorë edhe nga mësimi i gjuhës.

➤ **Kënaqësia që sjell pasurimi i fjalorit.**

Në studimin e mëposhtëm u përfshin 180 nxënës, nga dy shkollat e mesme të përgjithshme të qytetit tim, përkatësisht “Ali Demi” dhe “Halim Xhelo “ Subjektet i

përkisnin grup moshës 16- 17 vjeçare, pra klasave të 12-të këtyre shkollave. Pyetja hulumtuese ishte: “Si ndihen ata me pasurimin e fjalorit të tyre në gjuhën angleze?”

Tabela VI-4. Kënaqësia që sjell pasurimi i fjalorit.

Si ndihen nxënësit nga pasurimi i fjalorit të tyre në gjuhën angleze	Të kënaqur	Asnjë	Nuk ndihen të kënaqur
Nr	90	50	40
Përqindja	50%	27%	22 %

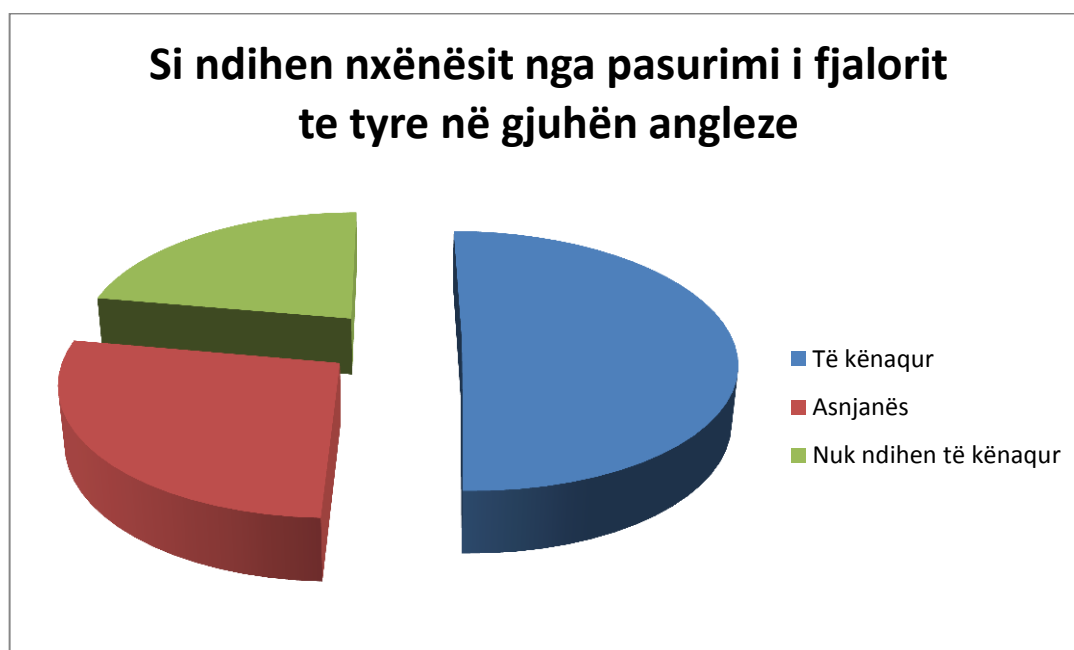


Diagrama VI.4 Paraqitja grafike që shpreh kënaqësinë e nxënësve nga pasurimi i fjalorit të tyre të gjuhës angleze.

Siç shihet nga tabela VI-4, 22% e nxënësve shprehen qartë, se nuk janë të kënaqur nga masa e përvetësimit të fjalorit dhe vetëm 50% mendojnë, se e kanë pasuruar në mënyrë të kënaqshme fjalorin e tyre. Është e qartë që këto rezultate janë tregues direkt i përpjekjeve që bëjnë nxënësit për të pasuruar njohuritë e tyre në mësimin e gjuhës angleze nëpërmjet fjalorit. Por edhe shumë prej tyre nuk kanë përkushtimin maksimal në përvetësimin e tij dhe të mësimin të gjuhës në përgjithësi. Ata e lënë pas dore praktikimin e fjalorit. Siç duket zhvillimi i fjalorit dhe ecuria në mësimin e gjuhës së huaj varen drejtpërdrejtë nga nxënësi dhe nga mësuesi gjithashtu. Megjithatë Hulstijn (1993, 139-147. 2001,258-286)<sup>397</sup> thotë që nxënësit duhet të bëjnë më shumë përpjekje jashtë klasës për të pasuruar gjuhën, duke shfrytëzuar të gjitha mjetet e nevojshme që e ofrojnë këtë mundësi.

Nga tabelat e mësipërme, mund të arrijmë në përfundimin që shumica e nxënësve e pranojnë rëndësinë e të mësuarit të fjalorit të gjuhës angleze, ata gjithashtu kanë

<sup>397</sup> Hulstijn, J. H. (1993) When Do Foreign-Language Readers Look up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables. *Modern Language Journal*, 77 (2), 139-147.

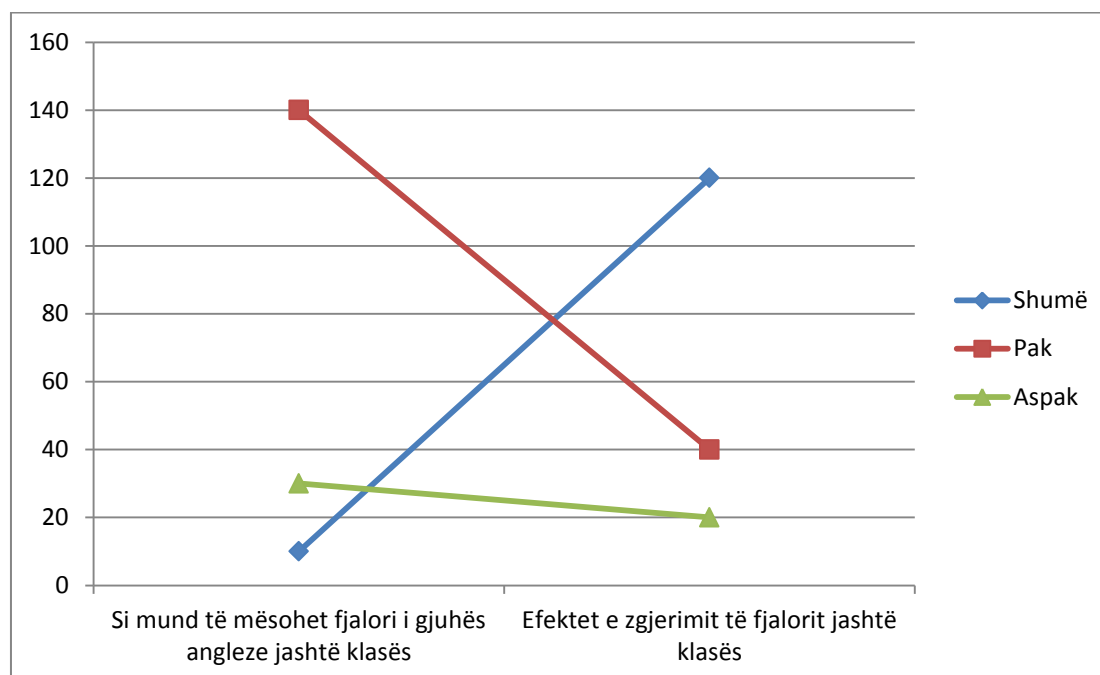
dëshirë të ecin sa më shumë në aspektin e përvetësimit të tij, por vështirësia e fjalorit bëhet bllok që e zbeh entuziazmin e tyre dhe ndonjëherë bëhet shkak për dështimin e plotë në procesin e mësimit të gjuhës. Pra, mësuesi duhet të përpiqet të nxisë pasionin e të mësuarit të gjuhës të nxënësit e tij, t'i ndërgjegjësojë ata në këtë proces.

### ➤ Mësimi rastësor i fjalorit jashtë mjedisit të klasës

Për të hulumtuar mbi mundësinë e përvetësimit të gjuhës së huaj jashtë mjediseve të klasës, u përfshinë në këtë anketim subjekte nga katër qendra të mësimit të gjuhëve të huaj që ushtrojnë veprimtarinë tyre në qytetin e Vlores, të grup moshave 13- 18 vjeç dhe të niveleve gjuhësore, nga ai fillestar e deri te i përparuari. Numri i subjekteve pjesëmarrës ishte 180. Qendrat e përfshira ishin përkatësisht “Smart Centre”, “ Future Center”, “International Language Center” dhe “Global Language Center “. Pjesëmarrja në anketim ishte e plotë.

Tabela VI-5. Qendrimi i 180 nxënësve të anketuar dhe opinionet e tyre për mundësinë e mësimit të fjalorit jashtë klasës.

Çështja	Si mund të mësohet fjalori i gjuhës angleze jashtë klasës			Efektet e zgjerimit të fjalorit jashtë klasës.		
	Shumë	Pak	Aspak	Shumë	Pak	Aspak
Si reagohet						
Nr	10	140	30	120	40	20
Përqindja	18.18%	57.58%	24.24%	66.67%	27.27%	6.06%



Grafiku VI-5 Paraqitja grafike e qëndrimit të nxënësve për mundësinë e mësimit të fjalorit jashtë klasës.

Të dhënat tregojnë që vetëm 18.18% e të anketuarëve i mësojnë njohuritë e tyre mbi fjalorin në mënyrë të pavarur, jashtë mjediseve të klasës, ndërsa shumica

mendon, se zgjerimi i njohurive mbi fjalorin arrihet, duke punuar në mënyrë të pavarur jashtë klasës ashtu si rekomandohet nga Leowen (2005, 361-386)<sup>398</sup> dhe Krashen (1982,20)<sup>399</sup>.

Nation(2001,394)<sup>400</sup> gjithashtu shprehet, se nxënësit që kanë më shumë pavarësi në mësimin e gjuhës arrijnë rezultate më të mira. Ai mendon, se ata mund të fitojnë më shumë njohuri nga i mësuari rastësor i fjalorit. 57.58% e nxënësve shpenzojnë pak kohë në mësimin e fjalorit jashtë klasës e për rrjedhojë kjo vështirësi i bën ata disi të paqartë e më pas të humbin interesin në mësimin e gjuhës në tërësi. Si Laufer dhe Hulstijn (2001, 1-26)<sup>401</sup> thotë që nëse nxënësit njohin më shumë fjalë në një tekst, kjo i inkurajon ata dhe i bën më të interesuar për të punuar në mënyrë të pavarur. Megjithatë bazuar në informacionin e anketimit, rezultojnë që shumë nxënës dekurajohen dhe tërhiqen nga vazhdimësia e procesit të mësuarit të gjuhës, për shkak të vështirësive që hasin në fjalor.

➤ **Qëndrimi i nxënësve ndaj metodave kryesore të mësimin të fjalorit të gjuhës angleze.**

Qëndrimi i nxënësve ndaj mësimin të fjalorit është një aspekt shumë i rëndësishëm në fushën e studimit të gjuhës angleze, prandaj anketimin për këtë çështje u përqendruam në shkollën e mesme të përgjithshme “Ali Demi” të qytetit të Vlorës dhe përgjigjet i morëm nga 80 nxënës të klasave të 11-ta që kishin një nivel të përparuar në këtë gjuhë. Të dhënat u morën pas një vëzhgimi disa ditë të klasave gjatë mësimdhënies së fjalorit. Para tyre shtruar këto pyetje hulumtuese:

1. A shikoni mundësi të përvetësimit të fjalorit jashtë aktiviteteve të klasës
2. A janë të vlefshme aktivitetet që zhvillohen në klasë për përvetësimin më të shpejtë të fjalorit ?
3. A është i dobishëm komunikimi gojor për mësimin e fjalorit ?
4. A i ndjeni rezultatet e mësimin të fjalorit në klasë ?

Tabela VI-6. Qëndrimi i nxënësve ndaj metodave kryesore të mësimin të fjalorit të gjuhës angleze.

Çështjet	A shikoni mundësi të përvetësimit të fjalorit jashtë aktiviteteve të klasës	A janë të vlefshme aktivitetet që zhvillohen në klasë në përvetësimin më të shpejtë të fjalorit ?	A është i dobishëm komunikimi gojor për mësimin e fjalorit ?	A i ndjeni rezultatet e mësimin të fjalorit në klasë ?
Numri	14	22	12	32
Përqindjet	18.18%	27.27%	15.15%	39.39%
Totali	45.45%		54.55%	

<sup>398</sup> Loewen, S. (2005) Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 27(3), 361-386.

<sup>399</sup> Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Ltd.

<sup>400</sup> Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>401</sup> Laufer, B. & J. H. Hulstijn (2001) Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.



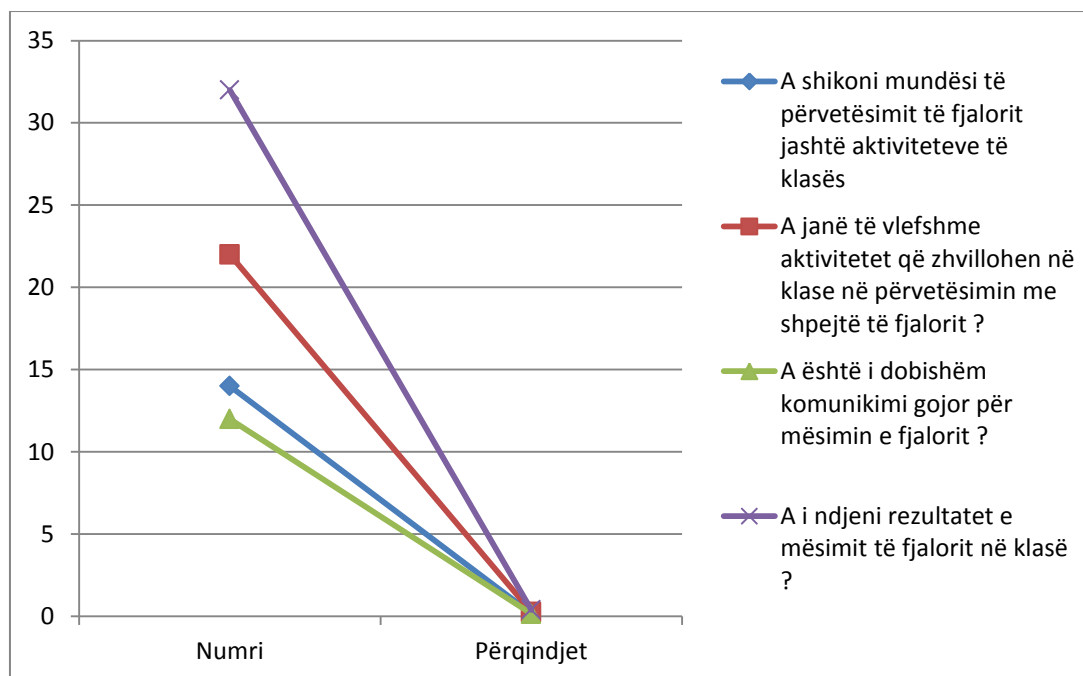


Diagrama VI-6 Paraqitja grafike e qëndrimit të nxënësve ndaj metodave kryesore të mësimin të fjalorit të gjuhës angleze.

Të dhënat në tabelën VI-6 tregojnë, se vetëm 39.39% e tyre e mësojnë fjalorin përmes mësimin në klasë, kur mësuesi u shpjegon fjalët e reja dhe 15.15% kanë interes të zhvillojnë dhe ta mësojnë fjalorin e tyre, duke komunikuar me të folur në klasë dhe jashtë saj, ndërsa 18,18% pëlqejnë të mësuarit e pavarur jashtë klase. Dy kolonat e fundit i përkasin të mësuarit të udhëzuar që në total vete 54.55% dhe nga ana tjetër kemi që 27.27% e mësojnë atë nga praktikimi i aktivitetit në klasë dhe 18.18% e nxënësve preferojnë ta mësojnë fjalorin jashtë mjediseve të klasës, si duke parë filma, duke dëgjuar këngë apo duke lexuar. Kjo do të thotë, se 45.45% e mësojnë fjalorin në të dyja mundësitë brenda klasës por edhe jashtë saj. Nga krahasimi 45.44% dhe 54.55% tregojnë, se të dyja format e përvetësimin të fjalorit janë të dobishme siç përmendet nga Coady (1997, 270-290)<sup>402</sup> (Nation 2001; 121). Në këtë mënyrë ata bien dakord që të dyja format janë frutdhënëse në të mësuarin e fjalorit të gjuhës së huaj. Nation shton, se është e nevojshme t'i mbajmë të dyja në të njëjtin nivel. Sipas kësaj përqindje është e qartë që nuk është ndonjë diferencë e dukshme midis 45.44% dhe 54.55%. Metoda e mësimin të udhëzuar është më e përhapur, se sa ajo rastësore. Kjo mund të shpjegohet nga tabela 3, sipas së cilës shumica e nxënësve nuk arrijnë në nivelin e përparuar të gjuhës angleze dhe fjalori rastësor shërben si parakusht për të ecur para në këtë proces të përsosjes. (Laufer & Hulstijn 2001, 26)

➤ **Shpeshësia e përdorimit të aktiviteve për mësimin e fjalorit të gjuhës angleze jashtë klasës.**

Për të ditur, se sa i përdornin nxënësit aktivitetet jashtë klases për mësimin e gjuhës angleze, pyetëm 230 prej tyre në shkollat e mesme të përgjithshme “Perla” dhe

<sup>402</sup> Coady, J. (1997) L2 Vocabulary Acquisition: A Synthesis of the Research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 273-290.

“Aulona “, nga të cilët, 99 ishin meshkuj dhe 131 femra. Anketimi ka të bëjë me strategjitë konkrete të mësimit rastësor të fjalorit, jashtë mjediseve të klasës. Pyetjet hulumtuese janë pasqyruar në tabelën e mëposhtme.

Tabela VI-7. Shpeshësia e përdorimit të aktiviteteve për mësimin e fjalorit të gjuhës angleze jashtë klasës.

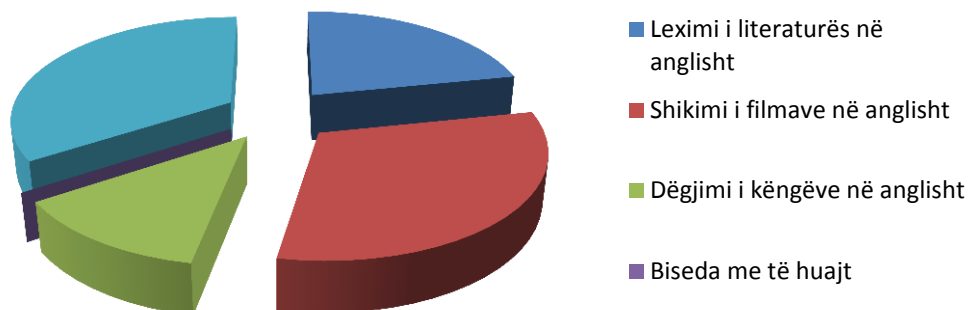
Çështja	Sa përdoret			
	Shpesh ose disa herë	%	Rrallë ose fare	%
Leximi i literaturës në anglisht	70	30,43%	160	69,56%
Shikimi i filmave në anglisht	100	43,47%	130	56,52%
Dëgjimi i këngëve në anglisht	41	17,82%	189	82,17%
Biseda me të huajt	----	----	28	12,12%
Të mbash një fjalor për fjalët e reja	110	47,82%	70	52,17%

230 subjektet u anketuan për të parë, se sa i përdornin metodat rastësore të listuara në tabelë, në këndvështrimin e katër aspekteve; lexim, dëgjim, të folur dhe në të shkruar. Është e qartë që vetëm 30,43% e nxënësve lexojnë tekste letërore si p.sh. novela në anglisht apo edhe tregime të ndryshme. Për shkak të nivelit të ulët të përvetësimit të anglishtes, ata në të shumtën e rasteve nuk arrijnë t'i kuptojnë këto tekste. Filmat ofrojnë kontekste pamore dhe sjellin një tjetër përvojë në mësimin e gjuhës së huaj dhe këtë e përdorin 43,46% e nxënësve. Siç shihet dhe nga tabela pjesa më e madhe e nxënësve, 47,82% e tyre preferonin mbajtjen e një fjalori për të mësuar gjuhën angleze. Pamundësia për të komunikuar me të huajt shprehet qartë në tabelë. Metodrat rastësore të përvetësimit të gjuhës së huaj zakonisht përdoren kur nxënësit përqendrohen në kuptimin e fjalës dhe kështu kërkojnë të përparojnë edhe në fjalor (Meara 1994,3726-3728)<sup>403</sup>. Laufer dhe Hulstijn (2001,1-26) thotë që nëse nxënësit janë të familjarizuar me 95% të fjalorit, ata kanë interes të shkojnë edhe më thellë në njohuri.

Duke ju referuar të dhënave të mësipërme situata e të mësuarit të fjalorit jashtë klasës është në përgjithësi pozitive. Shumica e nxënësve janë të interesuar në mësimin e fjalorit të gjuhës angleze dhe i kushtojnë vëmendje atij. Ata gjithashtu me kohë përvetësojnë disa strategji që i ndihmojnë në përsosjen e gjuhës. Megjithatë ka përsëri disa që ngelen prapa në këtë fushë. Në përgjithësi nxënësit duhet të harxhojnë më shumë kohë në të mësuarin e pavarur, për të rritur sigurinë e tyre dhe për të krijuar një lloj përvojë në pasurimin e fjalorit të anglishtes.

<sup>403</sup> Meara, P. (1994) Second Language Acquisition: Lexis. In Asher, R. E. (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon. 7, 3726-3728.

### Shpeshtësia e përdorimit të aktiviteteve për mësimin e fjalorit të gjuhës angleze jashtë klasës



Grafiku VI-7 Shpeshtësia e përdorimit të aktiviteteve për mësimin e fjalorit të gjuhës angleze jashtë klasës

#### ➤ Qendrimet ndaj mësimdhënies të fjalorit të udhëzuar në klasë.

Anketuam 70 nxënës të shkollës së mesme të përgjithshme “Perla “për të mësuar, se si mendonin ata për metodat tradicionale të mësimdhënies së fjalëve të reja nga mësuesi në klasë dhe për të parë qendrimin e tyre ndaj fjalorit të udhëzuar.

Tabela VI-8. Qendrimet ndaj të mësimdhënies të fjalorit të udhëzuar në klasë.

Çështja	E pëlqejnë shumë	Asnjëherë	Jo
Numri	23	22	25
Përqindja	33.33 %	30.30%	36.36%

## Qëndrimet ndaj mësimdhënies së udhëzuar të fjalorit në klasë.

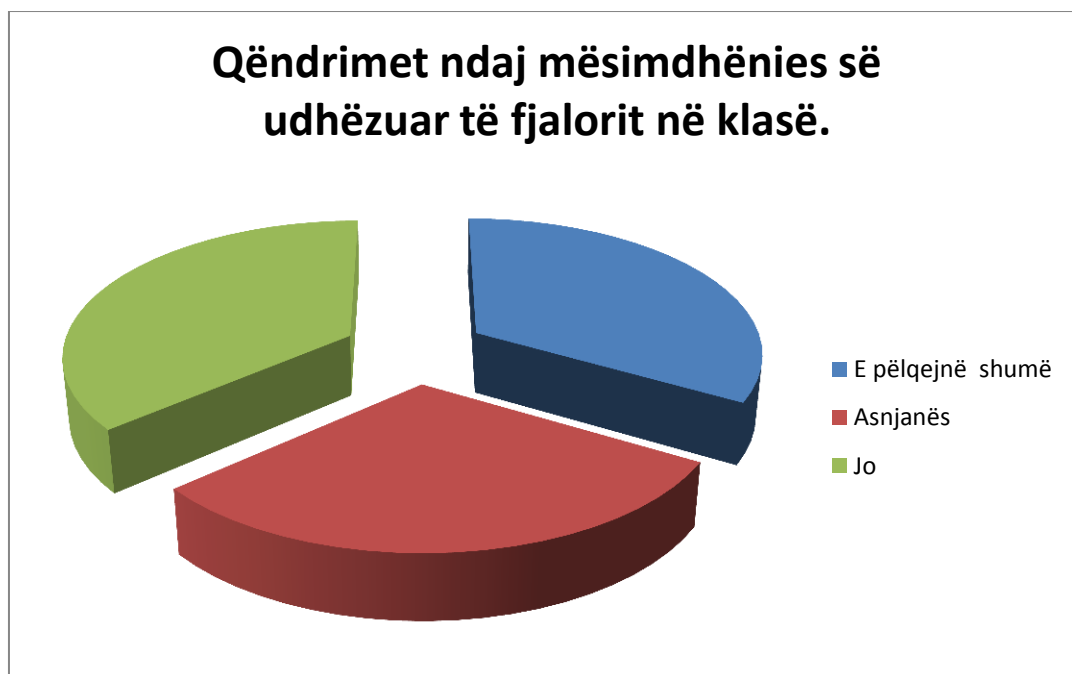


Diagrama VI-8 Paraqitja grafike e qendrimit të nxënësve ndaj mësimdhënies të fjalorit të udhëzuar në klasë

Nga të 70 nxënësit e anketuar, 36.36 % nuk e pëlqejnë metodën tradicionale të mësuarit të fjalëve të reja, 30.33% mbajnë një qendrim asnjëherë dhe 33.33% janë dakord me metodën tradicionale të mësuarit të fjalorit të udhëzuar që është i planifikuar nga mësuesi ku ai vetë është në qendër të procesit mësimor.

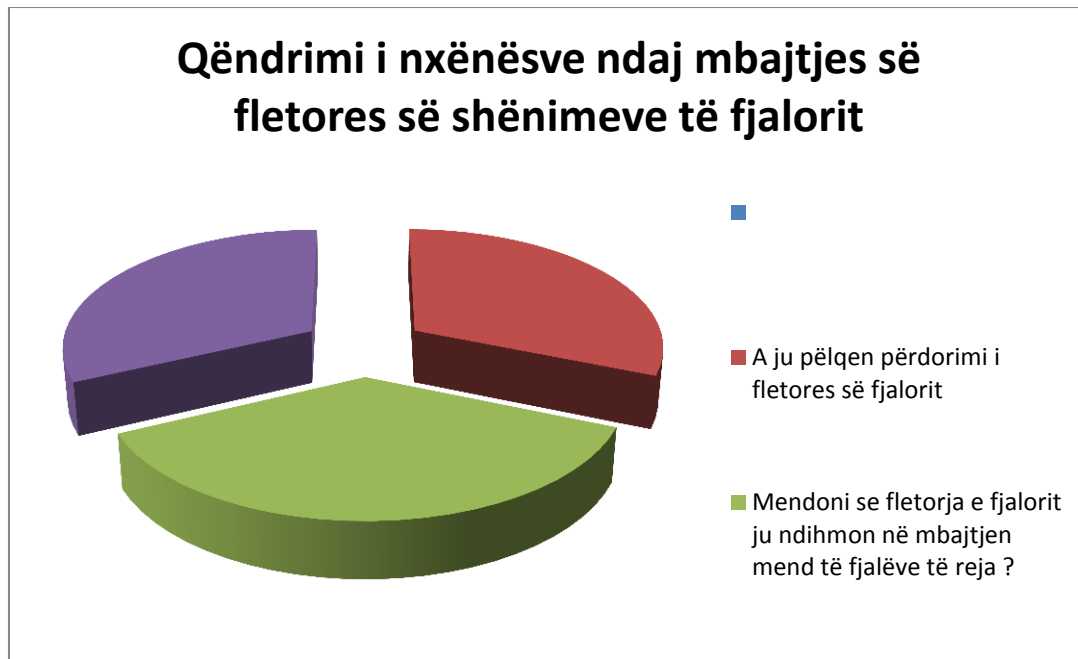
Kjo i bën nxënësit të ndihen më pasiv dhe jo shumë të interesuar. Aq më shumë që kjo lloj metode nuk bazohet në një kontekst real dhe për rrjedhojë nuk ngjall interes te nxënësit. Kështu që mësuesi absolutisht nuk duhet të bazohet tërësisht vetëm në këtë lloj të mësimdhënies së udhëzuar.

### ➤ Qendrimi i nxënësve ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit

Tabela e mëposhtme tregon përgjigjet e pyetjeve që i'u drejtuam nxënësve mbi rëndësinë e mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit. Subjektet e zgjedhura për anketim ishin 120 nxënës të dy shkollave të mesme të përgjithshme të qytetit të Vlorës, "Ali Demi" dhe "Halim Xhelo" praktikisht të nivelit fillestar dhe atij mesatar të gjuhës. Pohimet e tyre bazoheshin plotësisht mbi përvojat vetjake të mësimit të gjuhës angleze.

Tabela VI-9. Qendrimi i nxënësve ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit

Pyetjet	Jam dakord	Jam i pa vendosur	Nuk jam dakord
A ju pëlqen përdorimi i fletores së fjalorit	78	22	20
Mendoni, se fletorja e fjalorit ju ndihmon në mbajtjen mend të fjalëve të reja ?	92	18	10
A mendoni, se fletorja e fjalorit e rrit nivelin e përvehtësimit të gjuhës angleze ?	80	22	18



Grafiku VI-9 Paraqitja grafike e qendrimit të nxënësve ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit.

Duke ju referuar të dhënave të tabelës VI- 9 shohim, se ka një qendrim pozitiv ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit. Kjo është një metode tradicionale por me vlerë për përvetësimin sa më të mirë të fjalëve të reja.

Rezultatet e mësipërme janë shprehur në përqindje.

65% e subjekteve shprehën, se ata e shkojnë përfituese mbajtjen e shënimeve në fletoren përkatëse, si mjeti më i mirë i përvetësimit të fjalës dhe ruajtjes së saj në kujtesë.

18 % shprehën të lëkundur në qendrimin e tyre ndaj kësaj strategjie dhe 16 % nuk janë dakord që kjo strategji është përfituese për përvetësimin e fjalëve të reja .

Për sa i përket pyetjes tjetër kërkimore, se sa kjo fletore ndihmon në ruajtjen në kujtesë të fjalëve të reja edhe këtu shohim, se qendrimi është gjithashtu pozitiv.

76% mendojnë se ajo është mjeti më i mirë që jep mundësinë e të përsëriturit herë pas here të fjalës së dhënë e për rrjedhojë rrit gjasat e ruajtjes në kujtesën afatgjatë.

15% shprehën të lëkundur në qendrimin e tyre dhe afërsisht 8% nuk janë dakord me mbajtjen e saj, si kusht i ruajtjes në kujtesë Edhe për pyetjen tjetër nëse subjektet janë dakord që mbajtja e shënimeve në fletoren e fjalorit rrit mundësinë e përvetësimit të gjuhës, kemi vjel një qëndrim pozitiv, praktikisht në përqindjet e mëposhtme, 66 % janë dakord me këtë strategji, 18 % janë të lëkundur në mendim dhe 15 % nuk janë dakord me strategjinë e dhënë.

Fletoret e fjalorit japin mundësi për zhvillimin e strategjisë së studimit të pavarur. Nxënësve ju lind nevoja të ndërtojnë një plan pune që nga fillimi, sipas të cilit duhet të bëjnë organizimin e punës në fletoret e tyre e deri në përzgjedhjen e njësive leksikore që duhet të marrin në analizë për studim. Kështu ata janë të motivuar të vendosin përparësitë dhe qëllimet e punës së tyre me fjalorin.

Përzgjedhja e fjalorit të ri, kërkon nga ata që të mbështeten në njohuritë që kanë, të shikojnë çfarë fjalësh ju interesojnë të mësojnë, në varësi të nevojave të tyre dhe më pas të organizojnë punën për përvetësimin. Në një mjedis mësimor nxitësit e krijimtarisë janë: lënia hapësirë e kohës së duhur për ta aktivizuar atë, nxitja e

ndërmarrjes së nismave, nxitja e imagjinatave në këndvështrime të ndryshme, lejimi i gabimeve, gjetja e teksteve me sasi të duhura fjalësh të reja, ndërtimi pyetjeve të duhura etj. (Stenberg and Williams, 1996).

Më në fund hap pas hapi ata dalin te qëllimi përfundimtar dhe e arrijnë këtë, duke bërë krahasimin e gjetjeve të tyre me ato të shokëve të të njëjtit grup. Në këtë rast një mënyrë e dobishme është dhënia e një detyre të tillë: nxënësit të ndërtojnë një tekst imagjinar me një temë që ju shërben kryesisht fjalëve të mësuara rishtazi dhe aty është pothuaj e gjithë detyra e realizuar.

Për të parë qendrimin e mësuesve ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit, u anketuan mësues të dy qendrave të gjuhëve të huaja në qytetin e Vlorës, "Smart Center" dhe "International Language Center", ku mësimi i gjuhës angleze kryhet me klasa të plota në numër nxënësish dhe me një përvojë disa vjeçare në këtë fushë. Përvoja e tyre është pasqyruar në përgjigjet për pyetëtorin e kërkuar.

### ➤ Qëndrimi i mësuesve ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit

Tabela VI-10. Qëndrimi i mësuesve ndaj mbajtjes së fletores së shënimeve të fjalorit

Sa efektiv kanë qenë fletoret tuaja të fjalorit në të nxënit e gjuhës angleze ?	Mësuesi 1: shumë efektiv, d.m.th. i mirë për çdo lloj nxënësi Mësuesi 2: disi efektiv, d.m.th. që fletorja e fjalorit ndikon më shumë vetjak, se sa në grup. Mësuesi 3: e konsideron një ide të mirë
Mendoni, se fletorja e fjalorit i ka ndihmuar nxënësit të jenë më të pavarur ?	Mësuesi 1 : absolutisht Po, mbas dëgjimit të një fjale, ata e përvehtësojnë atë dhe gjejnë variantin e saj në kontekst. Mësuesi 2 : jo aq shumë sa shpresohet, nxënësit e mi e ndjejnë akoma nevojën e udhëzimit. Mësuesi 3 : zhvillon autonominë e nxënësve, shumica e tyre i mësojnë dhe i fiksojnë shumë thjeshtë fjalët.
A keni ju mendime të tjera rreth përdorimit të fjalorit në kurset tuaja ?	Mësuesi 1: inkurajojnë nxënësit të mendojnë për fjalën në kontekstin e fjalive . Mësuesi 2: ata janë ndjerë mirë në të mësuarit lehtë të foljeve, emrave ,etj. Mësuesi 3: një model i qartë duhet paraqitur nga mësuesit në fillim të mësimit.
A mendoni, se nxënësit tuaj janë përshtatur me përdorimin e fletores së fjalorit ?	Mësuesi 1: në fillim ishin me mëdyshje, tani e pelqejnë Mësuesi 2: e pëlqejnë, vizatojnë dhe figura etj. Mësuesi 3: shumë e pritën mirë .
Komente dhe sugjerime të tjera ?	Mësuesi 1: shumica i japin kohë dhe inkurajojnë nxënësit për përdorimin e tyre. Mësuesi 2: asnjë koment. Mësuesi 3: nxënësit duhet ta kuptojnë, se mësuesi i rekomandon ato seriozisht.

Mësuesit kishin reagim pozitiv në qendrimin ndaj mbajtjes së fletoreve të shënimeve siç e tregon dhe tabela e mësipërme. Megjithatë disa mendojnë, se përsa i përket pavarësisë së të mësuarit, rezultatet ishin më të ulta, se të parashikuarat.

#### 6.4.Strategjitë e të nxënët

Qëllimi i anketimit të mëposhtëm ishte të mësonim se, cilat ishin strategjitë që i tërhiqnin më shumë nxënësit për të nxjerr kuptimin e fjalëve të reja dhe që ndihmojnë për t'i ruajtur sa më mirë ato në një kujtesë afatëgjatë. Pra, dy janë drejtimet kryesore të anketimit të strategjive të të nxënët të fjalorit, nxjerrja dhe përforsimi i kuptimit të fjalëve në kujtesë, në procesin e të nxënët të gjuhës angleze. Në tabelën e mëposhtme janë paraqitur rezultatet dhe renditja është bërë, sipas shkallës së pëlqyeshmërisë

##### ➤ **Strategjitë për nxjerrjen e kuptimit të fjalëve të reja .**

Nxjerrja e kuptimit të fjalëve të reja është një nga detyrat bazë të mësimdhënies së fjalorit. Mënyrat dhe strategjitë, sipas së cilave veprojnë nxënësit varet shumë dhe nga niveli i tyre gjuhësor dhe për këtë qëllim unë vendosa të përfshija dy grupime të tyre, një që i përkiste nivelit të përparuar gjuhësor dhe tjetri atij të ulët, për të parë, se si veprojnë këto dy kategori me nxjerrjen e kuptimit të fjalës së panjohur .

U anketuan 60 subjekte, 30-të nga të cilët i përkisnin nivelit të përparuar gjuhësor dhe 30-të të tjerë, një niveli të ulët përparimi në gjuhën angleze, të klasave të X -ta, të shkollës së mesme “Ali Demi” të qytetit të Vlorës.

Tabela VI-11 . Strategjitë e përdorura për nxjerrjen e kuptimit të fjalëve të reja

N r	Emërtimi i strategjisë	Nxënës me përparim të lartë					Nxënës me përparim të ulët				
		Shpeshësia e Përdorimit					Shpeshësia e përdorimit				
		Gjithmonë	Shpesh	Ndonjëherë	Rrallë	Kurrë	Gjithmonë	Shpesh	Ndonjëherë	Rrallë	Kurrë
1	Analizo pjesët e ligjëratës	6	18	4	-	2	2	2	2	16	8
2	Analizo rrënjën parashtesat dhe prapashtesat.	2	6	4	14	4	-	-	6	12	12
3	Hamendësoj fjalën e re nga konteksti	8	20	2	-	-	2	2	4	12	10
4	Përdor fjalor një gjuhësh	2	18	4	4	2	-	2	6	10	12
5	Përdor fjalor dygjuhësh.	4	6	6	6	8	8	12	4	4	2
6	Pyet shokët për të zbuluar kuptimin	2	18	2	4	4	6	12	6	4	2
7	Pyet mësuesin për fraza të caktuara apo sinonimet përkatëse në gjuhën e synuar.	4	14	6	6	-	2	2	6	12	8
8	Zbulo kuptimin nga puna në grup	8	18	2	2	-	-	2	4	14	10

- Ashtu siç tregojnë edhe rezultatet e më sipërme, një numër i konsiderueshëm subjektësh që klasifikohen si të nivelit të përparuar në gjuhën e huaj e dallojnë fjalën në pjesën e ligjëratës, së cilës ajo i përket. Kjo është një përpjekje për të njohur sa më mirë kuptimin e vetë kësaj fjale. 18 prej tyre që kanë arritje të mira në gjuhë, shprehen që shpesh e përcaktojnë kuptimin e fjalës së re nga pjesa e ligjëratës ku fjala bën pjesë, ndërsa 6 të tjerë e përdorin atë gjithmonë. Vetëm dy nxënës thonë që ata kurrë nuk e përdorin këtë strategji. Megjithatë 16 nxënës me arritje të ulëta në përvetësimin e gjuhës shprehen që ata rrallë e përcaktojnë fjalën e re nga pjesa e ligjëratës ku ajo bën pjesë dhe 8 prej tyre nuk e përdorin atë asnjëherë. Kur u pyetën këta nxënës (që nuk kishin ecuri të lartë në arritjet e tyre), se sa i njihnin kategoritë e veçanta të pjesëve të ligjëratës, si mbiemra, folje, ndajfolje, ata u shprehën, se nuk i ndanin dot ato dhe njohuritë e tyre për to nuk ishin të sakta. Ata shpesh herë ngatërronin foljen me mbiemrin apo emrin me foljen apo edhe ndajfoljen.

- Por rezultatet e anketimit, gjithashtu tregojnë, se nuk kishte ndonjë ndryshim të dukshëm midis nxënësve me nivel të përparuar dhe atyre me rezultate jo të larta përsa i përket analizës së rrënjës së fjalës, parashtesave e prapa shtesave. Vetëm tetë nga nxënësit me nivel të përparuar u shprehen që e përcaktonin rrënjën nga parashtesat apo prapashtesat pothuaj gjithmonë, ndërsa asnjë nga më pak të përparuarit nuk e bënin atë. Gjetja e rrënjës nga parashtesat apo prapashtesat i ngatërronte ata.

- Duke ju referuar sërish rezultateve të anketimit shikojmë, se një numër i konsiderueshëm nxënësish të nivelit të përparuar ishin të aftë ta hamendësonin kuptimin e fjalës së re që hasnin në fjalitë apo frazat e reja. Ata bile i referoheshin shumë kësaj strategjie si një formë shumë e mirë udhëzuese. Ndërsa ata të nivelit të ulët nuk mund ta përdorin këtë strategji pasi nuk kishin njohuri të mjaftueshme për të. Gjatë anketimeve nxënësit jo të përparuar pohuan, se e kuptonin rëndësinë e kësaj strategjie në kushtet pa mësues apo të dikujt që t'u shpjegonte atyre kuptimin e fjalës. Megjithatë kjo pamundësi për të gjetur kuptimin e fjalës i shkurajonte ata për të vazhduar më tej me këtë strategji.

- Nxënësit me nivel të përparuar besojnë që gjetja e kuptimit të fjalës së re nga konteksti ishte jo shumë produktive, pasi në të shumtën e rasteve ata nuk kishin dikë pranë që t'i siguronte në hamendësimin e tyre. Megjithatë në ndryshim të dukshëm nga ata jo të përparuarit, këta e ndjenin dobinë dhe e zbatonin këtë metode.

- Rezultatet nxjerrin në pah faktin, se nxënësit e përparuar përdorin fjalorin një gjuhësh për të nxjerrë kuptimin e fjalëve. Përkundrazi ata më pak të përparuarit nuk mund të punonin me këtë lloj fjalori, 18 nga nxënësit me nivel të përparuar punonin normalisht me fjalor një gjuhësh (shpesh) dhe dy prej tyre e përdornin atë gjithmonë. Ndërkaq dy prej nxënësve me nivel të ulët u shprehën, se ata ndonjëherë e përdorin fjalorin një gjuhësh. Ashtu si theksohet në rezultatet e anketimit, nxënësit me nivel të ulët e ndjejnë të vështirë të përballen me gjetjen e kuptimit të fjalës së re në fjalorin një gjuhësh.

- Megjithatë në tabelë tregohet që shumica e tyre (dymbëdhjetë prej tyre e bënin zakonisht dhe tetë gjithmonë) përdorin fjalorin dygjuhësh për të zbuluar kuptimin e fjalës. Të përparuarit kundërshtojnë nxënësit me nivel të ulët në përdorimin e fjalorëve dygjuhësh. Ata gjatë pyetësorit shpjegojnë, se përderisa fjalori dygjuhësh



nuk jep të dhëna të plota dhe të bollshme për fjalët, duhet të përdoret pak. Në të kundërtën nxënësit me nivel të ulët preferojnë fjalorin dygjuhësh sepse besojnë që nuk është aq e vështirë për të gjetur kuptimin e fjalës, ashtu si në atë një gjuhësh. Fjalori dygjuhësh bëhet me shprehës dhe më i drejtpërdrejtë për këtë kategori subjektsh.

- “Pyes shokët për të zbuluar kuptimin e fjalës së re”, ashtu siç e tregon edhe rezultati i anketimit, të dy palët e nxënësve me nivele të ndryshme, e kanë përvojën e të pyeturit të njëri tjetrit për të zbuluar kuptimin e fjalës së panjohur, 18 nga nxënësit e nivelit të përparuar pyesin shpesh shokët, ndërsa dy prej tyre e bëjnë gjithmonë këtë. Në ndryshim nga nxënësit me nivel të ulët, këta pyesin në gjuhën e synuar dhe jo në atë amtare. Siç shihet 12 nga nxënësit me nivel të ulët tregojnë shpesh interes për të mësuar nga shokët e tyre, ndërsa 6 prej tyre e bëjnë gjithmonë atë. Megjithëse duhet të theksojmë, se nga të dhënat e anketimit rezulton, se të dy grupet e nxënësve kanë interes në bashkëpunimin mes tyre për të gjetur kuptimin e fjalës së panjohur, por me një ndryshim që vlen të përmendet. U vërejt, se nxënësit me nivel të përparuar gjithmonë pyesin, duke futur në përdorim gjuhën e synuar, ndërsa grupi tjetër pyet gjithmonë mbi bazën gjuhës amtare, kështu që këta të dytë nuk e përdorin strategjinë në mënyrë të dobishme.

- “Pyet mësuesin për fraza të caktuara apo sinonimet përkatëse në gjuhën e synuar për të mësuar fjalën e re”. Shumica e nxënësve me nivel të përparuar pyesin mësuesit për të zbuluar kuptimin e fjalës së re, gjithmonë në gjuhën e synuar apo edhe duke përdorur sinonime apo fraza që të çojnë te kuptimi i saj. Katër nga nxënësit me nivel të përparuar pyesin gjithmonë mësuesit e tyre, 14 e bëjnë shpesh këtë, duke e zëvendësuar fjalën e re me një të njohur tashmë, ndërsa shihet që vetëm 4 nga nxënësit me nivel të ulët vepronin kështu shpesh dhe 4 vazhdimisht.

- “Zbulo kuptimin e fjalës së re nëpërmjet punës në grup”. Rezultatet e anketimit, gjithashtu tregojnë, se bashkëpunimi në mes nxënësve me nivel të përparuar ishte më i madh dhe më produktiv. Ata tërhiqeshin më shumë nga njëri tjetri për ta realizuar këtë. Ndërsa grupimi i nxënësve me nivel të ulët ishte më pak i tërhequr në bashkëpunimin mes tyre. Pothuajse më shumë, se gjysma e nxënësve me nivel të përparuar që e përdorin shpesh (18) pohojnë që ata e zbulojnë kuptimin e fjalës nga ky lloj bashkëpunimi, 8 prej tyre e bëjnë këtë gjithmonë, ndërsa pothuaj i gjithë grupi i nxënësve me nivel të ulët, pothuajse asnjëherë nuk e nxirrin këtë lloj kuptimi nga bashkëpunimi në grup. Të dhënat shpjegojnë që ndryshimi midis të dy grupimeve për këtë lloj bashkëpunimi është, se këta të dytë nuk pyesin shokët e tyre pasi druhen, se dobesitë e tyre dalin në pah.

#### ➤ **Strategjitë për përforcimin e kuptimit të fjalës së re në kujtesë**

Edhe në këtë rast, duke u nisur nga rëndësia që ka ruajtja e fjalëve në kujtesë për përvetësimin e gjuhës e pamë të arsyeshme të anketojmë nxënës të dy niveleve të gjuhës, atë të përparuarin dhe atë jo të përparuar, me mendimin për të përcaktuar më saktë, se si ndikojnë këto strategji te të dy grupimet e nxënësve. Për këtë anketuam dy grupe nxënësish me nga 30 vetë për çdo grup. Këta i përkisnin moshës 13 -15 vjeç dhe u zgjodhën nga një shkollë private e qytetit të Vlorës “Shkolla nr. 1” me një përvojë disa vjeçare në mësimdhënien e disa gjuhëve të huaja. Objekti i interesit tonë ishte gjuha angleze. Nxënësit u shprehën hapur për të gjitha strategjitë që përmbante pyetësori. Të dhënat janë pasqyruar në tabelën më poshtë. Ato na flasin për tiparet e dy grupimeve.

Tabela VI-12. Strategjitë për përforcimin e kuptimit të fjalës së re në kujtesë

Nr	Emërtimi i strategjisë	Nxënës të nivelit të përparuar					Nxënës të nivelit të ulët				
		Shpeshësia e përdorimit					Shpeshësia e përdorimit				
		Gjithmonë	Shpesh	Gjithmonë	Shpesh	Gjithmonë	Shpesh	Gjithmonë	Shpesh	Gjithmonë	Shpesh
1	Kuptimi i fjalës i nxjerr nëpërmjet pamjeve.	2	16	6	2	4	2	8	4	14	2
2	Lidhja e kuptimit të fjalës me objektet që ato paraqesin.	6	14	4	4	2	4	8	10	2	4
3	Përdor përvojën vetjake.	4	18	6	2	-	6	2	8	14	6
4	Grupoj fjalët e reja me sinonimet dhe antonimet e tyre.	4	22	4	-	-	4	4	6	14	4
5	Përdor hartën semantike.	2	20	4	2	2	1 8	2	2	8	18
6	Përdor të folurin dhe të shkruarin.	2	2	2	10	14	1 2	-	2	16	12
7	Studioj ortografinë	8	14	-	6	2	-	18	8	-	-
8	E flas fjalën e re	2	22	2	6	-	2	8	4	14	2
9	Studioj dhe praktikoj kuptimin e fjalës së re në grup.	2	20	2	4	2	2	16	4	6	2
10	Ballafaqohem me folës të rrjedhshëm	-	6	2	10	14	-	-	2	4	24
11	Përdor listat e fjalëve	4	12	4	6	4	1 0	4	4	12	10
12	Përsërit me shkrim.	2	24	4	-	-	4	10	4	8	4
13	Mbah shënime në klasë	8	16	6	-	-	2	10	4	10	2
14	Kontrolloj vetveten me listat e fjalëve	-	18	6	4	2	8	2	6	14	8
15	Përdor gjuhën mediatike	4	12	4	2	8	2	-	-	16	12
16	Mësoj prej gabimeve	8	18	2	2	-	4	8	4	10	4
17	Ndërtoj një orar për studimin e fjalëve.	-	4	8	10	8	-	2	6	12	10

1. “Kuptimi i fjalës i nxjerrë nëpërmjet pamjeve”. Ashtu si tregojnë dhe të dhënat e anketimit të paraqitura në tabelën e mësipërme nxënësit me nivel të përparuar priren ta kuptojnë fjalën e re nga mbresa që lë pamja apo figura që përfaqëson ajo, ndërsa grupimi tjetër nuk e ka këtë aftësi. Siç shihet 16 nxënës të nivelit të përparuar e krijojnë një imazh në mendjen e tyre për të ngulitur kuptimin e fjalës në kujtesë, dy e bëjnë gjithmonë këtë, ndërsa vetëm 8 nxënës të grupit tjetër e bëjnë shpesh këtë për ta kujtuar fjalën e re, ndërsa dy e bëjnë gjithmonë.

Nxënësit e nivelit të përparuar u shprehën, se ata e mësojnë dhe e mbajnë mend kuptimin e fjalës së re pikërisht nga krijimi i një pamjeje të objektit që përfaqëson ajo. Ata e krijojnë këtë në gjuhën e synuar dhe kjo është më e dobishme, se sa të bëjnë krahasimin me të njëjtën fjalë në gjuhën e tyre amtare.

2. “Lidhja e kuptimit të fjalës me objektet që ato paraqesin”. Siç tregojnë rezultatet e anketimit nxënësit me nivel të ulët në përvetësimin e gjuhës angleze, zhvillojnë një aftësi të mbajturit mend të fjalës, duke ju referuar objektit që kjo fjalë përfaqëson. Dhjetë nga nxënësit me nivel të ulët pohojnë, se ata ndonjëherë formojnë një marrëdhënie midis kuptimit të fjalës me objektin që ajo i referohet, 14 nga ata, nga ana tjetër thonë që shpesh e bëjnë këtë lloj lidhje. Numri i nxënësve të nivelit të përparuar që e bëjnë këtë lloj lidhje është më i madh. Megjithatë 2 nga nxënësit me nivel të përparuar u shprehën, se nuk e zbatonin këtë si kusht për të ruajtur fjalën në kujtesë.

3. “Përdor përvojën vetjake”. Dallojmë që një numër i madh i nxënësve të nivelit të përparuar tentojnë të bëjnë lidhjen e fjalëve me përvojën e tyre vetjake, për t'i ruajtur më mirë në kujtesë kuptimin e fjalëve të reja. 20 nxënës të nivelit të përparuar shprehen, se e përdorin shpesh përvojën e tyre vetjake për të ruajtur fjalët në kujtesë, dy të tjerë të këtij grupi e përdornin gjithmonë këtë strategji dhe ishin vetëm 8 të anketuar nga grupi tjetër që e përdornin ndonjëherë këtë strategji. Kështu vetëm 14 e atyre nxënësve që kishin nivel të ulët në gjuhë, rrallë e përdorin përvojën e tyre vetjake për të përforcuar kujtesën mbi kuptimin e fjalëve. Dhe vetëm dy të anketuar të këtij grupi shprehen, se e përdorin shpesh këtë për të përforcuar kujtesën mbi fjalët e reja. Kështu mund të themi, se sa me të suksesshëm të jenë nxënësit aq më shume fusin në përdorim strategji të ndryshme në funksion të të nxënësve dhe në këtë rast praktikojnë përvojën vetjake.

4. “Grupoj fjalët e reja me sinonimet dhe antonimet e tyre”. Një numër i madh i nxënësve të nivelit të përparuar në përvetësimin e gjuhës (22 e përdorin shpesh dhe 4 gjithmonë), pohojnë që zakonisht i organizojnë listat e fjalëve sipas sinonimeve ose antonimeve. Kurse gjashtë nga të anketuarit e grupit tjetër e përdorin këtë strategji ndonjëherë. Megjithatë 14 nga ata me më pak sukses, rrallë dhe 4 pothuaj asnjëherë nuk përdorin sinonimet apo antonimet për të gjetur kuptimin e fjalëve. Dhe një numër i vogël, vetëm 2 të intervistuar të grupit të dobët mundohen ta përdorin këtë strategji vazhdimisht. Kështu të dhënat na tregojnë, se ata që kanë më shumë njohuri mbi gjuhën përdorin strategjinë e të grupuarit për të përforcuar njohuritë e tyre dhe për të ruajtur në kujtesë afatgjatë kuptimin e këtyre fjalëve, duke ditur që kuptimi i sinonimeve dhe i antonimeve del nga njohja e kuptimeve të ndryshme të këtyre fjalëve. Kështu që studiuesit e dinë që grupimi i fjalëve në sinonime dhe antonime mund të jetë i vështirë për nxënësit që kanë një nivel mesatar të gjuhës dhe prandaj ky proces konsiderohet i vështirë për këtë grup nxënësish.

5. “Përdor hartën semantike”. Rezultatet tregojnë gjithashtu, se nxënësit e nivelit të përparuar i gruponin fjalët, sipas emërtesës së tyre, 20 e bënin këtë shpesh dhe dy gjithmonë, duke e menduar si një mënyrë të mirë për të zbuluar dhe ruajtur kuptimin e fjalës së re në kujtesë. Kurse në të kundërtën grupi tjetër i nxënësve të nivelit të ulët pohuan, se 18 prej tyre nuk e përdornin kurrë këtë strategji dhe 8 e përdornin shumë rrallë për të bërë kategorizime të fjalëve nën një emërtim.

Gjithashtu nxënësit me përparim të ulët nuk përpiqeshin të zhvillonin njohuritë e tyre, duke i lidhur me kuptimin e fjalëve që kanë pranë. Vëmë re që shumë nga nxënësit e përparuar përpiqen t'i kuptojnë fjalët kur ata i ndeshin ato. 18 prej tyre shpesh dhe 4 gjithmonë pohojnë, se i kujtojnë fjalët vetëm nga vendndodhja e tyre. Dhe nga ana

tjetër shumica e të prapambeturve, gati 8 prej tyre, rrallë dhe dy shpesh e përdornin këtë strategji për të kujtuar fjalët e reja. Nxënësit e përparuar e vlerësojnë këtë strategji si orientuese drejt kuptimit të fjalës së re.

6. “Përdor të folurin dhe të shkruarin”. Rezulton, se një numër i vogël i nxënësve të nivelit të përparuar e përdorin fjalën e re në ligjëratën e tyre, por edhe në të shkruar dhe siç tregojnë të dhënat, 2 nxënës e përdorin shpesh dhe dy gjithmonë fjalën e re në të shkruar dhe ligjërim, pra, ata shprehen, se e përdorin këtë metodë. Kështu të dhënat na tregojnë qartazi, se sa më shumë të përparojmë në mësimin e një gjuhe aq më shumë kemi tendencë të përdorim fjalët e reja që mësojmë.

7. “Studioj ortografinë”. Të dhënat e tabelës VI-12, njëkohësisht nxjerrin në pah edhe elementin tjetër, se të dyja grupimet e nxënësve janë mësuar tashmë me përdorimin e ortografisë, si një mjet për përvetësimin e fjalorit të ri. 4 prej nxënësve që i përkasin atyre me nivel të ulët në gjuhën angleze e vlerësojnë atë si teknikë për të përvetësuar fjalorin e ri, duke e përdorur gjithmonë dhe 18, duke e përdorur shpesh. Po ashtu 8 prej atyre që i përkasin grupit të përparuar e përdorin gjithmonë dhe 14 shpesh këtë metodë studimore. Kështu që afërsisht, i njëjti numër nxënësish nga të dyja grupimet e përdorin dhe nuk e përdorin këtë.

8. “E flas fjalën e re”. Të dy subjeketet u shprehën, se ata e quanin të vështirë të shqiptonin saktë fjalët në gjuhën angleze dhe kjo për shkak, se nuk ka një lidhje të drejtpërdrejtë të tingullit me shkronjën përkatëse. Shumica e nxënësve shprehen, se ata e kujtojnë kuptimin e fjalës nga shqiptimi i saj dhe se ndonjëherë përdorin tingullin e ndonjë fjale tjetër, të ngjashme me të renë për ta kujtuar atë.

9. “Studioj dhe praktikoj kuptimin e fjalës së re në grup”. Siç tregon tabela VI-12, një numër i konsiderueshëm nga të dyja grupimet studiojnë dhe e praktikojnë kuptimin e fjalëve me njëri tjetrin, me qëllimin për ta ruajtur në kujtesë atë. Ashtu si tregohet në tabelë, VI-20, 16 nxënës nga të dy grupimet ( i përparuar dhe jo i përparuar) studiojnë dhe praktikojnë shpesh, fjalën në grup. Nga ana tjetër vetëm 14 nxënës nga të dyja grupimet e përdorin rrallë dhe aspak për të përforcuar kuptimin e saj. Kështu që mund të themi që të dyja grupimet e përdorin këtë strategji në dobishmërinë e përvetësimit të kuptimit. Studiuesit mendojnë, se nxënësit e grupimit të nivelit të ulët mund të përdorin edhe gjuhën e tyre amtare për gjetjen e kuptimit të fjalëve të panjohura dhe ta praktikojnë atë brenda grupimit të tyre.

10. “Ballafaqohem me folës të rrjedhshëm”. Përderisa folësit e rrjedhshëm të gjuhës është vështirë të gjenden, nuk ka shumë gjasa që gjuha të përdoret praktikisht nga nxënësit. Ashtu siç mund ta shikojmë në tabelë, 14 nga grupimi i nivelit të përparuar dhe 16 nga grupimi i nivelit të ulët asnjë herë nuk bashkëbisedojnë me folës të gjuhës së synuar. Nga ana tjetër vetëm 6 nga nxënësit e përparuar e bëjnë këtë shpesh dhe asnjë nga grupimi i prapambetur. Kështu që komunikimi me të huajt që flasin gjuhën synuar është pothuaj një strategji e panjohur.

Kjo u tregua gjatë anketimeve. Pak nga nxënësit e përparuar u shprehën që ndonjëherë hynin në komunikim me të huajt, kur atyre ju krijohej kjo mundësi. Megjithatë ata me keqardhje pranuan që këtë mundësi e gjejnë shumë pak në vendin e tyre. Por ata jo të përparuarit nuk e bëjnë këtë me friken e “dështimit” në këtë proces.

11. “Përdor listat e fjalëve”. Nga tabela VI-12 mund të shikojmë që shumica e

nxënësve të nivelit të përparuar tentojnë të përdorin listat e fjalëve, ndërsa nuk ndodh kjo me ata të nivelit të ulët, apo ndodh shumë pak.

12. “Përsërit me shkrim”. Sipas të dhënave të tabelës me lart, 24 nga nxënësit e nivelit të përparuar shpesh e bëjnë këtë. Ata e shkruajnë fjalën në letër dhe e përsëritin vazhdimisht atë. Në të kundërtën në grupimin e nxënësve të nivelit të ulët, 8 e përdorin rrallë dhe 4 pothuaj aspak nuk e përdorin këtë strategji. Ata mund ta shkruajnë fjalën në letër po nuk tentojnë ta përsëritin atë shpesh. Janë vetëm 4 nxënës që i përkasin këtij grupimi që e bëjnë këtë rregullisht. Nxënësit e grupimit të përparuar shprehen, se ata e shkruajnë fjalën diku dhe me pas kontrollojnë në fjalor për kuptimin e saj, kjo do të thotë, se ata përdorin listat e fjalëve në hapin e parë të gjetjes së kuptimit të tyre.

13. “Mbaj shënime në klasë”. Ashtu siç tregon tabela, 16 dhe 8 nga nxënësit e nivelit të përparuar shprehen përkësisht, se “shpesh” dhe “gjithmonë” e shkruajnë fjalën e re në fletore dhe më pas e përsërisin, ndërsa ata me përparim të ulët shprehen në të kundërtën.

Nga ata 2 nuk e përdorin asnjë herë këtë metodë dhe 10 rrallë e shkruajnë fjalën bashkë me kuptimin e saj dhe për rrjedhojë as nuk e përsërisin më. Vetëm 2 prej tyre pohuan, se e bënin këtë gjithmonë. Nxënësit e nivelit të përparuar e nxirrin fjalën e re, e mbanin shënim dhe më pas kërkonin edhe në fjalor për të përcaktuar kuptimin e saj. Kjo do të thotë, se ata përdorin lista fjalësh për të gjetur kuptimin e tyre.

14. “Kontrolloj vetveten me listat e fjalëve”. Po t’i referohemi tabelës VI-12, shumica e nxënësve të nivelit të përparuar, 18 shpesh dhe 6 ndonjëherë kontrollojnë vetveten në përvetësimin e fjalorit të ri. Ndërsa nga ana tjetër, vetëm 8 nga grupimi i nivelit të ulët e bëjnë këtë gjithmonë dhe dy shpesh. Shumica e të përparuarve u shprehën që testojnë vetveten me listat e fjalëve. Kjo strategji është praktikë e zakonshme për ta, përdorin kontrollin e fjalorit është një pjesë e përmbajtjes së testeve të tyre të kontrollit. Në anën tjetër vetëm pak nga ata me nivel të ulët shprehen kështu.

15. “Përdor gjuhën mediatike”. Nga të dhënat e tabelës VI-12 shumica e nxënësve të nivelit të përparuar e përdorin gjuhën mediatike si një mundësi për të përparuar në gjuhën angleze. Kështu 4 nxënës të këtij grupimi gjithmonë dhe 12 shpesh, dëgjojnë lajme dhe janë të lidhur me programe të ndryshme televizive me qëllimin e vetëm të përparimit gjuhësor. Shumica e të prapambeturve, 16 e përdorin rrallë këtë strategji dhe 12 asnjëherë. Kështu siç kuptohet, nxënësit e nivelit të përparuar e përdorin më shumë këtë strategji.

16. “Mësoj prej gabimeve”. Nga tabela shihet që nxënësit e grupimit të nivelit të përparuar tentojnë të shfrytëzojnë pikërisht gabimet e tyre për përvetësimin më të mirë të fjalorit dhe po t’i referohemi kësaj tabele shumica e nxënësve të nivelit të përparuar (8 gjithmonë dhe 18 shpesh) mësojnë dhe përforcojnë njohuritë e tyre bazuar te gabimet, vetëm 4 gjithmonë dhe 8 shpesh, nga nxënësit e nivelit të ulët e bëjnë këtë. Shumica e nxënësve të nivelit të përparuar u shprehën, se zakonisht regjistrojnë më shumë në kujtesë fjalët që i kanë përdorur gabim njëherë në ligjëratat e tyre apo edhe në të shkruar. Ata shprehen, se pikërisht përdorimet gabim e bëjnë të mundur këtë, por ata të nivelit të ulët nuk janë aq këmbëngulës që të ngrihen mbi gabimet e tyre dhe t’i shikojnë ato si mundësi të mira për përvetësimin.

17. “Ndërtoj një orar për studimin e fjalëve”. Sipas të dhënave të tabelës, 8 nga nxënësit e nivelit të përparuar nuk e përdorin fare dhe 10 rrallë, ndërsa nga nxënësit e nivelit të ulët, 10 nuk e përdorin fare dhe 12 rrallë, planifikimin e të mësuarit të fjalëve të reja që në fillim. Vetëm 4 nga nxënësit e nivelit të përparuar planifikojnë shpesh kohën e tyre për të studiuar fjalorin dhe 8 ndonjëherë. Ndërsa 6 nga nxënësit e nivelit të ulët e bëjnë këtë ndonjëherë dhe 2 shpesh, megjithatë nga të dhënat e tabelës dalim në përfundimin, se zakonisht kjo nuk është praktik e përdorshme nga të dy grupimet. Të dhënat tregojnë që nxënësit nuk e përcaktojnë që më parë kohën e tyre për studimin e fjalorit, por e kryejnë atë gjatë procesit. Nga përgjigjet vëmë re, se pak nga nxënësit e grupimit të nivelit të përparuar marrin masat për t’i mësuar fjalët e panjohura para, se të marrin tekstet përkatëse. Por ata e bëjnë nëse mësuesit do ja caktonin si detyrë një veprim të tillë. Ata pohojnë, se janë të vëmendshëm ndaj fjalëve apo shprehjeve të reja që i dëgjojnë për here të parë.

➤ **Strategjitë e përdorura në funksion të gjinisë**

Besohet gjerësisht, se disa tipare të nxënësve ndikojnë në zgjedhjen e strategjisë së mësimit të fjalorit. Një prej këtyre tipareve është ajo gjinore. Shumë studime kanë treguar, se nxënëset femra përdorin strategji më shumë, se nxënësit meshkuj dhe se ato janë më këmbëngulëse në realizimin e të mësuarit të detyrave të ndryshme. Këtë anketim e zhvillova me 110 nxënëse femra të klasave të dyta të gjimnazit “Ali Demi” në Vlorë. Ato ju përgjigjen pyetjeve lidhur me qendrimin që kishin mbi strategjitë që përdornin për të kuptuar një fjalë të re në gjuhën angleze.

Tabela VI-13. Përdorimi I strategjive nga nxënëset femra.

Nr	Strategjitë e të nxënësve të fjalorit	Numri i femrave që përdorin këtë Strategji	Gjithsej %
1	Pyes mësuesin tim për kuptimin e një fjale të re	48	44%
2	Përdor fjalorin një gjuhësh për të zbuluar kuptimin e një fjale të re	44	40%
3	Shpesh i studioj mësimit në gjuhën angleze.	40	37%
4	I studioj më vonë fjalët e reja në mënyrë që t’i mbaj mend ato	37	34%
5	Përdor fjalorin online për të zbuluar kuptimin e një fjale të re	33	30 %
6	Për të kuptuar një fjalë të panjohur në anglisht bëj hamendësime	27	25 %
7	Shkruaj mesazhe, letra ose raporte si dhe mbaj shënime në gjuhën angleze.	25	23 %
8	Përpiqem për të mësuar fjalë të reja, duke i përsëritur ato disa herë me zë të lartë.	24	22 %
9	Mbjaj një fletore fjalori ku shënoj fjalët e reja që dua të mësoj	22	20 %
10	Mbjaj mend fjalët e reja të gjuhës angleze, duke kujtuar frazat e tyre dhe vendin në faqen ku ato janë	15	14 %

Siç shihet dhe nga të dhënat e tabelës, 44% e pjesëmarrësve, gjithsej 48 femra u shprehën, se përdornin strategjinë "Pyes mësuesin tim për kuptimin e një fjale të re ". Është e qartë, se femrat preferojnë strategjinë sociale dhe ato mbështeten shumë te mësuesi.

Kjo strategji është edhe më e përdorura në përgjithësi nga të gjithë nxënësit dhe është e mundur për shkak të faktit, se sistemi i kaluar arsimor favorizonte mësuesin në qendër të mësimdhënies.

40% e pjesëmarrësve gjithsej 44 femra u shprehën, se përdornin strategjinë " Përdor fjalorin një gjuhësh për të zbuluar kuptimin e një fjale të re ". Fjalori një gjuhësh, siç duket, është një strategji e dobishme për femrat. Natyrisht që fjalori i ndihmon nxënësit për të mësuar edhe më shumë fjalë, sepse çdo fjalë në të është shpjeguar ose qartësuar.

37% e pjesëmarrësve gjithsej 40 femra përdornin strategjinë " Shpesh i studioj mësimet në gjuhën angleze. Kjo strategji është e treta më e përdorur nga femrat, megjithatë ajo nuk është përfshirë në listën e dhjetë strategjive më të përdorura nga të gjithë nxënësit e studimit. Kjo tregon, se femrat e shikojnë këtë strategji si më të dobishme, se meshkujt.

34% e pjesëmarrësve, gjithsej 37 femra përdornin strategjinë " I studioj më vonë fjalët e reja në mënyrë që t'i mbaj mend ato ". Kjo strategji është përdorur shpesh nga femrat dhe është përdorur rrallë nga meshkujt. Studimi fjalëve më vonë ndihmon në rishikimin dhe praktikimin e shqiptimit të tyre. Një praktikë e mirë gjithashtu, është përdorimi i një fjale në një fjali.

30% e pjesëmarrësve gjithsej 33 femra, përdornin strategjinë "Përdor fjalor online për të zbuluar kuptimin e një fjale të re ". Përqindja e lartë e strategjisë tregon, se femrat përdorin shumë teknologjinë. Fjalori online është një burim shumë i pasur, sepse ai përmban: enciklopedi, akronime, idioma, etj. Në mënyrë të ngjashme, me rezultatet e mëparshme kjo është edhe strategjia e gjashtë më e përdorur nga të gjithë nxënësit.

25% e pjesëmarrësve përdor strategjinë " Për të kuptuar një fjalë të panjohur në anglisht bëjë hamendësime ". Duket, se femrat nuk e përdorin shumë hamendësimin dhe kjo është e gabuar pasi ajo si strategji është të dobishme dhe duhet përdorur më shumë.

23% e pjesëmarrësve përdornin strategjinë " Shkruaj mesazhe, letra ose raporte si dhe mbaj shënime në gjuhën angleze." Kjo strategji është përdorur vetëm nga femrat.

Laufer (1996)<sup>404</sup> thekson, se "nxënësit që studiojnë gjuhën e huaj kanë prirje të mbështeten në tekst, duke pasur si pika referimi fjalët dhe njohuritë që japin ato, duke nënvlerësuar sintaksën.

Njohuritë që jep fjalori kanë treguar vazhdimisht, se janë shumë më të fuqishme në të kuptuarit e teksteve, se sa përbërësit e tjerë. Edhe në qoftë se një nxënës ka dhe përdor strategji të mira metakonjitive në gjuhën amtare, ato mund të mos jenë të vlefshme për t'u përdorur në gjuhën e dytë, derisa ai të krijoj një bazë të qëndrueshme gjuhësore.

22% e pjesëmarrësve pëlqenin strategjinë " Përpiqem për të mësuar fjalë të reja, duke i përsëritur ato disa herë me zë të lartë." Fjalët duhet të përsëriten në mënyrë që të studiohen.

---

<sup>404</sup> Laufer 1996. The lexical threshold of L2 reading: where it is and how it relates to L1 reading ability.

Zakonisht, librat ofrojnë një kontekst që i ndihmon nxënësit të kuptojnë domethënien e fjalëve që ata nuk i dinë. Konteksti thëllon të kuptuarit e fjalëve, sepse nëpërmjet tij ata mësojnë se, cilat fjalë shkojnë së bashku.

20% e pjesëmarrësve pëlqenin strategjinë e " Mbaj një fletore fjalori ku shënoj fjalët e reja që dua të mësoj". Duket, se femrat preferojnë mbajtjen e fletores së fjalorit ku shkruajnë të dhënat mbi fjalët e reja dhe kjo konsiderohet e dobishme, sepse të gjitha të dhënat mbi fjalët e reja mbahen mend më mirë kur ato shkruhen.

14% e pjesëmarrësve pëlqenin strategjinë " Mbaj mend fjalët e reja të gjuhës angleze, duke kujtuar frazat e tyre dhe vendin në faqen ku ato janë". Në përgjithësi, kjo strategji njohëse është përdorur shumë rrallë, por shumë nxënëset femra e konsiderojnë atë si strategji të dobishme.

Në përfundim, nxënëset femra përdorin strategji të ndryshme nga ato që përdorin nxënësit meshkuj. Siç shihet, përsëritja dhe mbajtja shënim e fjalëve janë dy tiparet që kanë femrat. Fjalori është gjithashtu një mjet që femrat përdorin për të studiuar fjalët dhe kuptimin e tyre. Të mbajturit mend i vendndodhjes së fjalëve në faqe është një strategji e përdorur rrallë, por për pjesëmarrëset femra të studimit është një strategji e dobishme.

Në thelb, femrat përdorin të gjitha llojet e strategjive: sociale, metakonjitive si dhe strategjitë njohëse. Zakonisht nxënëset femra përdorin strategji më shumë, se nxënësit meshkuj, gjë që nënkupton që nxënësit meshkuj harxhojnë më shumë energji në të mësuarit e fjalorit. Nxënëset femra janë të gatshme të harxhojnë më shumë kohë për të mësuar fjalorin dhe për ta vënë atë në jetë.

Nxënësit e mirë studiojnë dhe i përdorin strategjitë për të mësuar fjalorin më shumë, se sa ata të dobët. Ata gjithashtu dallohen për suksesin që kanë në përdorimin e asaj që mësojnë. Në vend që të kujtojnë fjalët mekanikisht nxënësit e mirë i përvetësojnë ato, gjë që bënë të mundur që ata të zotërojnë një fjalor të madh. Të rinjtë përqendrohen në përdorimin e të mësuarit të pavarur dhe aktual, ndërsa fillestarët (nxënësit e vitit të parë) janë pothuajse të varur nga mësuesi, duke u përqendruar në tekstet pothuajse pa lexim shtesë të parashikuar në programet mësimore. Fillestarët nuk kanë strategji të tyre të të mësuarit të fjalorit dhe madje nuk kanë vetëdije relative. Ata nuk e kanë formimin e nevojshëm për të mësuar mirë gjuhën angleze, por edhe nuk gjejnë qasjet e duhura dhe nganjëherë ata ndjehen të hutuar gjatë të mësuarit fjalorit, si do që theksi vihet mbi të mësuarit e pavarur.

## **6.5.Vështirësitë dhe problemet në të nxënit e fjalorit**

Nëpërmjet anketimeve, dolën një sërë vështirësish dhe pengesash që kanë nxënësit gjatë procesit të nxënit të fjalorit të gjuhës së synuar, si dhe mendimi i përgjithshëm i tyre në lidhje me atë, se sa e vështirë është për të mësuar fjalorin e gjuhës angleze dhe ku hasen ato. U nxorën në pah të dhëna të dobishme për mësuesit, të cilat mund të japin një ndihmesë në gjetjen e rrugëve për përsosjen e procesin të mësimdhënies. Mbështetur te këto të dhëna, ata mund të hartojnë ushtrime të dobishme shtesë, për të ndihmuar nxënësit për mësimin e fjalorit të synuar të gjuhës angleze, në mënyrën e duhur. Nga rezultatet e pyetësorit dolën në pah tri pengesa të mëdha në të nxënit e fjalorit, të cilat shfaqen te:

1. Format e fjalës,
2. Termat teknik (p.sh. mbi teknologjinë, lajmet dhe kështu me radhë),
3. Kuptimi i shumëfishtë i fjalëve

Deri më sot, studimet e publikuara nuk ka hetuar si duhet mbi ndikimin e tre faktorëve të mësipërm në të mësuarit e fjalorit në rrugë të ndryshme dhe sidomos nga



librat për studimin e gjuhës angleze, që përdoren gjerësisht për këtë qëllim. Ka disa probleme në këto libra që më shumë kundërshtohen, se sa reflektohen në zhvillimet bashkëkohore në fushën e gjuhësisë dhe kjo përbën vështirësi për të nxënëit e fjalorit. Veç kësaj, ato jo gjithmonë kanë gjuhë shtesë, të sjell nga burime të tjera të shkruara, si lexime të nivelit, novela apo gazeta.

Tanaka dhe Stapleton (2007)<sup>405</sup> kanë vërejtur, se në përgjithësi të gjithë ata që studiojnë gjuhën angleze kanë prirje të merren me lexime të shpeshta, duke përdorur tekste të shkurtëra më shumë, se sa tekste të gjata. Kjo ndodh pavarësisht asaj që rekomandojnë përfundimet e dala nga kërkimet në fushën e studimit të gjuhëve të huaja, të cilat i orientojnë lexime të teksteve të gjata, duke i konsideruar ato si shumë pozitive në zhvillimin e të mësuarit të gjuhës së dytë, po ashtu dhe drejt përsëritjes si mjet i dobishëm për rritjen e përvetësimit të fjalorit. Kjo bëhet më e dobishme veçanërisht kur leximi i teksteve të gjata bëhet në bashkëveprim me aktivitete mësimore që kanë synim gjuhësor, si dhe nëpërmjet leximit të shpeshtë.

## 6.6.Rezultatet e studimit

Studimi del në përfundimin, se nxënësit e pëlqejnë gjuhën angleze dhe se ndjehen mirë dhe të sigurt, kur përdorin strategji për të mësuar fjalët e reja. Ai mbështet idenë e Oxford dhe Scarcella (1994), sipas të cilit, nxënësit duhet të mësohen, se si të vazhdojnë të përmirësojnë fjalorin e tyre, në mënyrë të pavarur dhe duke përdorur strategji të dobishme, më mirë, se kur lihen të lirë në zgjedhjet e tyre. Pra, probelmi i mësimdhënies me strategji për mësimin fjalorit, duhet të jetë një nga shqetësimet kryesore të mësuesve të gjuhës angleze, si dhe të çdokujt që e studiojnë atë. Përpjekjet që bëhen në këtë drejtim, janë të vlefshme dhe të dobishme, si për mësuesit ashtu edhe për nxënësit.

Po kështu, siç e kemi përmendur më lart, kur u krahasuam strategjitë, lidhur me përdorimin e tyre, u vërejt, se ka shumë strategji që nxënësit, jo vetëm nuk i kanë përdorur, por shpesh edhe nuk i kanë menduar si të dobishme, si fjalori dygjuhësh, përsëritja me shënime, përsëritja me gojë dhe kështu me radhë. Megjithatë, ka edhe disa strategji që nxënësit i mendojnë si të dobishme, por që nuk i kanë përdorur shpesh, si p.sh. praktikimi me gojë i fjalëve të mësuara, duke i përsëritur ato, përdorimi i fjalëve të reja në fjali, etj. Rezultatet e anketimeve tregojnë, se shumica e nxënësve të shkollave të mesme, jo vetëm që përdorin fjalorë dy gjuhësh, por njëkohësisht edhe e ndjejnë që ata janë të nevojshëm, orientues dhe ndihmues.

Nga anketimi rezultojë, se përvetësimi i fjalorit është edhe në vartësi të gjinisë. Nxënëset femra përdorin më shumë strategji, se nxënësit meshkuj, janë të gatshme të harxhojnë më shumë kohë për të mësuar fjalorin dhe për ta vënë atë në jetë. Nxënësit e përparuar studiojnë më pak, përdorin strategji të veçanta për të mësuar fjalorin, janë më të aftë në përdorimin e atyre që kanë mësuar dhe në vend që t'i përdorin mekanikisht ato, mundohen t'i përshtasin në situata reale dhe t'i gjallërojnë me elemente gjuhësor.

Nxënësit e niveleve më të larta në përvetësimin e gjuhës, janë më të pavarur në mësimin e fjalorit, më të ndërgjegjshëm dhe më të motivuar, përqendrohen më shumë në përdorimin e gjerë dhe bashkëkohor të fjalëve, ndërsa ata të niveleve më të ulëta i mësojnë fjalët shkallë shkallë dhe mekanikisht, ndjejnë nevojën e mësuesit për t'i orientuar dhe për t'u rritur në përvetësimin e sa më shumë fjalëve. Për nxënësit e nivelit të ulët duhen përdorur më shumë strategji për të rritur nivelin e tyre gjuhësor.

<sup>405</sup> Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7, 115–131.

## PËRFUNDIME

Duhet të pohojmë, se ky studim është projektuar dhe realizuar brenda një platforme të caktuar dhe anketimet janë realizuar me synimin që të përfshihet në të një numër sa më i madh i mundshëm i nxënësve dhe mësuesve të fushës së studimit të gjuhëve të huaja. Por pavarësisht nga kjo, ai nuk mund të shihet si një studim me vlera përcaktuese, por si një udhëzues, bazuar te saktësia e rezultateve të nxjerra nga testet rreth mësimdhënies apo mësimnxënies. Këtu, mësuesit e gjuhës së huaj dhe nxënësit mund të gjejnë disa ide dhe nxitje për ndryshime në mënyrën e mësimdhënies apo të mësimnxënies. Mendojmë, se kanë vlera disa përfundime në lidhje me mësimin e fjalorit si mjet bazë për studimin e gjuhës së huaj, për njohjen më në thellësi të fjalës, njësitë leksikore si dhe për tipat e fjalorëve.

Ashtu siç është bërë tashmë e qartë, udhëzimet në shkollat tradicionale, sidomos për përvetësimin e fjalorit, në shërbim të përparimit të dëshiruar në mësimin e gjuhës së huaj, kanë dështuar për shkak të mos marrjes parasysh të shumë faktorëve që ndikojnë në të, duke veçuar këtu faktorët që ndikojnë në kujtesën afatgjatë të fjalorit, ose e thënë ndryshe, për shkak të mungesës së njohurive të procesit të ruajtjes dhe aktivizimit të fjalëve në kujtesën tonë, e shpjeguar kjo si një fenomen natyror. Megjithëse metoda e mësimin me zë të lartë është konsideruar si kusht për mësimin e fjalorit, të dhënat tregojnë, se ajo nuk siguron rezultatet e duhura në procesin e mësimin të tij. Rezulton, se janë të nevojshme disa procese të dobishme të bazuara në detyra të caktuara si p.sh në ato të fushës semantike për krijimin e disa shprehive verbale, të cilat japin një lloj përgjithësimi të çështjes dhe njëkohësisht ndihmojnë në regjistrimin dhe organizimin e fjalëve të reja në kujtesë. Duke qenë se këto tipare janë themelore në aktivitetin mendor njerëzor dhe nga ana tjetër siguria e përvetësimit të fjalorit është domosdoshmërisht e lidhur me këtë proces, është e nevojshme, të kërkojmë mënyra të larmishme dhe sa më të dobishme për të mësuar fjalorin. Kjo është thelbësore, sepse fjalët janë tullat e gjuhës dhe pa mësimin e numrit të duhur të tyre, nxënësit që i studiojnë ato nuk do të jenë në gjendje për t'u orientuar, për të përmirësuar aftësitë dhe për të arritur përsosmërinë në gjuhën e dytë. Del qartë në studim, pamundësia e atyre që studiojnë gjuhën e huaj, për të krijuar fjali gramatikore, pa përvetësuar një numër të konsiderueshëm të fjalëve të fjalorit, i cili është i nevojshëm për të përcjellë ato që ata dëshirojnë të shprehin.

Fatkeqësisht strategjitë për të përvetësuar fjalorin e ri nuk kuptohen njëlloj nga shumë nxënës edhe mësues. Shumë mësues kanë një koncept të gabuar dhe tradicional, sipas të cilit, duke mësuar gramatikën, pra, duke i pajisur nxënësit me njohuri gjuhësore gramatikore, do bëjnë të mundur që ata automatikisht të përvetësojnë edhe një sasi të mjaftueshme fjalësh e termash të rinj. Pra, sot është e zakonshme të ndeshim mësues që e nënvleftësojnë rëndësinë e mësimin të fjalorit, duke i dhënë më shumë përparësi gramatikës, saktësisë së formimit të fjalëve e fjalive apo edhe komunikimit. Disa nxënës nuk janë në gjendje të shprehin vetveten për faktin e thjeshtë, se ata nuk din fjalët e duhura për ta bërë këtë. Por, fatmirësisht shumë të tjerë që përfshihen në procesin e mësimin të gjuhës së huaj e kanë kuptuar, se sa i rëndësishëm është procesi i përvetësimit të fjalorit në klasë, veçanërisht në saj të përpjekjeve të bëra këto vitet e fundit. Kjo është shumë e rëndësishme, sidomos për ata që janë përfshirë në studimin e gjuhës angleze për qëllime akademike. Në këtë këndvështrim mund të thuhet, se të gjitha mënyrat dhe metodat për të përvetësuar sa më mirë fjalorin e një gjuhe të huaj, të përdorura nga mësuesit apo të rekomanduara nga gjuhëtarët, duhen vlerësuar, sipas rëndësisë së koncepteve dhe ideve të tyre dhe të ndërthuren me këshillat që ata japin për ruajtjen e fjalëve në kujtesën afatgjatë. Duhet

të nënvizojmë, se rezultatet e kërkimeve në këtë fushë janë të kënaqshme dhe synojnë motivimin e nxënësve për përvetësimin e fjalorit, në sajë të ndërjegjësimit të tyre për vlefshmërinë e tij dhe me nxitjen për t'i kushtuar sa më shumë kohë edhe përpjekje kësaj çështjeje. Janë dy aspekte që vlejné për të përqendruar vëmendjen tonë, për shkak, se ato kanë ndikim të drejtpërdrejtë në e përvetësimin të fjalorit në veçanti dhe të gjuhës së huaj në përgjithësi.

Këndvështrimi i ri mbi mënyrat, se si duhet mësuar fjalori ka të bëjë me marrëdhëniet midis udhëzimeve për përvetësimin e tij dhe aftësive në lexim, midis formimit gramatikor dhe shprehive të ndryshme gjuhësore. Studime dhe hulumtime të ndryshme tregojnë, se nxënësit shfaqen dobët në aspektin e formimit gramatikor, si dhe në përvetësimin e numrit të duhur të fjalëve të fjalorit. Nisur nga kjo, shfaqet si nevojë urgjente ndërthurja e udhëzimeve të veçanta për shprehitë dhe rregullat gramatikore, me analizat e konteksteve, duke u përpjekur të nxjerrim kuptimin e fjalëve pikërisht nga kontekstet. Nxitja e zgjerimit të njohurive të fjalorit dhe e zhvillimit të shprehive gramatikore duhet të shihet si element thelbësor meta lingvistik për përvetësimin dhe rritjen e njohurive për fjalët dhe për përdorimin e tyre me efektivitet në gjuhën e synuar. Në këtë rast, paralelisht nxënësit kanë gjasa t'i afrohen kuptimit të fjalëve, si nëpërmjet rritjes së njohurive gjuhësore, ashtu edhe nga rritja e numrit të fjalëve të përvetësuara të fjalorit, e arritur kjo nga kontekstet. Lidhja e dy disiplinave, gramatikë dhe fjalor shikohet thjeshtë në këtë aspekt.

Duke mësuar parashtesat dhe prapashtesat nxënësit vetvetiu zgjerojnë masën e fjalorit, në sajë të përvetësimin të metodave të fjalëformimeve. Duke u bazuar te këto të dhëna, ndërtojmë strategjitë tona për një mësimdhënie sa më të efektëshme të fjalorit, duke i përfshirë nxënësit në procesin e leximit të gjerë, pasi kështu ata ndeshen me një pafundësi fjalësh dhe shprehjesh. Mësimdhënia e fjalëve të veçanta nga të dyja drejtimet, realizohet nëpërmjet udhëzimeve të qëllimshme dhe rastësore të fjalorit, duke përdorur strategjitë e përvetësimin të fjalëve të reja, por edhe duke nxitur rritjen e njohurive për fjalët. Nxitjet për të rritur njohuritë mbi fjalorin dhe aftësimin gramatikor, shërbejnë si garanci për përparimin në studimin e gjuhëve të huaja. Kjo bën të mundur që nxënësit të kalojnë nga i mësuar për të lexuar, në të lexuarin për të mësuar në mënyrë të pavarur.

Pjesë e zgjerimit dhe e përvetësimin të fjalorit të nxënësve duhet të jetë dhe përbalja me fjalorin akademik, pra, me fjalë të fushës akademike që shërbejnë edhe si elemente kryesore për përsosjen e gjuhës së huaj. Listat e fjalëve akademike të formuluar nga gjuhëtar të ndryshëm duhet t'u përshtaten nivelit të nxënësve dhe strategjive të mësimdhënies dhe mësimnxënies së një gjuhe. Duke përfshirë fjalë akademike në kujtesën afatgjatë të nxënësve, ata do fitojnë shprehitë të veçanta gjuhësore dhe natyrshëm do përparojnë më shumë në formimin gjuhësor. Ndeshja me fjalët akademike ka efektin e saj pozitiv të padiskutueshëm në rritjen e njohurive të përgjithshme dhe përvetësimin e shprehive të ndryshme gjuhësore.

Dihet tashmë roli që ka fjalori në procesin e komunikimit në një gjuhë, pa anashkaluar këtu edhe vlerën që kanë disiplinat e tjera gjuhësore. Mungesa e njohurive të plota të fjalorit është shkak i parë i pamundësive të nxënësve për të shprehur vetveten në gjuhën e synuar. Nxënësit tanë kanë pak mundësi të ndeshen dhe të bashkëbisedojnë në gjuhën e synuar jashtë mjediseve të klasës. Ata i kanë gjithashtu mundësitë e pakta ta përdorin këtë gjuhë me folës që e kanë atë, gjuhë amtare dhe kjo bën që të përpiqen me vite të tëra për të përparuar në këtë proces. Ata gjithashtu kanë edhe probleme me gjetjen e fjalëformimeve të duhura apo edhe kombinimeve të fjalëve, për shkak të ndryshimeve midis dy gjuhëve (amtare dhe asaj të synuar)

Besojmë, se ky studim do ju vlejë mësueseve dhe nxënësve edhe në drejtimin e njohjes së strategjive e teknikave të reja të mësimdhënies dhe mësimnxënies të cilat ndikojnë për të zhvilluar njohuritë në fushën e fjalorit. Njohja e kuptimit të një fjale është e rëndësishme dhe e nevojshme në shumë situata, por në fund të fundit duhet ta mendojmë gjithmonë si fillimin e përpjekjeve. Ruajtja në kujtesë e kuptimit të fjalëve është vetëm “maja e ajsbergut” pjesa që gabimisht duket si e gjitha, pasi ajo është e dukshme dhe mendohet si e synuara, pasi thjeshtë dhe vetëm ruajtja e kuptimit dhe përkthimit të fjalëve në kujtesë është sipërfaqësore dhe nuk është e mjaftueshme për të mundësuar nxënësit të përdorin fjalorin e duhur në një situatë reale të caktuar.

Një ide e rëndësishme e këtij studimi është edhe udhëzimi i nxënësve drejt fjalëformimeve në procesin e mësimdhënies, si kusht i domosdoshëm për përsosjen e aftësisë së leximit dhe përvetësimit të fjalorit. Kjo shtron si kusht përfshirjen e fjalorit në programet e mësimdhënies së gjuhës së huaj, ku fjalëformimet të kenë vendin dhe rëndësinë e duhur. Megjithëse, duke ju referuar disa të dhënave statistikore të nxjerra nga hulumtime të ndryshme, shihet, se kjo nuk realizon ndonjë ndryshim të dukshëm në rezultatet e masës së përvetësimit të fjalorit, por që duhet parë si një hallkë më shumë drejt suksesit në këtë aftësim. Për ta përforcuar këtë, theksojmë, se ky studim nëpërmjet hipotezave të ngritura, vërteton aspektin e ndikimit të gjerë të fjalëformimeve në rritjen e aftësisë dhe përvetësimit më të thellë të fjalorit. Për ta përgjithësuar është detyrë tepër e nevojshme që i takon të gjithë mësimdhënësve të një gjuhe të huaj që fjalori të përsëritet shpesh në forma e situata nga më të ndryshmet, në kontekste të larmishme përmes leximit apo edhe bashkëbisedimeve, pasi vetëm në këtë mënyrë mund ta përvetësojmë me sukses atë. Është gjithashtu e domosdoshme të fusim modele të ndryshme detyrash dhe të përdorim teknika e strategji sa më bashkëkohore, të qarta dhe praktike, të nxisim gjithmonë nxënësit për të kërkuar dhe praktikuar materiale shitesë dhe të përdorin strategji vetjake për përmbushjen e nevojave të tyre gjuhësore.

Një nga qëllimet e kësaj pune ishte për të zbuluar metodat më të dobishme të mësimdhënies së një gjuhe të huaj. Për arritjen e këtij qëllimi si pikë referimi kanë qenë veprat e gjuhëtarëve tanë dhe të huaj. Tashmë dihet, se në formimin e interesit të nxënësve për studimin e një gjuhe të huaj, një rol të madh ka mësuesi. Prandaj për të arritur përsosmërinë në të nxënit e saj, shumë i rëndësishëm është profesionalizmi i mësuesit, i cili nuk duhet të marrë në konsideratë vetëm parimet metodike bazë të mësimdhënies, por edhe rezultatet e dobishme të punës kërkimore të vazhdueshme në drejtim të prirjeve, mjeteve e teknikave të reja të mësimdhënies, të cilat e bëjnë mësimin më interesant dhe të kujdesshëm. Kësaj i shërbejnë dhe analizat e metodave të mësimdhënies së fjalorit, të trajtuara më sipër, si : metoda leksikore, metoda e përkthimore gramatikore, metoda direkte, metoda audio gjuhësore, metoda komunikuese etj.

Përdorimi i të gjitha efekteve të dobishme të këtyre metodave nga mësuesit gjatë mësimdhënies, rrisin cilësinë në studimin e gjuhës së huaj dhe duhet të përdoren më shumë në procesin mësimor. Teknikat janë interesante nga shumë këndvështrime, të thjeshta në përdorim dhe në rritjen e rendimentit në përvetësimin e gjuhës së huaj. Duke qenë se disa nga metodat pranohen nga mësuesit në mënyrë të heshtur, pasi çdo mësues zgjedh rrugën e vetë, për të punuar me nxënësit, është e udhës që ato të përfshihen në procesin e të nxënit. Ato duhet të trajtohen si koncepte të përgjithshme, dhe teknikat që përdoren për zbatimin e tyre duhet të bëjnë të mundur krijimin e kushteve për një punë krijuese.

Rezultatet e anketimit tregojnë, se nxënësit që nuk e kanë gjuhën angleze si drejtimin e tyre kryesor të studimit, kanë një qendrim më të pavarur dhe më aktiv ndaj

gjuhës. Ata janë të aftë të gjejnë dhe të përdorin një masë të madhe të fjalëve, në bazë të kuptimit të tyre, sipas konteksteve të fushës së interesit dhe kur ndeshen me fjalë të panjohura shfaqin aftësi për të zbuluar kuptimin e tyre, por edhe për t'i përshtatur, pa pasur nevojë për strategji të veçanta. Strategjitë e përdorura më gjerësisht, ato të përdorura më pak dhe ato që janë konsideruar më pak të vlefshme, duken qartë në rezultatet e anketimit, megjithëse duhet të kemi parasysh, se mësimnxënia e fjalorit edhe aftësia për t'i përvetësuar fjalët e reja, janë çështje thjeshtë vetjake, dhe nisur nga kjo duhet t'i orientojmë nxënësit drejt metodave dhe teknikave që i ndihmojnë ata më shumë, sipas veçorive dhe aftësive që ata kanë. Kërkimet e fundit kanë nxjerrë në dritë edhe disa mundësi të reja të mësimit të fjalorit, por ky studimi nuk i ka prekuar ato. Janë të nevojshme kërkime të mëtejshme në këtë fushë, për të arritur në një përsosmëri më të lartë të efektivitetit të mësimdhënies, në strategji të veçanta, më të sakta, por sigurisht edhe më bashkëkohore. Por ende është mendimi, se ekzistojnë probleme të ndryshme e të ndërvarura nga praktika të ndryshme, si dhe disa sugjerime që duhet t'i paraprijnë perspektivës së mësimdhënies dhe mësimnxënies. Si mësues, duhet t'i kushtojmë më shumë vëmendje mësimdhënies së fjalorit dhe me ndërgjegje të përpiqemi të gjejmë sa më shumë metoda të dobishme për t'i vënë në përdorim, duke i ndihmuar kështu nxënësit në një mësim sa më të suksesshëm të gjuhës së huaj dhe për t'i aftësuar drejt praktikitetit, për t'i përdorur njohuritë e tyre në situata reale, sa më shumë që të mundën. Në këtë mënyrë do nxisim edhe më shumë të mësuarin e fjalorit të gjuhës angleze. E thënë më shkurt mësuesit duhet t'u japin nxënësve më shumë hapësirë dhe kohë, t'i orientojnë ata drejt një stili njohës praktik, sepse kështu kontributi i tyre do të ketë vlera në zgjidhjen dhe kalimin e vështirësive që krijojnë mësimi i një gjuhe të huaj. Për nxënës të veçantë mësuesi duhet të përdori metoda dhe teknika të veçanta që nxisin procesin e të mësuarit, përmirësojnë nivelin dhe krijojnë atmosferën e duhur dhe mbështetëse. Në ditët e sotme, arsimit i orientuar drejt cilësisë është vënë në praktikë.

Mësimi i një gjuhe të huaj, asaj angleze në veçanti, është një çështje e shtruar si thelbësore në orientimet për arsimin, ku përmirësimi i metodave të mësimdhënies është bërë shumë i rëndësishëm dhe i nevojshëm për këto arsye:

- Së pari, sepse praktikimi i të folurit, dëgjimit dhe drejtshkrimit duhet të përdoren në orët mësimore, në mënyrë që të ndikojmë në rritjen e aftësive së nxënësve në gjuhën e huaj, ndërsa vetë mësuesit duhet të përmirësojnë kapacitetet e tyre në të folur.

- Së dyti, sipas dallimeve të individualitetit për çdo nxënës, duhet të nxitet motivimi drejt përvetësimit maksimal të njohurive dhe interesit të mësimit të gjuhës angleze. Në arsimin modern, dy janë faktorët nxitës së këtyre interesave, mësimdhënia dhe i nxëni. Sipas hulumtimeve të shumta, mësimdhënia dhe të nxënit janë dy faktorë që ndikojnë në procesin e përvetësimit. Në përgjithësi, në qoftë së mësuesit zhvillojnë një orë mësimi me shprehje frazeologjike standarde, për nxënësit e ciklit të lartë, kjo orë mesimore do të bëhet e lodhëshme dhe aspak tërheqëse. Kështu që mësuesit duhet të organizojnë aktivitete të larmishme për të mbajtur dhe nxitur interesin për gjuhën e dytë të huaj.

- Së treti, në vend që mësuesi të zgjedh rolin e tij përcaktues në klasë si autoritet i padiskutueshëm, ai duhet të bashkëpunojë me nxënësit e tij, të japi këshilla dhe të jetë pranë tyre, në vështirësi të natyrave të ndryshme, për të ndikuar në nxitjen edhe motivimin e përvetësimit të gjuhës. Ai kështu e lehtëson procesin mësimdhënies dhe projektin e harton detyra të natyrave të ndryshme që bëhen më interesante për nxënësit.

Për më tepër, mësuesit duhet të veprojnë si pjesëmarrës të pavarur në procesin e studimit të gjuhës së huaj. Megjithatë, kjo nuk do të thotë, se ndonjëherë, mësuesi nuk duhet të bëhet një vëzhgues aktiv. Duhet të ndjehet si detyrim personal nga ana e mësuesit, për të zhvilluar aftësitë e nxënësve të tij nëpërmjet drejtimit dhe udhëzimeve të dobishme. Edhe pse ata mund të jenë jo të drejtpërdrejtë, në përgjithësi, ngelet ende përgjegjësia e tyre për të njohur cilësitë dalluese të nxënësve (Han 1979)<sup>406</sup>, në mënyrë që t'i ndihmojë ata, se si t'i zhvillojnë këto cilësi. Në mësimdhënien bashkëkohore të gjuhës angleze, funksioni i mësuesit duhet të jetë më pak dominues, se më parë, por jo më pak i rëndësishëm. Për shembull, roli i tij, si një pjesëmarrës “i pavarur”, në kuadër të grupit “learning for teaching”(të mësosh për të dhënë mësim), është i lidhur ngushtë me objektivin e rolit të tij si komunikues. Këtu përfshihen role dytësore për mësuesin.

- E para, si një organizator i burimeve dhe si një burim në vetvete.
- E dyta, si udhëzues dhe organizues i aktiviteteve.

Mësuesi është mësimdhënës dhe nxënës njëkohësisht dhe ka për detyrë të kontribuojë sa më shumë në aspektin e njohurive sa më të përshtatshme që duhet të jap.

---

<sup>406</sup> Han, Y. 1979. The thousand-li horse. In Chinese classical prose. ed. Shi Shu Li. Hong Kong: Chinese University Press

## **BIBLIOGRAFIA**

- A.Meillet. *Linguistique historique et linguistique générale*,
- Adams, Valerie 2001, *Complex Words in English*, Harlow: Longman.
- Adelman, J. S., Brown, G. D. A., & Quesada, J. F. (2006). Contextual diversity, not word frequency, determines word naming and lexical decision times. *Psychological Science*, 17, 814–823
- Adolphs, S., & Schmitt, N. 2003. Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24(4), 425–43
- Albert M. & L. Obler 1978. (*The Bilingual Brain*). New York: Academic Press.
- Allen, V. F. 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Allen, Virginia French. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: OUP, 1983.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, 355-365.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16, 14–18, 44–47.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Arnoff, M., & Fudeman, K. (2005). *What is morphology?* (3- 21). Malden: Blackwell.
- Arnoff, M., & Fudeman, K. (2005). *What is morphology?* (3- 21). Malden: Blackwell.
- Baumann, J.F., Edwards, E.C., Boland, E.M., Olejnik, S., & Kame'enui, E.J. (2003). Vocabulary tricks: effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40, 447-494.
- B.VanPatten & A. Benati. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.
- Baddeley, A D 1990 *Human Memory Theory and Practice* Hove Lawrence Erlbaum Associates
- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. 1990. *Human Memory: Theory and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Baddeley, A.D. (1997) *Human memory: Theory and Practice (Revised Edition)*
- Baumann, J.F., & Kame'enui, E.J. (Eds.; 2004). *Vocabulary instruction: From research to practice*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. et al (2002) *Communication Studies: The Essential Introduction*. London: Routledge.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*.
- Benson, M., Benson, E., AND ILSON, R., 1997. *The BBI dictionary of English word combinations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Berent, I., Pinker, S., & Shimron, J. (1999). *Default nominal inflection in Hebrew: Evidence for mental*
- Bertram, R., Baayen, R. H., & Schreuder, R. (2000). *Effects of family size for complex words. Journal of Memory and Language, 42, 390–405.*
- Besner, D. & Stolz, J.A. (1998). *Unintentional reading: Can phonological computation be controlled? Canadian*
- Blachowicz, C.L.Z. & Fisher, P. (2004) *Building vocabulary in remedial settings: Focus on word relatedness. Perspectives, 30, 1. The International Dyslexia Association.*
- Bloom, K. C., & Shuell, T. J. (1981). *Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary. Journal of Educational Research, 74, 245–248*
- Bloomfield L. 1970. *Literate and illiterate speech. In A Bloomfield Anthology, ed. C Hockett, pp. 147-56. Bloomington: Ind. Univ. Press*
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2008). *How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching In F. Boers & S. Lindstromberg (Eds.), Applications of cognitive linguistics: Cognitive linguistic Approaches to teaching vocabulary and phraseology (pp.1-61). Berlin: Mouton de Gruyter.*
- Boonyasquan, S. (2006). *An analysis of collocational violations in translation. Journal of Humanities, 27, 79-91.*
- Bradley, L. & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press*
- Breen, Michael P. (1987). *Learner contribution to task design. In: Candlin. & Dermot Merphy (eds). Language Learning Tasks, Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.*
- Breen, J., and D. Candlin. 1980. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1, 2, pp 89-112.*
- Bresnan J (ed) 1982a *The Mental Representation of Grammatical Relations. MIT Press, Cambridge, Massachusetts*
- Bresnan J 1982b *The Passive in Lexical Theory. In Bresnan (ed) 1982a*
- Brown, A. L. (1992). *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. Journal of the Learning Sciences, 2(2), 141–178.*
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents*
- Brown, T S and F L Perry, Jr 1991 *'A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition' TESOL Quarterly 25/4 655-71*
- Butterworth, B. (1983). *Lexical representation. In B. Butterworth (Ed.), Language production (Vol. II): Development, writing, and other language processes (pp. 257–294). London: Academic.*
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form. Amsterdam: John Benjamins.*
- Cambridge (1995). *Cambridge dictionary ndërkombëtare e bashkëkohore Anglisht. Cambridge University Press. (Versioni elektronik).*
- Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). *Lexical access and inflectional morphology. Cognition, 28, 297–332.*
- Carter, R., 1987. *Vocabulary: Applied linguistic perspectives. London: Routledge.*
- Carter, R. and McCarthy, M., 1988. *Vocabulary and language teaching. London: Longman.*



- Celce-Murcia, M., & Rosensweig, F. (1989). *Teaching vocabulary in the ESL classroom*. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 241-257). New York: Newbury House Publishers Inc.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*, New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., & Jacobs, V.A. (1983). *Writing and reading in the elementary grades: Developmental trends among low-SES children*. *Language Arts*
- Chamot, A. U. (1987). *The Ehrman, M. E. (1996). Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage. *Learning Strategies of ESL Learners*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International.
- Chellapan, K.(1982). *Translanguage, Translation and Second Language Acquisition*. In F Eppert (Ed.), *Papers on*
- Chialant, D., & Caramazza, A. (1995). *Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition*. In L. B. Feldman (Ed). (1995). *Morphological aspects of language processing* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association
- Chialant, D., & Caramazza, A. (1995). *Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition*. In L. B. Feldman (Ed). (1995). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Clark, H. 1970.
- Clark, S. E., & Gronlund, S. D. (1996). *Global matching models of recognition memory: How the models match the data*. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 37-60.
- Coady, J. 1995. ““Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting It In Context””.*Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Ed. T. Huckin, et al. New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Coady, J. And Huckin, T., 1997. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coates, R. (1999). *Word structure*. London: Routledge.
- Cunningham, A., E., & Stanovich, K., E. (1997). *Early reading acquisition and its*
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). *Design experiments in educational research*. *Educational Researcher*, 32(1),
- Cohen, A. D. 1990. *Language Learning*. New York: Newbury House.
- Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. New York: Academic Press.
- Collis, H. 1994. *101 American English Idioms*. Illinois: Passport Books.
- Collis, H. 1994. *101 American English Proverbs*. Illinois: Passport Books.
- Conzett, J. (2000). *Integrating collocation into a reading and writing course*. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*.
- Coxhead, A. (2000). *A new academic word list*. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.
- Coxhead, A. (2000). *A new academic word list*. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Craik, F I M and E Tulving 1975 'Depth of processing and the retention of words in episodic memory' *Journal of Experimental Psychology General* 104/3 268-94

- Craik, F I M and R S Lockhart 1972 Levels of processing A framework for memory research' *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11 671-84
- Cristina Piva, *Manuale di Glottodidattica* 2000
- Crothers, E. and Suppes, P. *Experiments in Second-Language Learning*. New York: Academic Press, 1967.
- Cruse, D. A. (1987). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*. Spring/Summer, 22, 1 & 2, 8-15.
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Share, D.L. (2002). Orthographic learning during reading:
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Share, D.L. (2002). Orthographic learning during reading:Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185–199.
- Daniels, H. *Literature Circles.com*. <http://www.literaturecircles.com/>.
- Dawkins, R. 1986. *The selfish gene*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press
- De Bot, K. 1992. (A Bilingual Production Model: Levelt's
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 14, 518-544.
- E.Makajev dhe E.Kubriakova Разных уровней граматикова строя 113
- Edwards, E. C., Font, G., Baumann, J. F., & Boland, E. (2004). Unlocking word meanings: Strategies and guidelines for teaching morphemic and contextual analysis. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 159–176). New York: The Guilford Press.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24,174–189.
- Elley, W.B. & Mangubhai, F. (1981). The long-term effects of a book flood on children's language growth. *Directions* 7: 15-24 (cited in Waring and Nation, 2004).
- Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 211-282). London: Harcourt & Brace
- Ellis, N.C., 1997. Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In: N. SCHMITT AND M. MCCARTHY, eds. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*.
- Ellis, R 1991 'The interaction hypothesis A critical evaluation' in E Sadtono (ed) *Language Acquisition and the Second/Foreign*
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*.
- Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*.
- Ellis, R. 1990. “ (Instructed Second Language Acquisition). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1994. (*The Study of Second Language Acquisition*). Oxford: Oxford University Press
- Faerch, C., K. Haastrup and R Phillipson. 1984. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Farghal, M. & Obiedat, H. (1995). Collocations: a neglected variable in EFL writings, *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33, 315-331

- Fellbaum.C. *Co-occurrence and antonymy*, *International Journal of Lexicography* 1995
- Fernández, R. F., Prahlad, S. R. R., Rubtsova, E., & Sabitov, O. (2009). *Collocations in the vocabulary English teaching as a foreign language*. *Acimed*, 19(6), 1-5.
- Fincher-Kiefer, R, T A Post, T R Greene, and J F Voss 1988 'On the role of prior knowledge and task demands in the processing
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). *Lexical access and naming time*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). *Lexical access and naming time*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.
- Franke, F.(1884), *Die Pracktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprasche dargestellt*, quoted in J. C. Richards and T.S. Rodgers (eds.).
- Gairns, R. and S. Redman. 1986. *Working With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R. and S. Redman. 1986. *Working With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gathercole, S., & Baddeley, A. (1989). *Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study*. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Gathercole, S., Willis, C., Emslie, H., & Baddeley, A. (1992). *Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study*. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.
- Gonnerman, L. M., Seidenberg, M. S., & Andersen, E. (2007). *Graded semantic and phonological similarity effects in priming: evidence for a distributed connectionist approach to morphology*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (2), 323- 345.
- Gonnerman, L. M., Seidenberg, M. S., & Andersen, E. (2007). *Graded semantic and phonological similarity effects in priming: evidence for a distributed connectionist approach to morphology*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (2), 323- 345.
- Gorman, A. M. (1961). *Njohja e kujtesës për emra si funksion e abstractness dhe frekuencë*. *Journal of Experimental Psikologji*
- Graves, M. F. (1986). *Vocabulary learning and instruction*. In E. Z. Rothkopf & L. C. Ehri (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 13, pp. 49-89). Washington, DC: American Educational Research Association
- Grey, A. (2004). *The quality journey: Is there a leader at the helm?* *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 7, 91-102.
- Hall, B.T. (2000). *Issues in teaching vocabulary* [Online]. Available: [http://www.suite101\\_com.htm](http://www.suite101_com.htm) [2001, Feb 25], Hill, J. (1997). *Collocation* [Online]. Available: [http://www.disal.com.br/nroutes/nr6/pgnr6\\_03.htm](http://www.disal.com.br/nroutes/nr6/pgnr6_03.htm) [2001, March 25]. ,Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (Eds). (1993). *Second language reading and vocabulary learning*. Ablex
- Halliday, M.ak., 1975. *Learning how to mean*. London: Edward Arnold
- Halliday, M.ak., 1978. *Language as social semantic*. London: Edward Arnold.
- Halliwell B. (1 992) *Reactive oxygen species and the central nervous system*. *J. Neurochem*.

- Han, Y. 1979. *The thousand-li horse*. In *Chinese classical prose*. ed. Shi Shu Li. Hong Kong: Chinese University Press
- Harnad, S. (1990). *Argumentim simbol problem*. *Physica D* 42, 335-346
- Harvey, P. 1985. *A lesson to be learned: Chinese approach to language class*. *ELT Journal*, 39, 3, pp. 183-186.
- Healy dhe Bourne, 1995 *Learning and memory knowldege and skills*
- Hill, J. (1999) 'Collocational competence' *English Teaching Professional*, 11, pp. 3-6.
- Hill, J. (2000). *Revising priorities: From grammatical failure to collocational success*. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*.
- Hinkel, E. (2002) *Second Language Writers' Text. Linguistic and Rhetorical Features*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hintzman, D. L., & Curran, T. (1994). *Retrieval dynamics of recognition and frequency judgments: Evidence for separate processes of familiarity and recall*. *Journal of Memory & Language*, 33, 1-18.
- Hirsch, E.D. (2003). *Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores*. *American Educator*, Spring, 2003. American Federation of Teachers
- Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). *What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? Reading in a Foreign Language*, 8, 689–696
- Hirshman, E and R A Bjork 1988 'The generation effect Support for a two-factor theory' *Journal of Experimental Psychology*
- Hodge, R. and Kress, G. 1988. *Social Semiotics*. Cornwall: Polity Press.
- Howard, J. A. (2000). *Social Psychology of Identities*
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). *Incidental vocabulary acquisition in a second language*. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181–193
- Hulstijn, J. H. (1997). *Mnemonika methods in foreign language vocabulary learning*. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 203–224). Cambridge: Cambridge University Press
- Hulstijn, J. H. (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Hunston, S., Francis, G., and Manning, E., 1997. *Grammar and vocabulary: showing the connections*. *ELT journal* 51(3), 208-216.
- Hunston, S., Francis, G., and Manning, E., 1997. *Grammar and vocabulary: showing the connections*. *ELT journal* 51(3), 208-216.
- Hunt, A. and Beglar, D., 1998. *Current research and practice in teaching vocabulary*
- Hwang, K., & Nation, I. S. P. (1989). *Reducing the vocabulary load and encouraging vocabulary learning through reading newspapers*. *Reading in a Foreign Language*, 6, 323–335.
- Hyland, K. and Tse, P. (2007) *Is there an "Academic Vocabulary"?* *TESOL Quarterly* 41(2): 235--253.
- Hyland, K. and Tse, P. (2007) *Is there an "Academic Vocabulary"?* *TESOL Quarterly* 41(2): 235--253.

- Iancu, M.A. (2000). *Implementing fluency first activities in an intermediate-level EAP reading class. TESOL Journal, summer*
- Ilo Stefanllari *A course in english lexicology f. 9*
- Ilo Stefanllari *A course in english lexicology f 33*
- Ilo Stefanllari *Course in english lexicology fq 13*
- Ilo Stefanllari *Course in english lexicology fq 22*
- Ilo Stefanllari *Course in english lexicology fq 9*
- Islam, C. (2006). *Lexical approach :What does the lexical approach look like?*
- J, Thomai. *Leksikologjia e Gjuhës Shqipe, 1974, f. 90-95*
- J. Thomai, *Leksikologjia e gjuhës shqipe, Tiranë, 2006*
- Jackendoff, R.S. (2002) *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, and Evolution, Oxford University Press*
- Jackson, Howard. *Words and their meaning 1988*
- Jacobson, R. 1974. *Main Trends in the Science of Language. New York: Harper and Row.*
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis. New York:Addison Wesley Longman Limited.*
- James, C., 1994. *Explaining grammar to its learners. In: M. Bygate, A.Tonekyn, and E. Williams, eds. Grammar and the Language Teacher. Hertforshire: Prentice Hall International Ltd, 203-214.*
- Jani Thomai, *Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006-305*
- Jani Thomai, *Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-314*
- Jani Thomaj *Leksikologjia e gjuhës shqipe faqe 48*
- Jani Thomaj *Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006-151-154*
- Jani Thomaj *Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-44*
- Jani Thomaj *Leksikologjia e gjuhës shqipe 2001-315*
- Jani Thomaj *Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-105, 107*
- Jenkins, J R, M L Stein, and K Wysocki 1984 *'Learning vocabulary through reading American Educational Research Journal 21/4 767-87*
- Jones, Steven. *Antonymy a corpus-bases perspective 2002 f 45*
- Juel, C., & Deffes, R. (2004). *Making words stick. Educational Leadership, 63, 6, 30–34.*
- Justeson, J. S. *Co-occurrence of antonymous adjectives and their context 1991 fq. 138*
- Kamp, H. and B. Partee (1995), *'Prototype theory and compositionality', Cognition, 57: 129-191.*
- Kaplan R M, Bresnan J 1982 *Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. In Bresnan (ed) 1982a, pp. 173-281*
- Katz, L., Rexer, K., & Lukatela, G. (1991). *The processing of inflected words. Psychological Research, 53, 25- 32.*
- Keller, E. (1979). *Gambits: Conversational strategy signals. Journal of Pragmatics, 3, 219-237.*
- Kim, F. 1996. *A Book About Semiotics. New Jersey: Ablex Publishing Company*
- Klinmanee, N., & Sopprasong, L. (1997). *Bridging the EFL vocabulary gap between secondary school and university: A Thai case study. Guidelines, 19(1), 1–10*
- Krashen , S.D. ( 1987 ), *Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon.*

- Krashen , S.D. ( 1987 ), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen,,S., 1989. *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis*. *Modern Language Journal*
- Krashen,,S., 1989. *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis*. *Modern Language Journal*
- Lake, N. (1997). Survey review: *Learning training in EFL course books*. *ELT Journal*, 51, 169–182
- Lakoff, G. (1973), 'Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts', *Journal of Philosophical Logic*, 2: 458-508.
- Lee, R. W. *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press, 1991
- Leong, C. K. & Parkinson, M. E. (1995). *Processing of English morphological structure by poor readers*. In C. K. Leong, & R. M. Joshi (Eds). (1995).*Developmental and acquired dyslexia ( 237- 261)*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Leong, C. K. (1999). *Phonological and morphological processing in adult nxënëss with learning/ reading disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 224- 238Feldman, L. B. (Ed). (1995). *Morphological aspects of language processing*
- Levin, P. (2004). *Write great essays: Reading and essay writing for undergraduates and taught postgraduates*. Maidenhead: Open University Press.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications
- Lewis, M. (1997b). *Pedagogical implications of the lexical approach*. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M.(1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England:Language Teaching Publications
- Lewis, M.(2000). *Learning in a lexical approach*. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation : Further development in the lexical approach*
- Limtrakarn, S. (1999). *Getting Thai nxënëss to read effectively*. *ELT Collaboration: Towards excellence in the new millienium (the 4th CULI international conference)*, Bangkok, Thailand.
- Little, D. 1994. *Words and their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar*. In: T. ODLIN, ed. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1976) "Encouraging language acquisition by adults in a formal instructional setting." *ELT Documents* 76/3: 14-24.
- Long, M. H. (1985). *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching*. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Lyons, J. *Semantics* 1977 f. 277
- MacGowen-Gilhooly, A. (1995). *Fluency first: Reversing the traditional ESL sequence*. *City College of City University of New York Journal of Basic Writing*, originally 1991 (updated 1995). Retrieved from TESL-L Electronic Discussion Forum for teachers of English as a second or foreign language.

- Manis, F.R., Szeszulski, P.A., Holt, L.K. & Graves, K. (1990). *Variation in component word recognition and spelling skills among dyslexic children and normal readers*. In T. Carr & B.A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches*. (pp. 207–259). New York: Academic Press.
- Martin A. (1976) *Teaching Academic Vocabulary to Foreign Graduate Nxënëss*. *TESOL Quarterly* 10(1): 91--97.
- Masuhara, H., Hann, N., Yi, Y., & Tomlinson, B. (2008). *Adult EFL courses*. *ELT Journal*, 62,294–312.
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). *Lexical access and naming time*.
- McCarthy, M. and F. O'Dell. 1999. *English Vocabulary in Use (Elementary)*. Cambridge: Cambridge University Press
- McCrostie, J. (2007). *Examining learner vocabulary notebooks*. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 61(3), 246-255
- McNeill, B. (2001). *Applying the Levels Test to Japanese college nxënëss*. Unpublished paper: Nagoya University of Foreign Studies.
- Memushaj Rami 1989 *Morfologji e eptimit të gjuhës së sotme shqipe*. F.35
- Memushaj Rami 1989 *Morfonologji e eptimit të gjuhës së sotme shqipe*
- Memushaj, R. *Hyrje në Gjuhësi* 2002 f.184
- Memushaj, R. *Hyrje në Gjuhësi* 2002 f.185
- Memushaj, Rami. *Hyrje në Gjuhësi* 2002, f. 183-186
- Miço Samara *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* f. 11 1985
- Miço Samara *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* f. 43 1985
- Miço Samara *Fjalor i Antonimeve në Gjuhën Shqipe* f. 6 1998
- Morra, S., & Camba, R. (2009). *Vocabulary learning in primary school children: Working memory and long-term memory components*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 156-178. doi:10.1016/j.jecp.2009.03.007
- Muelhaisen. V. *Antonymy and semantic range in English* 1997 f. 1-26
- Murray, W. S. and Forster, K. I. (2004) *Serial mechanisms in lexical access: the Rank Hypothesis*. *Psychological Review*, 111(3), 721-756.
- Murrell, G. A., & Morton, J. (1974). *Words recognition and morphemic structure*. *Journal of Experimental Psychology*, 102 (6), 963- 968
- Musa Kraja *Pedagogji* 1998
- Nagy, O., R. Anderson and P. Herman (1987) *Learning word meanings from context during normal reading*. *American Educational Research Journal* 24, 237-70.
- Nagy, W. (1997). *On the role of context in first - and second-language vocabulary learning*. In N. Schmitt & M. McCarthy, (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 64-83). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). *Vocabulary processes*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- NAGY, W., & ANDERSON, R. (1984). *The number of words in printed school English*. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nagy, W., 1997. *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning*. In: N. SCHMITT AND M. MCCARTHY, eds. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*.
- Nagy, W., P. Herman and R. Anderson (1985) *Learning words from context*. *Reading Research Quarterly* 20,233-253.

- Nagy, W.E. & Anderson, R.C. (1984). *How many words are there in printed school English? Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning new vocabulary*. New York: Newbury House
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (June 2003) *The role of the first language in foreign language learning*.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, P. (2005). *Teaching vocabulary*. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54
- Nation, P., & Waring, R. (1997). *Vocabulary size, text coverage and word lists*. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (1st ed., pp. 6-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. & Decarrio, J. (1997). *Lexical phrases and language teaching*
- Neidle C 1988 *The Role of Case in Russian Syntax*. Kluwer, Dordrecht, The Netherlands Sells, P
- Nunan, D. (ed.). 1987. *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide: NCRC.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heineman.
- O'Grady, W., & de Cuzman, V. P. (1997). *Morphology: the analysis of word structure*. In W. O'Grady, M. Dobrovolsky, F. Katamba (Eds). (1997). *Contemporary linguistics: an introduction* (132- 180). London: Longman.
- O'Malley, J Michael, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzanares, Lisa Kupper & Rocco P Russo (1985). *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL nxënëss*, *Language Learning*, 35/1, 21-46
- O'Malley, J. and Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olga, M. (2001). *Lexical approach to second language teaching*.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, Heinle and Heinle Publishers, Boston MA.
- Paivio, A. (1979). *The Relationship Between Verbal and Perceptual Codes*. In E. C. Carterette & F. M. P. (Eds.), *Handbook of Perception Vol. 1; Perceptual Processing*. New York: Academic Press.
- Papagno, C., Valentine, T., & Baddeley, A. (1991). *Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning*. *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.
- Paradis, M. 1990. *(Language Lateralization in Bilinguals*. *Brain and Language* 39:370-86)
- Paynter, D., Bodrova, E., & Doty, J. (2005). *For the love of words: Vocabulary instruction that works*. San Francisco: Jossey-Bass
- Piaget, Jean. "The Language and Thought of the Child." Ed Martins Fontes Pedagogy. 1999.



- Pustejovsky, J.: *The generative lexicon*, *Computational Linguistics*, 17(4), (1991) 409-441
- Pycha, Anne. (August 2000) *Why Practice Makes Perfect. Brain Connection*
- Rahmi Memushaj 1989 *Morfologjia e eptimit të gjuhës së sotme shqipe*
- Rahmi Memushaj 1989 *Morfologjia e eptimit të gjuhës së sotme shqipe* f.105
- Rami Memushaj *Hyrje në gjuhësi* 2006
- Rami Memushaj *Hyrje në gjuhësi* 2006-235
- Rami Memushaj, *Hyrje në gjuhësi* 2006 -165-167
- Rami Memushaj, *Hyrje në gjuhësi* 2006-223
- Rami Memushaj, *Hyrje në gjuhësi* 2006-233-234
- Rami Memushaj. *Hyrje në gjuhësi* 2006 -187-188
- Rami Memushi, *Hyrje në gjuhësi* 2006-169
- Rastle, K., & Davis, M. H. (2003). *Reading morphologically complex words: some thoughts from masked priming*. In S. Kinoshita, and S. J. Lupker (Eds). (2003). *Masked priming: the state of art* (279-305). New York: Psychology Press
- Raugh, MR and RC Atkinson *A mnemonika method for the acquisition of a second language vocabulary. Psychology and Education Series, Technical Report 224, 1974.*
- Raymond, B., Matti, L., & Maria, V. K. (2000). *The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: get by with little help from my morpheme friends*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (4), 287- 296
- Richard-Amato, P.A. (2010). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching: Evolving theory and practice*. White Plains, New York: Pearson Education.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., J. Platt and H. Weber. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers, (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching : A Description and Analysis*. C.U.P. Cambridge
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers, (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching : A Description and Analysis*. C.U.P. Cambridge.
- Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 40
- Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 41-55
- Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 11
- Samara, M. *Çështje të antonimisë në gjuhën shqipe* 1985 f. 14
- Samara, M. *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f.44
- Samara, M. *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f.54
- Samara, Miço *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f. 29
- Samara, Miço *Çështje të Antonimisë në Gjuhën Shqipe* 1985 f. 54
- Sandra, D. (1994). *The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective*. *Language and Cognitive Processes*, 9, 227–269
- Schmitt N. and D. Schmitt (2005) *Focus on vocabulary: Mastering the Academic Word List*. London: Longman.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

- Schreuder, R., & Baayan, R. H. (1995). *Modelling morphological processing*. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (131–154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (2004). *Developing word consciousness*. In J. F. Baumann, and E. J. Kame'enui. (Eds). (2004). *Vocabulary instruction: research to practice*. (201–217) New York: The Guilford Press
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.
- Sebeok, T. A. 1985. *Contributions to the Doctrine of Signs*. Lanham: University Press of America.
- Segalowitz, N. 1997. *(Individual Differences in Second Language Acquisition)*.
- Segalowitz, N. 1997. *(Individual Differences in Second Language Acquisition)*.
- SIEK-PISKOZUB, Teresa, Wach, Aleksandra and Raulinajtys, Anna. 2008. *Research on foreign language teaching in Poland 2000-2006*. *Language Teaching* 41:1. 57-92.
- Sinclair, J.M. and Renouf, A., 1988. *A lexical syllabus for language learning*. In: R. Carter and M. McCarthy, eds. *Vocabulary and language teaching*. Harlow: Longman.
- Sinclair, J.M., 1991. *Corpus, concordance, collocation*.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University.
- Skehan, P., & Foster, P. (2001). *Cognition and tasks*. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183–205). Cambridge: Cambridge University Press
- Slameka, N J and P , Graf • 1978 'The generation effect Delineation of a phenomenon' *Journal of Experimental Psychology*
- Sokmen, A.J., 1997. *Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary*. In: N. SCHMITT AND M. MCCARTHY, eds. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*.
- Stahl, S.A. (1999). *Vocabulary development*. Newton Upper Falls, MA: Brookline Books.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*
- Stanovich, K. E. (1992). *Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition*. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K.E. & West, R.F. (1989). *Exposure to print and orthographic processing*. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402–433.
- Stern, H. H. 1991. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sutarsyah, C., Nation, P., & Kennedy, G. (1994). *How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based study*. *RELC Journal*, 25(2), 34-50.
- Swain, M. (2005). *The output hypothesis: Theory and research*. In E. Hinkel (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Share, D.L. (1995). *Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition*. *Cognition*, 55(2), 151–218.
- Shefelbine, J. (1990). *Nxënës factors related to variability in learning word meanings from context*. *Journal of Reading Behavior*, 22, 71-97.

- Taft, M., & Forster, K. I. (1976). *Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 607–620.
- Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007). *Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of ekstensive reading. The Reading Matrix*, 7, 115–131.
- Tarone, (1981). *Some Limitations to the Classroom Applications of Current Second Language Acquisition Research. TESOL Quarterly*.
- Taylor, L., 1990. *Teaching and learning vocabulary. Hertforshire: Prentice Hall*.
- Texas Center for Reading and Language Arts (2002). *Teacher reading academy. Austin, TX: University of Texas at Austin and the Texas Education Agency*.
- Thomai. Jani. *Leksikilogjia e Gjuhës Shqipe. f. 51. 1964*
- Thornbury, S. (2003). *How to Teach Grammar. Beijing: World Affairs Press*.
- Ullman, S. 1979. *Semantics. New York: Basil Blackwell*.
- Underwood, G. & Batt, V. (1996). *Reading as skilled information processing. In G. Underwood., V. Batt. (1996). Reading and understanding: an introduction to the psychology of reading (1- 36). Oxford, Blackwell*.
- White, T.G., Power, M.A. & White, S. (1989). *Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. Reading Research Quarterly*, 24, 283–304.
- Underwood, G. & Batt, V. (1996). *Reading as skilled information processing. In G.Underwood., V. Batt. (1996). Reading and understanding: an introduction to the psychology of reading (1- 36). Oxford, Blackwell*.
- *Ur Penny: A Course in Language Teaching*
- Va Ek, J., Alexander L. (1980). *Threshold level English. Oxford: Pergamon*
- Vaughn, J.K., Dimino, S., Schumm, J.S., & Bryant, D. (2001). *From clunk to click: Collaborative strategic reading. Longmont, CO: SoprisWest*
- Wallace, M. 1988. *Teaching Vocabulary. Oxford: Heinemann*.
- Wallace, M. J. (1982). *Teaching vocabulary. London: Heinemann Educational Books Limited*
- Waring, R. & Nation, I.S.P. (2004). *Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning. Angles on the English-speaking World. Vol.4, 2004*.
- Webb, S., & Rodgers, M.P.H. (2009). *Vocabulary demands of television programs. Language Learning*, 59, 335–366.
- Wei, Y. (1999, March). *Teaching collocations for productive vocabulary development. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. New York*.
- Wenden, A. and Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- West, M. (1953). *General service list of English words. London: Longman, Green & Co.*
- Wexler, K. & P. Culicover. 1980. “ *Parimet formale të të nxënit e gjuhës*”(Formal Principles of Language Acquisition). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Widdowson, H. (1999). *Aspects of Language Teaching. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press*
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press*.

- Widdowson, H.G., 1989. *Knowledge of language and ability for use. Applied linguistics*, 10(2), 128-137.
- Wierus, B. and Wierus, A.. "Zagraj razem a nami. Czesc I." *Jezyki obce w szkole*, May/June. 1994: pp. 218-222.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Oxford: Arnold
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Willis, D. (1994). *The lexical approach*
- Willis, D., 1990. *The lexical syllabus*, London: Harper Collins
- Willis, D., 1993. *Grammar and lexis: some pedagogical implications*. In: J.M. Sinclair, G. Fox, and M. Hoey, eds. *Techniques of description: spoken and written discourse*. London: Routledge.
- Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Longman.
- Willis, J. (2001). 'Task-based Language Learning'. In R. Carter and D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wittrock, M C 1974 'Learning as a generative process' *Educational Psychologist II /1* 87-95
- Ying, Y. & Hendricks, A. (2004). *Collocation awareness in the writing process. Reflections of English Language Teaching*, 3, 51-78.
- Zimmerman ,C. B., 1997. *Historical trends in second language vocabulary instruction*. In J. COADY AND T. HUCKIN, eds. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, 5-19
- Zimmerman, C. (1997), *Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study*". *TESOL Quarterly*, 31, 121-140.
- Zimmerman, C.B. (1997), "Historical trends in second language vocabulary instruction". In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a rationale for pedagogy*
- Zu, F. (2009). *Using lexical approach to teach vocabulary. US-China Foreign Language*, 7(8), 44-47.
- Zwicky, F. (1969) *Discovery, Invention, Research - Through the Morphological Approach*, Toronto: "speaking' model adapted. *Applied Linguistics*" 13: 1-24). 61, 23-29. 9-13.
- Arnold, I.V. (1973) *The English Word: Higher School Publishing House*
- Arthur Mettinger *Aspects of Semantic Opposition in English* 1994 f. 18-23
- Bahri Beci *Gramatika e gjuhës shqipe* 2005
- Beck, I, McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary Instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bybee, J. L. (1988). *Morphology as lexical organization*. In M. Hammond & M. Noonan (Eds.), *Theoretical morphology: Approaches in modern linguistics* (pp. 119–141). London: Academic.
- Bybee, J. L. (1995). *Regular morphology and the lexicon. Language and Cognitive Processes* 10, 425–455
- Coltheart, M. (1978). *Lexical access in simple reading tasks*. New York: Academic Press.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1993). *Children's literacy environments and early word recognition subskills. Reading and Writing*, 193–204.
- Diamond, J. (1998). *Guns, germs and steel: A short history of everybody for the last 13,000 years*. London: Vintage.
- diSessa, A., & Cobb, P. (2004). *Ontological innovation and the role of theory in design experiments. Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77–103.

- *Examining the role of self-teaching. Journal of Experimental Child Psychology, 82, 185–199.*
- *Gairns, Ruth, and Sue Redman. Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.*
- *Gathercole, S., & Baddeley, A. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. British Journal of Psychology, 81, 439-454.*
- *Gough, P.B. & Walsh, M.A. (1991). Chinese, Phoenicians, and the orthographic cipher of English. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman. (pp. 199–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- *Human Learning and Memory, A 592-604*
- *Ilo Stefanllari A course in english lexicology f. 9*
- *Ilo Stefanllari 2011 A course in english lexicology f.3*
- *Ilo Stefanllari 2011 f.63 A course of english lexicology*
- *Jani Thomai Leksikologjia e gjuhës shqipe 2004-86*
- *Jani Thomai Leksikologjia e gjuhës shqipe 2006- 33*
- *Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe f.45*
- *Jani Thomaj 1989 Prejardhja semantike në gjuhën shqipe f.157*
- *Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe 2011-86*
- *Jani Thomaj Leksikologjia e gjuhës shqipe f.33-34*
- *Journal of Experimental Psychology, 52(1), 35–42.*
- *Language Classroom SEAMEO Regional Language Centre 28, pp 179-211*
- *Laufer, B and Shmueli, K., 1997. Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? RELC Journal, 28, 89-108*
- *Learning. Memory and Cognition 14/3 484-*
- *Lewis, M. (1993). The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications*
- *Mc-Bride- Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W, & Shu, H. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. Applied Psycholinguistics, 26, 415- 435.*
- *McCarthy, Michael. Vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1990*
- *Memushaj Rahmi Hyrje në gjuhësi 2002 f. 160*
- *Nation, I. S. P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy Cambridge: Cambridge University Press*
- *Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.*
- *of text' Journal of Memory and Language 27/4 416-29*
- *Olson, R.K., Forsberg, H. & Wise, B. (1994). Genes, environment, and the development of orthographic skills. In V.W. Berninger (Ed.), The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issues, Vol. 1. (pp. 27–71). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic*
- *Prejardhja në gjuhën shqipe të prof. Jani Thomait f.87*
- *Rami Memushaj Hyrje në Gjuhësi 2004-132*
- *Rami Memushaj Hyrje në gjuhësi"2006-132*
- *Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. Journal of Experimental Child Psychology, 36, 321–339.*
- *relation to reading experience and ability 10 years later. Developmental Psychology, 33 (6), 934- 945.*

- Richards, J., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press
  - Richek, M. (2005). *Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary*. *The Reading Teacher*, 58(5), 414-423.
  - Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 1998
  - Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-406.
  - Stanovich, K.E. (1992). *Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition*. In P.B.Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. (pp. 307–342).
  - Stevik, E.W., 1976. *Memory, meaning and method*. Massachusetts: Newsbury House Publishers
  - Tallal, P., Miller, S.L., Jenkins, W.M. & Merzenich, M.M. (1997). *The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications*. In B. Blachman et al. (Eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. (pp. 49–66).
  - Templeton, S. (2004). *The vocabulary-spelling connection: Orthographic development and morphological knowledge at the intermediate grades and beyond*. In J. Baumann & E. Kameenui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 118 – 138). New York: The Guilford Press.
  - *translation: Aspects, Concepts, Implications* (pp. 57-63) Singapore: SEMEO Regional Language Center.
  - Thomai, Jani 1989 *Prejardhja semantike në gjuhën shqipe* f.107
  - Thomai, Jani. *Leksikologjia e gjuhës shqipe* 2002, f. 87
  - Thornbury, Scott *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.
  - Ur, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
  - *variables*. *Cognition* 72, 1–44.
  - *Word associations and linguistic theory*. In: J Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Pelican.
-